



MEDIAÇÃO LITERÁRIA:

Literatura infantil e juvenil
e relações étnico-raciais

Organizadoras

Renata Junqueira de Souza
Ana Paula Carneiro
Karina de Fátima Gomes



Mediação Literária:

LITERATURA INFANTIL E JUVENIL E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS



Organizadoras

Renata Junqueira de Souza

Ana Paula Carneiro

Karina de Fátima Gomes



Formação de Professores
e as Práticas Educativas
em Leitura, Literatura e
Avaliação do texto literário





COMISSÃO ORGANIZADORA

Renata Junqueira de Souza
Leoneide Maria Brito Martins
Antonio Cezar Nascimento de Brito
Adriana Jesuíno Francisco
Aldenora Resende dos Santos Neta
Aline Barbosa de Almeida Cechinel
Ana Paula Carneiro
Andréia de Oliveira Alencar Iguma
Andreina de Melo Louveira Arteman
Cássia Cordeiro Furtado
Clara Cassiolato Junqueira
Claudia Leite Brandão

Djalda Maracira Castelo Branco Muniz
Estela Aparecida de Souza dos Santos
Gabrielly Doná
Hercília Maria de Moura Vituriano
Isabela Delli Colli Zocolaro
Joana d'Arc Batista Herkenhoff
Kilma Cristeane Ferreira Guedes
Maria do Carmo Alves da Cruz
Rosangela Valachinski Gandin
Roosewelt Lins Silva
Vânia Maria Castelo Barbosa

Expediente:

Arte da capa e margens das páginas: Roger Melo

Editor Gráfico e Diagramação: Prof. Ms. Ricardo Cassiolato Torquato

As ideias e opiniões expressas nesta publicação são de responsabilidade dos autores, assim como as questões ortográficas, gramaticais. Os artigos não representam necessariamente as visões da PROLELI e não comprometem de forma alguma o grupo de pesquisa e ou seus outros participantes..

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Mediação literária: literatura infantil e juvenil e relações étnico-raciais. *E-book* (PI organização de Renata Junqueira de Souza; Ana Paula Carneiro; Karina de Fátima Gomes. — Lavras (MG): Editora Educação Literária, 2026. 256 p.

Vários autores.

Inclui bibliografia.

Esta publicação é um produto dos trabalhos apresentados no VIII CILIJ - Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil, 2026, UFMA, São Luís. ISBN: 978-65-82655-07-4

1. Mediação literária 2. Literatura infantil. 3. Literatura juvenil 4. Relações étnico-raciais. 5. Educação literária I. Souza, Renata Junqueira de II. Carneiro, Ana I III. Gomes, Karina de Fátima IV. Título.

CDD 372.4
CDU 028.5:3

Ficha Catalográfica elaborada por Leoneide Maria Brito Martins - CRB13/320.
Resolução CFB nº 184, de 29 de setembro de 2017.



COMISSÃO CIENTÍFICA

Renata Junqueira de Souza

Universidade Estadual de São Paulo (UNESP); Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)

Leoneide Maria Brito Martins

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Naelza de Araújo Wanderley

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Daniela Maria Segabinazi

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Lúcia Maria Fernandes Rodrigues Barros

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (ESE_IPVC)

Fernando Rodrigues de Oliveira –

Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

Emanuela Carla Medeiros de Queiros

- Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Rosa Maria Hessel Silveira –

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS/ Neccso)

Clecio dos Santos Bunzen Júnior

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Alcione Maria dos Santos

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Rafael Ginane Bezerra –

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Fernando José Fraga de Azevedo

Instituto de Educação – Universidade do Minho

Ângela Maria Franco Martins Coelho de Paiva Balça

Universidade de Évora

Elisa Maria Dalla-Bona

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Regina Silva Michelli Perim

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Carola Vesely Avaria

Universidad de Santiago de Chile

Teresa de Lurdes Frutuoso Mendes

Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal

Ilsa do Carmo Vieira Goulart –

Universidade Federal de Lavras (UFLA)

Leonardo Montes Lopes –

Universidade de Rio Verde (UniRV)

Daniela Aparecida Eufrásio –

Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)

Cleudene de Oliveira Aragão –

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Leuda Evangelista de Oliveira –

Universidade Federal de Roraima (UFRR)

Felipe Munita

(Santiago, Chile)

Bru Junça

(Contadora de histórias, Évora, Portugal)

APRESENTAÇÃO

VIII CONGRESSO INTERNACIONAL DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL - SÃO LUÍS, MARANHÃO

Entre mares, ventos e palavras, São Luís do Maranhão tornou-se, em 2025, território fértil para o encontro de vozes que acreditam na literatura como gesto de formação, partilha e transformação humana. Foi ali, entre ruas históricas e horizontes abertos ao Atlântico, que aconteceu o **VIII Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil - Mediação Literária e Formação de Leitores**, reunindo pesquisadores(as), professores(as), escritores(as), mediadores(as) e leitores(as) em um movimento coletivo de escuta, criação e reflexão.

Se em outros tempos o Congresso encontrou abrigo em diferentes cidades e instituições, nesta edição maranhense reafirmou-se sua vocação itinerante e plural, uma travessia que reconhece a diversidade cultural do Brasil e a potência das muitas geografias que compõem o território da leitura literária. Cada edição, como uma nova página, amplia o diálogo entre sujeitos, saberes e experiências, permitindo que a literatura circule como rio vivo entre diferentes comunidades leitoras.

O tema que orientou este encontro - **Mediação Literária e Formação de Leitores** - nasce da consciência de que ler não é apenas decifrar signos, mas construir sentidos, criar vínculos e reconhecer-se no outro. A mediação, nesse contexto, não se restringe ao ato pedagógico: ela se constitui como ponte sensível entre textos e leitores, entre memória e imaginação, entre cultura e identidade. É nesse espaço de travessia que o leitor se forma, cresce e se reinventa.

Durante os dias do Congresso, conferências, mesas-redondas, comunicações e rodas de conversa fizeram ecoar múltiplas perspectivas sobre o ensino da literatura, a leitura literária e os desafios contemporâneos de formar leitores em um mundo em constante transformação. Foram momentos de intensa partilha intelectual e afetiva, nos quais a palavra literária se reafirmou como arte, linguagem e experiência humana essencial.

Este e-book reúne parte significativa dessas vozes que se encontraram em São Luís. Cada texto aqui apresentado é fruto de investigações, práticas pedagógicas e experiências de leitura que dialogam com os desafios e as possibilidades da formação literária em nosso tempo. Juntos, compõem um mosaico de reflexões que revelam a vitalidade da literatura infantil e juvenil e sua capacidade de produzir sentidos em diferentes contextos culturais e educacionais.

Assim como o mar que banha a cidade anfitriã, a literatura também se move, ora em ondas suaves, ora em correntes intensas, levando consigo histórias, memórias e sonhos. E é nesse movimento contínuo que a leitura literária se fortalece como direito, como experiência estética e como possibilidade de humanização.

Que as páginas que seguem sejam lidas como se percorre um caminho aberto: com curiosidade, sensibilidade e disponibilidade para o encontro com o outro. Que cada texto aqui reunido encontre



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
relações étnico-raciais



abrigo na memória dos leitores e se transforme em semente de novas práticas, novos estudos e novas formas de mediar a literatura.

Porque, afinal, formar leitores é também formar mundos.

Boa leitura.

Renata Junqueira de Souza

Coordenadora Geral do CILIJ

Antonio Cezar Nascimento de Brito

Secretário Executivo do CILIJ

Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
relações étnico-raciais



ÍNDICE

- 4 APRESENTAÇÃO**
Renata Junqueira de Souza
Antonio Cezar Nascimento de Brito
- 10 MEDIAR LA LECTURA DE POESÍA: MÁS ALLÁ DEL SENTIDO ÚNICO**
Felipe Munita
- 18 BIBLIOTECA ESCOLAR E A FORMAÇÃO HUMANA**
Rovilson José da Silva
- 24 CENSURA E TEMAS POLÊMICOS NA LITERATURA: COMO ABORDÁ-LOS COM AS CRIANÇAS?**
Cyntia Graziella G. S. Giroto
- 40 LITERATURA INFANTIL E JUVENIL: PRÁTICAS QUE FORMAM LEITORES**
Ilsa do Carmo Vieira Goulart
- 50 A EXPERIÊNCIA COM A POESIA NO ENSINO MÉDIO: AS CONTRIBUIÇÕES DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA SALA DE AULA**
Marivaldo Omena Batista
- 57 A COR, A PELE, O LÁPIS: LEITURA CRUZADA ENTRE PALAVRA E IMAGEM EM A COR DE CORALINE**
Mariana Miranda Máximo
Marta Ferreira Pinto
Saulo Gomes Thimóteo
- 69 A LITERATURA INDÍGENA PARA CRIANÇAS E JOVENS E A FORMAÇÃO DO LEITOR MULTICULTURAL**
Núbia Luzia Alencar Fonseca Dias
- 76 A LITERATURA PRETA EM FOCO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS**
Tatiana de Souza Damião
Taísa de Sousa Ferreira
Pollyanna Santana O. de Araújo



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
relações étnico-raciais



- 84 ATOTÔ: A VOZ QUE NÃO COUBE NA ESCRITA E O ITAN COMO UM ATO CONTRACOLONIAL**
Andervania Lopes Alexandre Candido
Alessandra Fontes Carvalho da Rocha Kuklinski Pereira
Isabelle Catherine Clara Rodrigues Martins
- 92 CABELO, CABELINHO, CABELÃO: LITERATURA INFANTIL ACESSÍVEL COM PROTAGONISMO QUE CELEBRA A DIVERSIDADE**
Kathlyn Bernardo Duarte Almeida
- 99 ENTRE O DOCUMENTO E A PRÁTICA: LITERATURA E A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**
Laylla Gomes Franco
Neila Márcia Nunes de Silveira
- 107 ENTRE O VODU E O BUMBA MEU BOI: A TRANSITIVIDADE DO SAGRADO E DO MÍTICO EM NARRATIVAS INFANTIS DO HAITI AO MARANHÃO**
Sara Dutra Albuquerque
Tarcyene Ellen Santos Muniz
- 115 IDENTIDADE, RESISTÊNCIA E AFETO: REPRESENTAÇÕES DECOLONIAIS NA LITERATURA NEGRO-AFETIVA**
Andrea Silva Ferreira
Leoneide Maria Brito Martins
- 123 INFÂNCIAS NEGRAS E LITERATURA: O CLUBE DE LEITURA COMO ESPAÇO DE RESISTÊNCIA E REPRESENTATIVIDADE**
Ana Paula Carneiro
- 131 LETRAMENTO, MEMÓRIA E IDENTIDADE NA MEDIAÇÃO DE “LETRAS DE CARVÃO”**
Lailly Mirtes Macedo Sousa
Ana Paula de Carvalho Macedo
- 139 LITERATURA INDÍGENA BRASILEIRA: TRADIÇÃO, ORALIDADE E RESISTÊNCIA**
Aldenice Auxiliadora Oliveira
Daniela Maria Segabinazi



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
relações étnico-raciais



- 146 LITERATURA INFANTIL AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA: MEDIAÇÕES PARA PRÁTICAS ANTIRRACISTAS**
Lucilene da Ascensão Lemos Campos Pereira
Cristiane Dias Martins da Costa
Edilane Ferreira Noronha Melo
- 154 LITERATURA INFANTIL, INTERCULTURALIDADE E PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO: UMA ANÁLISE DA OBRA “O CAMINHO DE MARWAN”**
Paloma Aparecida Wammes
Edgar Roberto Kirchof
- 162 MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA: PROTAGONISMO NEGRO, IDENTIFICAÇÃO E DIVERSIDADE**
Amanda da Silva Marçal
Lilyan Pereira Moreira
- 170 O PERCURSO ANALÍTICO DA PERSONAGEM NEGRA NA OBRA DO OUTRO LADO TEM SEGREDOS, DE ANA MARIA MACHADO**
Adriana Silva Lopes Matias
- 181 PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA SALA DE AULA A PARTIR DA LITERATURA INFANTIL AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS)**
Patrícia Coêlho Lopes
Emanuela Carla Medeiros de Queiros
Kellen Cristhina Vieira Araujo
- 188 SUELI PARA CRIANÇAS: CONTRADISCURSOS POR TRÁS DE UMA LITERATURA INFANTIL (DE)COLONIAL**
Andreza Oliveira Rocha
Mônica de Menezes Santos
- 197 MEDIAÇÃO LITERÁRIA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: ENCONTROS E REENCONTROS QUE CONSTROEM IDENTIDADES E AFIRMAM NOSSAS RAÍZES**
Vanessa Soares de Souza



204 MEU PAI VAI ME BUSCAR NA ESCOLA: HABITAR A CIDADE, TRANSGREDIR A NECROPOLÍTICA

Jamilly Starling Santos de Jesus

Mônica de Menezes Santos

212 DO MAR DO CARIBE À BEIRA DO MADEIRA: LITERATURA INFANTIL, MEMÓRIA E IDENTIDADE AFRO-ANTILLANA NA FORMAÇÃO DE LEITORES ANTIRRACISTAS

Rafael Norberto de Aquino

Gisely Storch do Nascimento

219 OLELÊ: LEITURA LITERÁRIA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO LEEI E NA ESCOLA

Elizandra Cristina da Silva

Ana Caroline de Almeida

Bruna Fernanda Mendes



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
relações étnico-raciais



MEDIAR LA LECTURA DE POESÍA: MÁS ALLÁ DEL SENTIDO ÚNICO

Felipe Munita

*Universidad Austral de Chile
Instituto Milenio para el Estudio de la Literacidad y el
Aprendizaje Transformativos (MISTRALL)*

EL POEMA: ENTRE EL MISTERIO Y LA EXPLICACIÓN

Para hablar de mediación de poesía, quisiera comenzar estas palabras citando a una de las voces poéticas más importantes del concierto latinoamericano, la poeta uruguaya Circe Maia, cuando dice:

...si se respira un misterio, ahí está, con eso quedó. Cada poema, según mi marido tendría que tener una explicación al lado, de cómo, por qué se escribió. No vale, no tiene sentido. [...] Si hablamos mucho nos equivocamos con relación a la poesía. Es otro modo, la poesía, de arrimarse a la realidad (2018: 420).

Es evidente que la idea de un misterio que se respira en el encuentro con el poema deriva en la imposibilidad de la explicación única, desechada por Maia pues se relacionaría con un modo positivista de aproximarse a la realidad que resulta ajeno al particular modo con el cual el lenguaje poético se acerca a esa realidad y la (re)construye mediante la palabra. Lo anterior, entonces, nos sitúa en un plano que se extiende más allá de las certezas y los sentidos únicos.

Sin embargo, en un llamativo contraste con esta idea de poesía, la investigación educativa continúa reportando la existencia de prácticas didácticas muy sesgadas y reduccionistas, entre las cuales una de las más comunes es la lección magistral en la que un/a docente “explica” el poema a sus estudiantes. Lo que subyace en esas clases es la idea de un sentido único que tendría el poema, sentido que se puede desentrañar analizándolo verso por verso. De este modo, el proceso de lectura se centraría en intentar entender “el mensaje” del poema, así como también en el análisis de los aspectos técnicos que lo configuran, lo que deriva en una sola forma “correcta” de interpretar la poesía. Un adolescente sintetiza lo anterior de manera categórica, cuando señala que “lamentablemente hay muchos profesores que hacen que los poemas parezcan una ecuación matemática, como si no hubiera otra manera, como si solo hubiera dos métodos de cómo trabajarlo y así es como hay que hacerlo” (Xerri, 2016: 7). A su vez, tras ello hay una concepción del docente en tanto “guardián” del significado, que luego es revelado a sus estudiantes mediante la explicación magistral.

Tal vez por eso es que existe tanto rechazo e incluso miedo a la poesía, tanto en las y los estudiantes como también en quienes la enseñan. Esto queda en evidencia en las palabras de esa profesora que una vez me dijo: “no entiendo la poesía, me complica, no sé qué hacer con ella en el aula... me genera hartor temor”. Sus palabras son solo un ejemplo entre muchos, para señalar las dificultades que atraviesa el poema cuando entra en la sala de clases y, en muchas ocasiones, comienza a ser “explicado”.



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
relações étnico-raciais





Entonces: ¿tiene sentido insistir en “descubrir el mensaje” del poema? ¿Debemos continuar orientando las prácticas hacia la comprensión del significado -único y singular- del poema? En el intento por responder estas preguntas, me parece útil dar voz al gran escritor argentino Jorge Luis Borges, quien en una de sus conferencias señaló:

He sospechado muchas veces que el significado es, en realidad, algo que se le añade al poema. Sé a ciencia cierta que sentimos la belleza de un poema antes incluso de empezar a pensar en el significado. [...] Hay versos que, evidentemente, son hermosos y no tienen sentido. Pero, incluso así, tienen sentido: no para la razón, sino para la imaginación (2001: 104-105).

Una idea salta a la vista: desde la perspectiva borgeana, no hay un sentido único inherente al poema, que pueda aprehenderse desde las lógicas de la razón, sino más bien un sentido que se construye en el encuentro del lector con el texto, un sentido que parece habitar en el terreno de lo imaginario más que de lo fáctico. Desde esa perspectiva, el intento por “entender el significado” del poema parece ya no tener sentido. Llegados a este punto, es claro que la mediación de poesía debiese avanzar con otras coordenadas. ¿Cuáles son, entonces, esas coordenadas?

En otro lugar (Munita y Torres, 2024), intentamos proponer una síntesis teórica de las líneas de avance que parecen más prometedoras para hacer de la poesía una experiencia potente en la escuela. No obstante, en este texto prefiero mostrar una experiencia de mediación que, desde mi perspectiva, puede ayudar a entender esas líneas de avance desde la práctica pedagógica cotidiana.

Concretamente, presentaré a continuación una experiencia de educación poética desarrollada en la ciudad de Valdivia, sur de Chile, con un grupo de 3° año de enseñanza media (estudiantes de entre 16 y 17 años). Se trata de una secuencia didáctica sobre la poesía de Alejandra Pizarnik, cuyo producto final era una “Expo Pizarnik” que agrupaba una serie de objetos artísticos creados por el alumnado en torno a poemas de la autora argentina. Dicha secuencia fue co-diseñada colaborativamente por un grupo de docentes de enseñanza media, en el marco de un seminario-taller de educación poética desarrollado al alero de uno de mis proyectos de investigación. La descripción de algunos momentos de la secuencia, así como la visualización de una selección de trabajos elaborados por las y los estudiantes, sirve para abrir algunas líneas de reflexión que, desde mi perspectiva, pueden ser de interés para alimentar la discusión sobre la educación poética en nuestros días.

LEER POESÍA Y HABLAR SOBRE ELLA

Nos interesaba promover una experiencia de lectura anclada en diversas formas de encuentro con lo poético. Para ello, en la primera sesión se preparó un ambiente conformado por varias “estaciones de poesía”, las cuales agrupaban poemas de varios autores acerca de experiencias humanas como el amor, la identidad, el miedo o el viaje (aunque sin mencionarlas de modo explícito). La idea, aquí, era entrar a algunos de los grandes temas de la obra poética de Pizarnik, pero desde un espacio de lectura autónoma de otros poetas que también han abordado esas experiencias.

La docente a cargo del grupo (la profesora Mónica Munizaga, a quien agradezco su colaboración) ideó las estaciones intentando presentar los poemas mediante alguna propuesta artística que fuese más allá de la palabra en sí, pues esto serviría como modelamiento para el tipo de trabajo que se les



pediría como producto final de la secuencia. A modo de ejemplo, la estación sobre la palabra y el lenguaje incluía un texto del poeta mapuche Leonel Lienlaf, que relaciona la voz con el crepitar del fuego; este se presentó escrito en una caja de fósforos con la que se encendía una cerilla mientras se leía el poema (imagen 1). Cabe señalar que el hecho de ver a su profesora proponiendo un tipo de creación artístico-poética que luego les tocaría desarrollar, generó una especial motivación e interés en el alumnado.



Imagen 1. Creación artístico-poética.

Una vez que habían paseado por varias de las estaciones y que elegían la que más les había gustado, se generó una instancia de socialización a partir de una sencilla consigna: ¿qué tienen en común los poemas de nuestra estación? Así, la instrucción de intentar consensuar entre pares un título para la estación elegida ("Poemas sobre...") sirvió como disparador para un primer espacio de intercambio sobre su recepción de las obras.

En la sesión siguiente sucedió algo similar pero, esta vez, con conjuntos de poemas de Pizarnik en torno a las mismas experiencias humanas abordadas anteriormente. De nuevo, un primer espacio de lectura autónoma para el descubrimiento íntimo y personal de los textos, se acompañó luego con un plenario de conversación en torno a estos. Para dinamizar ese espacio, se utilizó una ruleta con varias consignas que, a modo de diversas "entradas" al poema (desde escoger versos



que nos parecen especiales hasta establecer conexiones con la propia vida), invitaban a las y los estudiantes a profundizar en ciertos aspectos de los textos leídos (imagen 2).

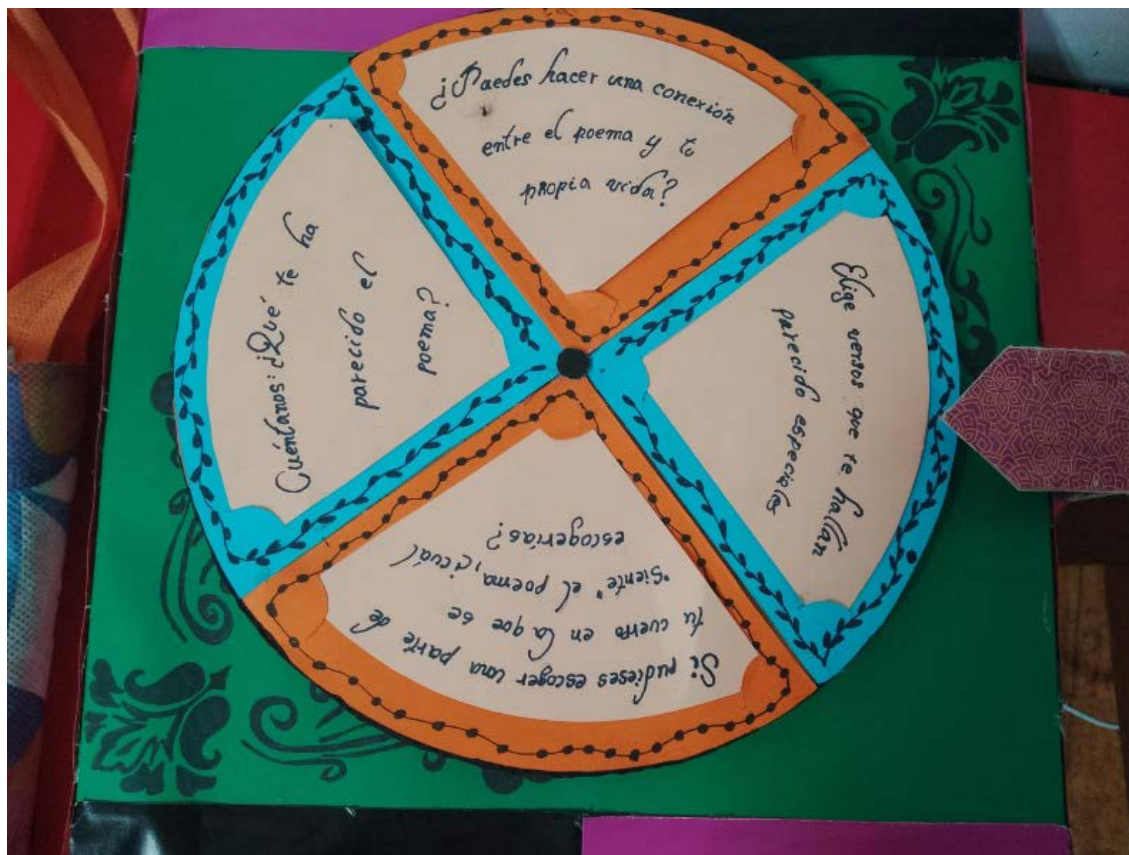


Imagen 2. Ruleta para dinamizar la conversación.

Poner en escena esa diversidad de entradas al texto nos parece especialmente relevante pues enseña que no hay un único modo de acercarse a la poesía, sino más bien que existen diversas formas de generar el diálogo personal con un texto poético (desde, por ejemplo, justificar en qué parte del cuerpo “siento” el poema hasta explicar ciertas sensaciones que nos deja lo leído). Por otro lado, dispositivos como estos permiten a las y los estudiantes aprender a conversar sobre los textos, ya que nos ofrecen maneras concretas para compartir la experiencia de lectura con otros. Ciertamente, este aprendizaje también fortalece la confianza que el alumnado puede necesitar al momento de leer y discutir sobre poesía.

En nuestra experiencia, tal vez lo más relevante luego de un largo tiempo de conversación “jugando” a la ruleta, fue la reflexión en torno a la trascendencia que puede tener el arte, en general, y la poesía, en particular, como una manera de expresar y vivenciar a nivel profundo ciertos sentimientos o experiencias de vida que no son fáciles de comunicar en el devenir cotidiano. En ese contexto sucedieron situaciones muy potentes, como la de un estudiante que nunca se había motivado con una experiencia lectora, y que esta vez expresó haber sentido una conexión muy particular con un poema



(“La jaula”) que, en sus palabras, le permitió hablar de lo que le estaba pasando y de cómo a veces él también se siente encerrado e incomprendido. O bien, la intervención de una estudiante al señalar que cada uno elige qué se apropia del poema, cuáles son los versos que le llegan, qué fragmentos son los que le resuenan y le hacen más sentido dependiendo de las experiencias que está viviendo.

Estas reflexiones se sucedían en la medida en que cada cual intervenía en torno a su poema favorito, intervención que muchas veces generaba réplicas o nuevas disquisiciones por parte de otros/as compañeros/as. En ese sentido me gusta pensar, con Sergio Frugoni, que la poesía convoca “una dimensión intersubjetiva”, en la medida en que “nos pone en contacto con los otros frente a lo *no dicho* en el poema” (2019: 191). Se trata, entonces, de pensar en lo poético como una experiencia enraizada en ciertos espacios vacíos o abiertos que, en ocasiones, nos gusta explorar en diálogo con otros.

EXPRESAR EL MONÓLOGO INTERIOR CON LA POESÍA

Luego de varios espacios de lectura de (y conversación sobre) poemas de Pizarnik, comenzó el proceso de decidir la forma de representar el poema que cada estudiante había elegido. El único requisito base fue pensar en formas de expresión que fuesen más allá de lo lingüístico (por ejemplo: dibujo, fotografía, collage, representación física, cápsula audiovisual, objetos...). Tomamos esta opción pues creemos que, en el contexto escolar, puede dar más juego abordar una poesía compleja y hermética como la de Pizarnik desde una perspectiva sensorial más que puramente analítica. Así, el trasvase hacia otras formas expresivas refuerza la vivencia de que la poesía no solo se lee y se analiza sino que también se escucha, se visualiza, se observa, se siente... A su vez, la dimensión sensorial también se vincula con aspectos interpretativos, en la medida en que las decisiones acerca de cómo representar un poema nacen del sentido que las y los lectores han construido sobre el texto.

En efecto, tanto los productos finales como la justificación que las y los estudiantes ofrecieron en torno a las decisiones que tomaron para elaborarlos, dan cuenta de potentes procesos de apropiación personal y de construcción interpretativa en torno a los poemas elegidos. Así por ejemplo, una estudiante abordó un poema breve a partir de la interacción de diversas formas de representación (ver imagen 3): un dibujo (con la transcripción del poema integrada) acompañado de un objeto intervenido (una planta con dos figuras de plastilina debajo) y un texto explicativo.

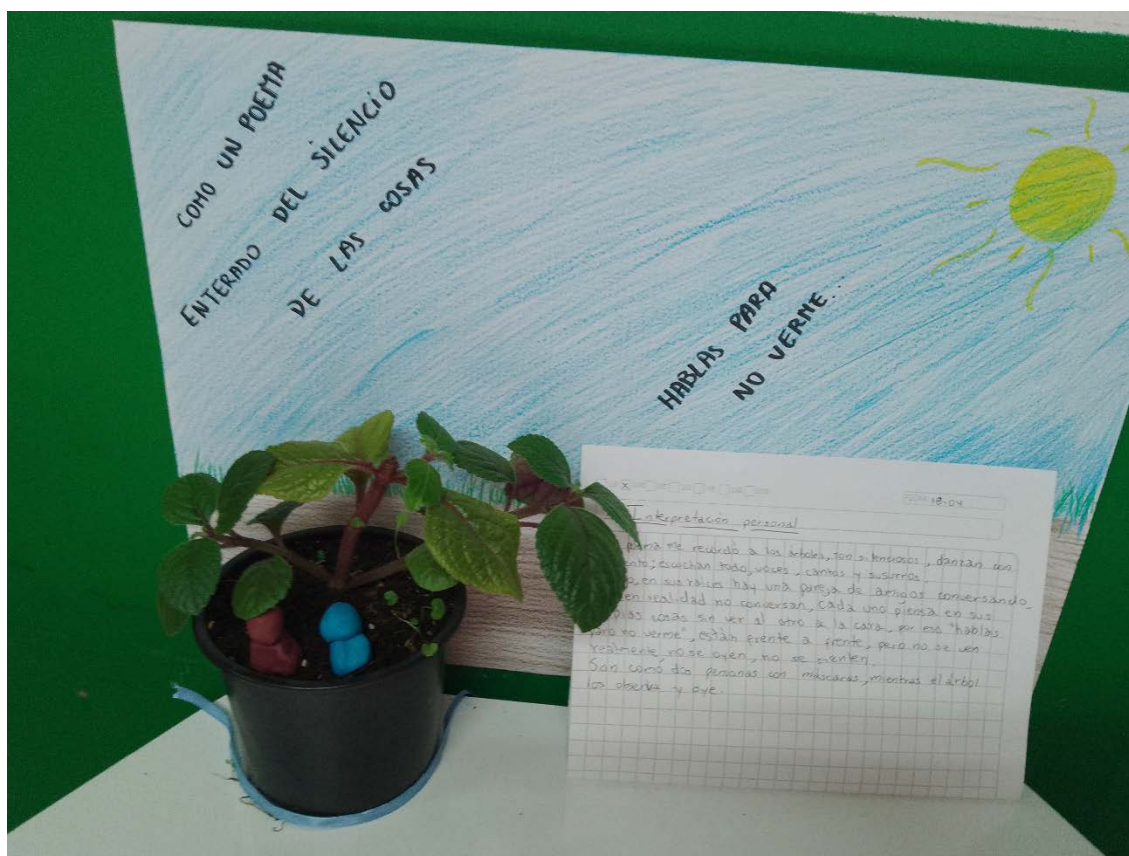


Imagen 3. Producto final de una estudiante.

Su escrito dice lo siguiente:

El poema me recordó a los árboles, son silenciosos, danzan con el viento; escuchan todo, voces, cantos y susurros. Abajo, en sus raíces hay una pareja de amigos conversando, pero en realidad no conversan, cada uno piensa en sus propias cosas sin ver al otro a la cara, por eso "hablas para no verme". Están frente a frente, pero no se ven realmente, no se oyen, no se sienten. Son como dos personas con máscaras, mientras el árbol los observa y oye.

Este texto nos deja algunas huellas de aquel monólogo interior que la estudiante vivió con el poema. A su vez, concebirlo como parte de una propuesta creativa más amplia permite que los procesos de escritura reflexiva dialoguen con otras formas de abordar la experiencia poética y de hacer emerger la respuesta personal frente al texto. De ese modo, se logra un producto visual que funciona a la vez como representación de la intimidad de la lectora y como una suerte de propuesta museográfica para invitar a otras/os a leer el poema.

Esta idea de una propuesta museográfica también estaba a la base de la propuesta de otro estudiante, quien abordó el poema "La palabra que sana". Especialmente impresionado por la idea de que "cada palabra dice lo que dice y además más y otra cosa", su primera idea era llenar peceras o cubos transparentes con agua y hacer un juego de reflejos de esas transparencias, intentando abrir

una reflexión acerca de cómo el lenguaje se ve de unas maneras pero puede verse también de otras. Finalmente, dada la dificultad técnica que esto implicaba, optó por llevar esa idea a un dibujo que colgó junto al poema (a la manera de una “literatura de cordel”), propuesta que, en sus palabras, buscaba atender a la idea de la transparencia de una palabra que deviene otra cosa y otra más (imagen 4).

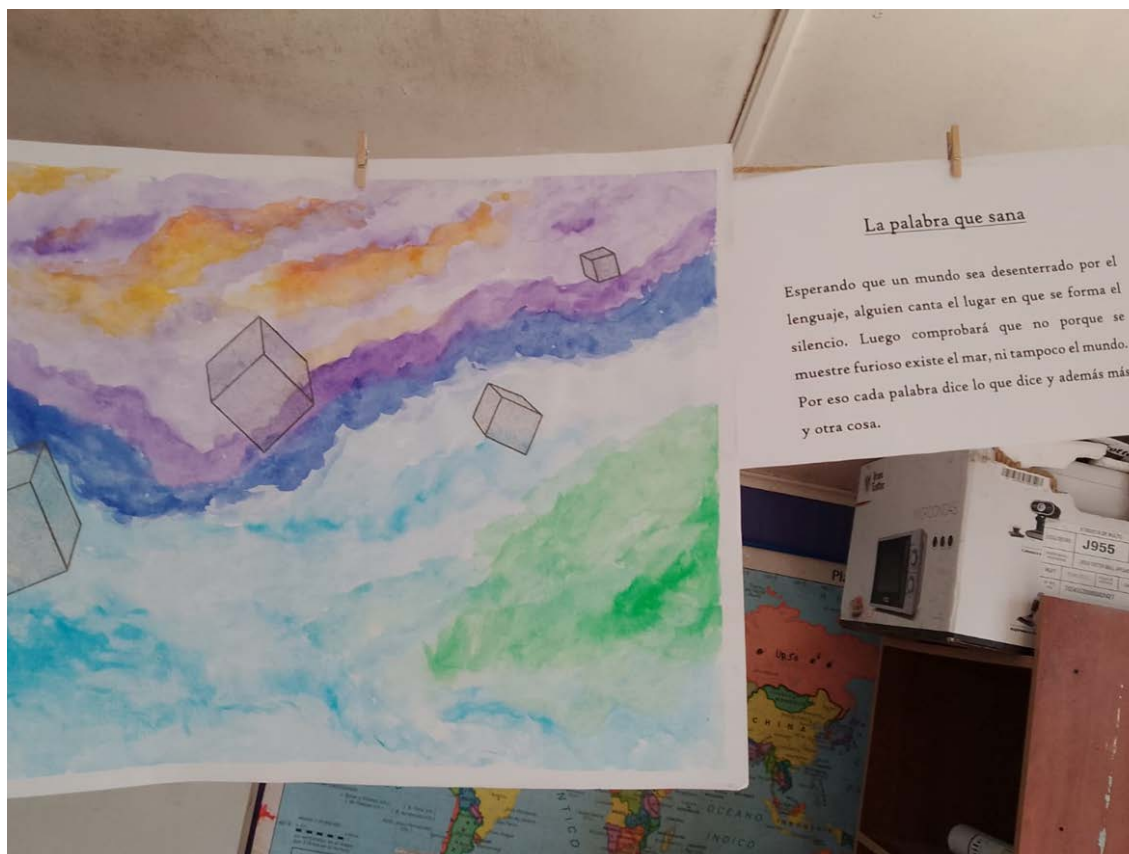


Imagen 4. Producto final de un estudiante

Volver a las producciones del alumnado, así como a sus propias voces en torno a estas, nos permite constatar la pujanza del diálogo entre lo dicho por el poema y lo que cada lector(a) aporta en el proceso de construcción de sentido cuando se apropia de esos versos. Esto nos recuerda aquello que dijera Octavio Paz cuando, hace muchos años, escribió: “Los muchachos leen versos para ayudarse a expresar o conocer sus sentimientos (...). Cada lector busca algo en el poema. Y no es insólito que lo encuentre: ya lo llevaba dentro” (1972: 24). Nos parece, pues, que productos como estos no son sino una bella muestra de la convergencia entre el mundo que se abre en el poema y el mundo interior de quien a él se acerca.

PALABRAS AL CIERRE

Cuando comenzamos a pensar este proyecto, no pocas personas nos manifestaron sus dudas y reticencias, señalando que la poesía de Pizarnik era demasiado compleja para llevarla al aula, que el alumnado adolescente no la entendería. Obviando aquí la cuestionable presunción de que la poesía





hay que “entenderla”, creemos que lo sucedido en esta secuencia demostró que es posible lograr una conexión profunda entre el alumnado y los textos poéticos.

Dicha conexión se demuestra en los productos aquí presentados, pero también la observamos en otras situaciones. La observamos, por ejemplo, en aquella estudiante que un día señaló “me enamoré de la poesía de Pizarnik”, y confesó que había buscado por su cuenta las cartas de la autora... para luego mostrárselas a varios de sus compañeros. O bien en aquel estudiante que comenzó a escribir poesía gracias a este proyecto, y que hasta hoy continúa haciéndolo. O en aquel compañero muy callado y tímido que, al finalizar la Expo Pizarnik, se quedó conversando a solas con la profesora para decirle que se sintió identificado con los poemas sobre el miedo (una de las “estaciones” ofrecidas), y que para él fue importante descubrir que la autora encontraba en la poesía una manera de expresar y canalizar sus propios temores.

Más allá de esto, interesa remarcar no solo el resultado final sino el camino seguido para llegar hasta allí, pues diría que en él hay ciertos aspectos que pueden ser de interés para la mediación sobre poesía. ¿Qué incluyó, pues, ese camino? Incluyó diversas formas de encuentro con lo poético, yendo más allá del tipo de acercamiento analítico que tradicionalmente ha primado en las aulas. Incluyó instrumentos mediadores que, como la ruleta, ayudaron a abrir conversaciones diversificadas en torno a lo poético. Incluyó espacios planificados para hablar con otros sobre los poemas leídos, sobrepasando así la recepción únicamente individual de los textos. E incluyó, también, la posibilidad de explorar múltiples formas de expresión del monólogo interior de cada cual con el poema. Todo ello ayudó a que, para muchos de estos estudiantes, la poesía finalmente deviniese experiencia. Una experiencia, como intenté demostrar, mucho más potente y movilizadora que buscar un sentido único para el poema y sus maravillosos misterios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BORGES, J.L. (2001). **Arte poética: seis conferencias**. Barcelona: Crítica.
- FRUGONI, S. (2019). Rítmicos fulgores: una aproximación a la poesía en la escuela. **Catalejos**, 9 (5), pp. 181- 192.
- MAIA, C. (2018). **Obra poética**. Montevideo: Rebeca Linke Editoras.
- MUNITA, F. y Torres, C. (2024). La educación poética: tensiones, desafíos y líneas de avance. **Perfiles Educativos**, 46(183), pp. 150-167.
- PAZ, O. (1972). **El arco y la lira**. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- XERRI, D. (2016) “Poems look like a mathematical equation’: Assessment in poetry education”. **International Journal of English Studies**, núm. 16(1), pp. 1-17.

BIBLIOTECA ESCOLAR E A FORMAÇÃO HUMANA

Rovilson José da Silva

EDU/PPGCI-UEL



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
relações étnico-raciais



CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Biblioteca escolar e formação humana, esse título é uma tentativa de apreender aspectos que são amplos, complexos e construídos ao longo da história da humanidade, acerca dessa instituição que ainda não tem seu funcionamento pleno no cotidiano de nossas escolas.

A biblioteca é uma invenção humana, da civilização. E, portanto, a palavra utilizada para designá-la foi criada por mulheres e homens ao longo de nossa história. E vale a pena pontuar que interagimos com as invenções humanas como é o caso da biblioteca e que, assim, ao nos utilizarmos dela, ao inseri-la no cotidiano, torna-se mais uma ferramenta à formação de crianças e adolescentes, num mundo atual cujas telas digitais predominam.

A biblioteca contém acervo.

O que é um acervo? Como ele é construído?

Algumas variantes podem ser usadas para se pensar nesses aspectos, mas vou me ater apenas ao aspecto geral que carrega em si elementos as subjetividades individuais, ou seja:

o acervo é uma extensão do ser humano, do seu fazer, do seu conviver, dos estudos científicos, da imaginação e da criação estética.

Em 1972, no 4º Congresso de Leitura, realizado em Buenos Aires, o escritor argentino, Jorge Luís Borges, na época era diretor da Biblioteca Nacional de Buenos Aires escreveu e proferiu a palestra *Bibliotecas, livros e leitura* que afirmava:

Dos muitos instrumentos inventados pelo homem creio que nenhum pode se comparar, nem sequer de longe, com o livro, porque os outros instrumentos são extensões, são mecanismos desse outro mecanismo que é nosso corpo [...] por outro lado, o livro é uma extensão de algo mais íntimo; o livro é uma extensão da memória e da imaginação [...]. (Borges, 1972, p. 3)

Então esse é ponto: o livro ou o acervo que compõe uma biblioteca é uma extensão do ser humano, ou seja, por meio de livros o humano se manifesta pela palavra de quem as escreveu, pensou, sentiu...imaginou...criou. Com isso, o livro dialoga com o passado, com o presente e com o futuro.

Quando atuei como mediador de leitura com turmas na Educação infantil e nos Anos Iniciais, na primeira visita que fazíamos à biblioteca escolar (BE) eu procurava apresentar assim para as crianças:

[...] *a biblioteca é o espaço que condensa um pouco de tudo que existe no mundo... muitas pessoas escreveram esses livros a partir de estudos que fizeram... com o talento artístico que têm inventaram histórias mirabolantes... Aqui tem histórias que surgiram antes de vocês nasceram; antes mesmo de seus pais... de seus avós terem nascido! Antes de Cristo, do começo do mundo... das estrelas...dos dinossauros... das máquinas mais velozes, enfim há muita coisa para descobrir aqui e vocês são os convidados para explorar tudo isso.* (Silva, 2009, n.p)

E, nesse contexto, como se pode compreender a humanização de crianças?

Pensar a humanização que a biblioteca pode trazer para as pessoas, especialmente, crianças e adolescentes...leva-nos a considerar como nos humanizamos.

A gente se humaniza no encontro, na convivência, nas trocas, nas relações com o outro ser humano e com aquilo que ele produz, cria e dissemina.

Cada escrita, cada história ou poema traz um pouco da natureza humana:

as belezas
as feiuras
os altos e baixos
e os dilemas humanos!
A compreensão de si,
do outro.
A convivência com outros mundos
que se parecem com o seu EU
e que não se parecem com você.
O desamor.
E o amor...que é uma de nossas bases de sustentação.

Com isso, somos instados a ir além do aspecto biológico com o qual nascemos: a memória, as funções psicológicas que serão desenvolvidas, atenção e percepção que contribuirão para o nosso desenvolvimento. (Miller,2020)

À medida que a criança está no mundo, o seu entorno está pleno de cultura que a leva além do aspecto biológico, inserindo-a no mundo da cultura, desenvolve seu pensamento, sua linguagem e, de acordo com as possibilidades e acesso ao legado que a humanidade produziu, produz, o ser humano vai se educando, vai se tornando humano.

Assim, a humanização também é uma construção social, cultural e que, portanto, deve ser cultivada, alimentada nas gerações que chegam, como é o caso das crianças, pois conforme Miller (2020, p.2) “[...] humanizamo-nos à medida que nos educamos, tendo em vista a quantidade e a qualidade dos recursos materiais e das relações humanas disponíveis no meio em que esse processo de educação acontece”.

BIBLIOTECA ESCOLAR

A biblioteca na escola pode ser um dos principais equipamentos que, em funcionamento, pode promover o encontro da criança com o livro e a leitura. Isso reforça a importância dessa instituição para a formação de leitores em nosso país. E, assim, a biblioteca no contexto escolar torna-se um instrumento fundamental, conforme dispõe o artigo o Art. 2º, da Lei 14.837 de 2024, que criou o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE):

Para os fins desta Lei, considera-se biblioteca escolar o **equipamento cultural** obrigatório e necessário ao desenvolvimento do processo educativo, cujos objetivos são [...]:



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
relações étnico-raciais



I - disponibilizar e democratizar a informação ao conhecimento e às novas tecnologias, em seus diversos suportes;

II - promover as habilidades, as competências e as atitudes que contribuam para a garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e alunas, em especial no campo da leitura e da escrita;

III - constituir-se como espaço de recursos educativos indissociavelmente integrado ao processo de ensino-aprendizagem;

IV - apresentar-se como espaço de estudo, de encontro e de lazer, destinado a servir de suporte para a comunidade em suas necessidades e anseios. (Brasil, 2025, n.p)

A biblioteca escolar pode ser considerada um instrumento de vanguarda, mas em nossa realidade brasileira ainda é difícil de encontrarmos uma rede pública de ensino bem estruturada, com rotina pedagógica consolidada e com profissionais habilitados.

BIBLIOTECAS: DOS ACERVOS ORAIS AOS ACERVOS ESCRITOS E IMAGÉTICOS

Hoje, estou aqui falando com vocês porque tive acesso a uma biblioteca durante minha infância e adolescência e que fez a diferença para a minha formação e dialogou comigo e com o mundo ao meu redor.

É provável que cada um daqui tenha sua história com alguma biblioteca pessoal, de um familiar, de uma pessoa amiga, do uso de uma biblioteca pública ou escolar.

Desde que fui instigado a pensar na temática para essa mesa, para este evento, passei por vários momentos de autorreflexão a respeito de outros que vieram antes de mim...e pensaram a biblioteca...

Antes de ser uma viagem para fora, para São Luís...iniciou-se uma viagem para dentro...

para dentro do leitor inacabado que sou

para dentro leitor que me constitui e constituo a cada dia.

Em princípio pensei que devesse falar das teorias acadêmicas, dos pensadores etc. de conceitos, para abordar essa temática... mas, pouco a pouco, me dei conta que minha própria trajetória é o resultado da humanização que o contato com a biblioteca pode oferecer à formação de uma criança, de uma pessoa, em qualquer que seja o espaço, região em que ela esteja.

Quando me dei conta, estava num processo freiriano, ou melhor, quando Paulo Freire foi convidado a proferir uma palestra no Cole (Congresso de Leitura), em Campinas no início da abertura política e, década de 1980 a respeito da importância do ato de ler. Freire, didaticamente nos auxilia a compreender a relação **“mundopalavra”** e **“palavramundo”** no processo do ato de ler para se chegar à leitura. E para isso Paulo Freire leva o leitor a visitar aspectos de sua infância, a sua casa... ao seu quintal.....às árvores...às relações familiares, que o levaram do ato de ler ...à leitura.

A velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço – o sítio das avencas de minha mãe -, o quintal ampla que se achava, tudo isso foi meu primeiro mundo.

[...] aquele mundo especial se dava a mim como um mundo de minhas primeiras leituras. [...]

Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros [...]



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
relações étnico-raciais



Na dança das copas das árvores sopradas por fortes ventanias que anunciavam tempestades, trovões, relâmpagos;

[...] Na tonalidade diferente de cores de um mesmo fruto em momentos distintos:

- o verde da manga-espada verde,
- o verde da manga-espada inchada;
- o amarelo-esverdeado da mesma manga amadurecendo,
- as pintas negras da manga mais além de madura. (Freire, 2021, p.21)

Daí resultou a afirmação que transcende gerações e que parece que é de cada uma de nós...de tanto que é repetida “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura dessa não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente.” (Freire, 2021, p.19-20)

Daquele contexto freiriano, não pude deixar de pensar na minha própria trajetória de leitor em formação, pois na infância, antes da apropriação da escrita, da leitura da palavra escrita, eu fui alimentado pelas histórias orais de meus pais:

- histórias de assombração no período da quaresma na zona rural;
- histórias que minha mãe contava quando estávamos na cama (que mais tarde vim a saber que era uma versão da “Moura Torta”);
- “emboladas” que meu pai trouxe do sertão da Bahia para o Sul, quando emigrou.

Tudo isso foi combustível para minha imaginação, para meu coração, para minha formação leitora.

E, depois que me apropriei da palavra escrita na escola, tive a junção do mundo oral de meus pais ao mundo das letras escritas. Os mundos se juntaram e ampliaram o meu estar-no-mundo. E, quando me encontrei com a instituição biblioteca, não tinha ideia de que seria para a vida toda.

Em 2005 escrevi um texto intitulado *Da primeira biblioteca, a gente nunca se esquece*, que trazia memórias da biblioteca pública de minha infância e adolescência em Alvorada do Sul -PR, cidade com 5 mil habitantes no interior do Paraná.

A cidade era igual a tantas outras do norte do Paraná, cuja população média era cinco mil habitantes. Naquele tempo, a biblioteca pública estava localizada em frente à praça principal e única da cidade. Essa praça sempre foi um dos orgulhos da comunidade, nela havia uma “fonte luminosa” que jorrava águas coloridas ao som de músicas românticas para o deleite dos namorados. Existia um parquinho para as crianças: balanços, roda-que-girava, foguete-escorregador, era bom. E a porta da biblioteca pública estava de frente para tudo isso, era só atravessar a rua.

Não sei se intencional ou não, mas era uma conjunção perfeita: biblioteca, parque, brinquedos, jardins. Tudo confluía para que a expressão humana fosse a mais completa possível naquele contexto. A atmosfera conspirava, eu nem percebia, para que me tornasse assíduo frequentador da biblioteca, de modo a fortalecer o leitor em potencial que existia em mim.

Passar manhãs e tardes ali, transformou-se numa região vasta de minha imaginação.



Ao todo, eram aproximadamente dez prateleiras, dispostas em duas direções do prédio, mas que me pareciam veredas extensas, longínquas que, de acordo com a temática dos livros armazenados, me levavam a olhar para determinada região da natureza humana, do globo terrestre, me deixava menos só no mundo. (Silva, 2005, n.p)

Ali descobri tantas coisas sobre o mundo: paisagens, doenças, poetas da Antiguidade, histórias de heroísmo, de vingança, sofrimentos, encontros e desencontros. Comecei a entender melhor o “ciclo da humanidade”. Nisso tudo, a maior descoberta foi sobre mim, eu mesmo.

O acesso àquela biblioteca durante minha infância e adolescência
me ofereceu fartura para o encontro com os materiais escritos e imagéticos,
lugar onde sempre me senti acolhido,
onde os livros não me eram censurados.

Ali eu podia “pegar/emprestar” o livro que eu quisesse,
fisicamente eu estava naquele espaço, entre aquelas paredes...
na minha imaginação eu estava em outras dimensões...reconhecendo outros mundos...
estava me preparando para a vida que eu iria viver...esta aqui!

Na Infância, a Dona Shirley, foi minha professora do 2º ano primário. Ela teve um papel fundamental na minha trajetória de leitor do texto escrito. Eu me sentia acolhido nas aulas dela.

Era a mulher mais encantadora que eu conhecia aos 8 anos. Delicada com os alunos...as horas da aula passavam sem a gente perceber. E, acima de tudo, foi a primeira pessoa a me emprestar o livro que eu quisesse...sem demonstrar medo em fazê-lo: de que eu o perdesse ou sujasse, pois eu morava na roça e chegava na escola com o calçado sujo de poeira, ou barro da terra vermelha do norte do Paraná nas roupas. Eram quase 20km todo dia até chegar à escola.

Aquela educadora ampliou meu mundo com os empréstimos dos livros do acervo da escola. A partir dali...eu levava os livros mais lindos! Mais grossos... e mais livros e livros! Nunca mais parei e isso me auxiliou a compreender o sentido de minha vida como leitor e, depois, como educador e mediador de leituras.

A convivência na biblioteca com seu acervo, com as pessoas que lá frequentavam, “lançou mundos no meu mundo” (Caetano Veloso, 2005, p.163).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eu, assim como de milhões de meninos e meninas do Brasil, embora tivesse pais trabalhadores, que cuidavam de mim em todos os aspectos que se pode oferecer a uma criança em desenvolvimento, eles não tinham condições econômicas para comprar livros, por isso o acesso à biblioteca pública, ou ao acervo escolar (BE) tornaram-se fundamentais para que eu tivesse acesso ao livro, à leitura.

E ainda hoje é assim para milhares de crianças em nosso país!

E, portanto, cabe a quem estiver no espaço escolar: professora ou bibliotecária deixar o livro chegar até a criança, pois isso ainda não tem ocorrido de forma plena nas escolas e nas bibliotecas.



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
relações étnico-raciais





Nessas palavras de transitoriedade, reitero que em cada fase da nossa existência é possível usufruir da biblioteca (escolar ou outros tipos) para estabelecer o diálogo com o humano que existe em cada um de nós.

E a biblioteca na escola é mais um dos instrumentos que contribuem para a formação da criança e do adolescente e, portanto, destaco:

- a importância de a criança ter acesso livre à biblioteca, de buscá-la nos momentos em que ela desejar estar lá;
- e, ao mesmo, tempo que haja momentos em que o acesso seja mediador pelo adulto: professor e ou bibliotecário.

Enfim, é importante oportunizar que as crianças e adolescentes tenham em sua rotina escolar o uso cotidiano, sistemático e livre da biblioteca, de maneira que os estudantes “percam tempo” lá dentro, folheiem, vejam as imagens, fiquem em silêncio consigo mesmas, devaneiem...se humanizem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Imprensa Nacional. **Lei nº 14.837, de 8 de abril de 2024**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.837-de-8-de-abril-de-2024-552783113>. Acesso em: 30 dez. 2025.

BORGES, Jorge Luis. Bibliotecas, libros y lectura. In: CONGRESO MUNDIAL DE LECTURA DE LA IRA, 4., 1972, Buenos Aires. [Acta...]. Buenos Aires: Asociación de Lectura, 1972.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em tres artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2021.

MILLER, Stela. A hora e a vez de as crianças humanizarem-se. In: **Nahum**, Núcleo de Alfabetização Humanizadora, Boletim 1, 2020, p.2. Disponível em: <https://nahum-lescrever.com.br/wp-content/uploads/2021/01/1a-Edicao-do-Boletim-Alfabetizacao-Humanizadora.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2025.

SILVA, Rovilson José da. Da primeira biblioteca a gente nunca se esquece! **Infohome**, mar.2005. Disponível em: https://www.ofaj.com.br/colunas_conteudo.php?cod=111. Acesso em: 15 nov. 2025.

SILVA, Rovilson José da. A volta às aulas e a biblioteca escolar. **Infohome**, fev.2009. Disponível em: https://www.ofaj.com.br/colunas_conteudo.php?cod=416. Acesso em: 20 nov. 2025.

VELOSO, Caetano. Livros. In: FERRAZ, Eucanaã (org). Veneno Antinomotonia. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.



CENSURA E TEMAS POLÊMICOS NA LITERATURA: COMO ABORDÁ-LOS COM AS CRIANÇAS?¹

Cyntia Graziella G. S. Girotto

UNESP/Marília-SP

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Falar nesta tarde, nesta universidade, na UFMA, é uma honra e alegria. Conhecer a Princesa do Tocantins, no Portal da Amazônia, é uma experiência inigualável. Ver de olhos vivos a Atenas Brasileira, dos azulejos, que há duas décadas conheci pelos queridos alunos do DINTER, os quais me apresentaram inclusive, indiretamente, o guaraná de Jesus, o rio, as redes, o nordeste brasileiro do Maranhão – é mesmo oportunidade única. Porque agora pude contemplar de perto um pouco de sua vastidão caleidoscópica, dos detalhes em miríades desta diversidade cultural, das riquezas da imaginação e do saber popular, que se somam a um patrimônio natural igualmente rico! Muito obrigada pelo convite e pela possibilidade de aqui estar presente.

Gostaria de começar reafirmando, e por que reafirmando? – porque falo disso em todo lugar: as crianças são o nosso bem mais precioso, a prova mais concreta de que a cultura e a linguagem também lhes pertencem. Tratar da temática proposta remete inicialmente a esta ressalva.

Este Congresso também revela e é prova de que existem indivíduos, instituições e grupos que pensam e realizam ações e processos onde, através de livros e arte, os medos são exorcizados, a empatia é cultivada, as palavras são exercitadas e buscadas para criar novas palavras, bem como canções são cantadas para dismantelar a violência e semear sementes de liberdade – especialmente quando falamos de censura e temas polêmicos.

É desafiador fazer uma reflexão dessa natureza diante da diversidade de produções e possíveis propostas de recepção das obras que evidenciem os temas chamados polêmicos na literatura para crianças, vindo de uma pesquisadora que não propriamente se debruça exclusivamente sobre esta temática.

O ENSAIO REFLEXIVO

Temas como a vida em lares de pais divorciados, a morte trágica de entes queridos, o abandono parental, a busca por aceitação em grupos, a violência nas ruas, a aceitação do corpo e da sexualidade, a orientação sexual, a gravidez precoce, os conflitos entre gerações, o sentimento de solidão e incompreensão, a dor do racismo, o bullying e a discriminação, a experimentação de drogas e álcool, a

¹ Trata-se de texto base de apresentação oral em mesa redonda intitulada “CENSURA E TEMAS POLÊMICOS NA LITERATURA: COMO ABORDÁ-LOS COM AS CRIANÇAS?”, durante o VIII Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil - CILIJ – 2025: Mediação literária e formação de leitores, promovido pelo Grupo de Pesquisa: “Formação de Professores e as relações entre as práticas educativas em leitura, literatura e avaliação do texto literário” (PROLELI), da Universidade Estadual Paulista (UNESP), em parceria com o Grupo de Pesquisa e Extensão em Mediação e Práticas de Leitura (GEPPEM), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) – Departamento de Biblioteconomia.



sufocação em ambientes emocionais tóxicos, a saúde mental, a desigualdade social, a fome, a guerra, a intolerância religiosa, dentre tantos outros assuntos frequentam as narrativas tidas como polêmicas.

Há aqueles que acreditam que talvez seja precipitado ou inadequado usar o termo ‘temas polêmicos’ e seus similares como ‘tabus, fraturantes, sensíveis, delicados, disruptivos, não convencionais, difíceis e tantas outras palavras para abordar esta questão. Eu tenho minhas dúvidas. E aliás, tenho uma pergunta prévia: Fraturante, difícil, polêmico para quem?

Na verdade, sabemos que o delicado, o fraturante, o disruptivo, o tabu está na cabeça do adulto; a criança está, por muitas vezes, apenas brincando e experienciando em seu mundo imaginário, simbólico, as tantas possibilidades de ser criança e viver sua infância conhecendo o mundo, o outro e a si mesmo.

Há um escritor venezuelano, especialista em Literatura Infantil e Juvenil, também conferencista e docente, que possivelmente muito de vocês conheçam. Ele foi base para minha fala de hoje, junto de algumas outras vozes, que surgiram neste meu ensaio reflexivo. Falo de Fanuel Hanan Diaz, que nos diz em sua obra *“Sombras, censuras y tabús en los libros infantiles”* (2020, p. 21), “o tabu, por si só é libertador, por sua condição de desafiar o poder”. Guardemos isso. Voltaremos as preciosas contribuições de Fanuel.

Precisamos também pensar quem é esta criança diante da criação literária (aqui a chamada polêmica). Ao falar de livro para infância, para criança, precisamos continuamente pensar no múltiplo, no plural, na coexistência de infâncias e crianças; nas singularidades de diferentes idades, realidades, contextos e culturas. Por isso, generalizações não cabem nesta abordagem.

Trago agora, para o diálogo Perry Nodelman (2020), outra voz essencial de nosso encontro, que tivemos a sorte de conhecê-lo, ainda que indiretamente, e as suas ideias, através de trechos e citações de Sophie Vander Linden, Maria Nikolajeva, Scott, Peter Hunt, e não faz muito tempo. Depois pude conhecê-lo, mais de perto, recentemente, por meio de uma publicação, há apenas 5 anos no cenário brasileiro, marcadamente expressiva e que reverbera em nossa reflexão: *“Somos mesmo todos censores?”* - pergunta instigante e intrigante.

Nodelman é um dos responsáveis por fazer chocar a própria voz sobre nossa palavra, nos fazer pensar em nosso ato responsivo e responsável como mediadores de leitura, e nos fazer pensar que pertencer a alguns grupos de crianças e não a outros previstos no endereçamento literário, provavelmente poderá ter um efeito profundo na forma como as crianças reagem à vida e à própria literatura. O que dizer, por exemplo, dos livros que não permitem o reconhecimento identitário de crianças negras, indígenas, pobres, imigrantes e tantas outras nas suas singularidades que lutam por compreender-se numa comunidade heteronormativa, machista, racista, sexista, xenofóbica, enfim, ultra conservadora em diversas dimensões?

Nos diz Nodelman (2020, p.50):

Quando as pessoas falam da inocência da infância, esquecem-se por exemplo dos 40 milhões de crianças no mundo que vivem nas ruas, sem lar, pais ou comida suficiente. A maioria das generalizações sobre o tipo de literatura com a qual as crianças conseguem se identificar implica o grau em que as pessoas **presumem que todas as crianças vivem as vidas confortáveis e protegidas dos norte-americanos brancos de classe média.** Embora as pessoas muitas vezes saibam que isso não é

verdade, elas conseguem esquecer quando falam sobre a escolha de livros. Elas também costumam esquecer — ou, talvez, tentam esconder de si mesmas — **o quanto a felicidade inocente, mesmo de crianças relativamente abastadas, é pura ficção.** (grifos nossos)

Isso é muito sério e nós não podemos nos furtar de pensar sobre isso. Parece que criamos, falsamente, um modo de educar as novas gerações sendo livres de dissonância ou conflito, ou do reconhecimento da pobreza ou da diferença cultural. Tal mundo inventou, por exemplo, uma infância que exclui a própria vivência de muitas crianças. A experiência de muitas crianças que sofrem abuso sexual ou físico, ou que são privadas de algum outro tipo de contexto em que possam manter sua suposta inocência².

Gostaria de chamar outra voz para entremear nossa discussão que está conosco há anos fazendo sua luz brilhar sobre os livros ilustrados e sobre todos nós e nossas crianças; figura ímpar, falo de nosso querido Roger, que nos alegrou nesta manhã do congresso.

Parece mesmo que nosso estimado Roger Mello gosta de desenhar asperezas, sem subestimar a habilidade de uma criança em reconhecer e compreender fenômenos culturais e imagens. O que dizer de suas obras de elevada qualidade estético-literária como “Meninos do Manguê” (2001), “Carvoeirinhos” (2009) e “João por um fio” (2005)? Neles Roger concilia mistério, poesia, referências populares e contemporaneidade.

Com o plástico queimado nas cores cítricas do fogo, ele narra a história do menino carvoeiro e seu par marimbondo nas fornalhas. Com o lixo recolhido na lama, relata a vida das crianças anfíbias dos mangues. E é com um fio costurado que conduz uma narrativa sobre a infância pesqueira.

Isso é de uma sensibilidade inigualável, enxergar as diferentes infâncias e crianças e nos presentear, a nós adultos e às crianças, com a possibilidade de se ver e reconhecer na arte da imagem e da escrita. Tal atitude é para poucos ‘artistas autores-ilustradores’ com letras garrafais e douradas.

Ele não se lembra, mas eu sim, guardei no meu coração cada palavra que com profunda generosidade ele partilhou comigo na Biblioteca de Florianópolis, em evento da professora Eliane Debus há alguns anos atrás. Lá estava também Graça Lima, outra notável carregada de generosidade e humildade como Roger. Eu esperei e fui pedir um autógrafo: vontade que eu tinha de estar ao lado de um ídolo, mas não sei ficar ‘tietando’, todavia, bastou me aproximar e ele me contou com detalhes sobre como produziu ‘João por um fio’, as técnicas de onde havia se inspirado para compor a história, enfim, tudo como se nós já nos conhecêssemos há tempos.

Ele havia feito uma fala, pela manhã, original e enriquecedora. Por ela pude entender porque a expressão literatura infantil deixa Roger particularmente desconfortável. Mais do que categorizar um tipo de literatura, ela pode pasteurizar a escrita, ao partir da premissa de que a criança ou adolescente não pode entrar em contato com determinados temas, e temos que concordar com ele. Eu registrei em minhas anotações e reafirmei vendo e lendo entrevistas concedidas por ele:

² Faço um convite: para quem não assistiu, ainda, é tarefa obrigatória, e quem já assistiu, vale a pena revistar (agora junto da voz deste canadense tão engajado) um documentário antigo, mas muito atual que se articula as discussões aqui postas sobre infância – falo do curta-metragem brasileiro, premiado em várias instâncias: ‘A invenção da infância’ – da década de 80.



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
relações étnico-raciais



“Foi há pouquíssimo tempo que se inventou a noção de um livro só para crianças, que o adulto não conseguiria ler. Mas desse livro a criança também não gosta. Ela vai abandoná-lo, porque falta o perigo. Ela quer a poesia, o lúdico. Mas também o conflito”. (Fala do autor-ilustrador por mim registrada)

Vocês concordam comigo, o quanto de verdade encerra esta afirmativa? O quanto Roger é um ilustrador, um escritor que pensa, reflete, cria, produz ancorado na realidade das infâncias dos nossos Brasis? Trouxe aqui pesquisadores, teóricos para o diálogo de nossa mesa e este pensamento-síntese tem o poder de traduzir tanto. Roger, obrigada por ser este representante de nossa cultura! Obrigada por enxergar nossas crianças! Obrigada por ser um ilustrador-escritor a frente de seu tempo e me auxiliar em minha fala de hoje! Responsabilidade imensa falar depois de amigos tão ilustres.

Pois bem. Poupar não é verbo na literatura de Roger. Seus personagens não recebem concessão ou têm temáticas maquiadas. O premiado livro “Carvoeirinhos” (2009), por exemplo, conta a história de um marimbondo que, na luta para manter sua casa e dar de comer à sua larva, se depara com um menino trabalhador da fonalha.

Enquanto ambos protagonizam micro batalhas em meio a barro e picadas, a história revela a dureza da rotina do menino, que queima suas mãos num fogo intenso, arde os lábios no cigarro para aplacar a dor e se esconde da fiscalização do trabalho com medo de perder seu ganha-pão. O trabalho infantil não é a temática, mas zune em todas as direções e violências sofridas tanto pelo pequeno inseto quando pelo menino protagonista.

Novamente palavras de Roger :

A literatura é a maneira mais efetiva de se fazer uma denúncia, sem torná-la panfletária.

Com ela, é possível trabalhar temas universais, respeitando o personagem e inserindo-o dentro de uma história complexa que tenha sim viés social, mas também outras belezas narrativas. (Fala do autor-ilustrador por mim registrada e destaques meus)

Roger complementava, na ocasião, que essa literatura sem concessão cria o que chama de simulacro da realidade: a criança consegue desenvolver empatia, entendendo, à sua maneira, se determinada situação está errada, e como não reproduzi-la na vida real. Assim, ‘desenvolve sensibilidade com relação ao mundo, sem precisar de uma mastigação adulta dos temas’. Fantástico.

O autor-ilustrador encontra na militância da literatura uma forma de combate ao trabalho infantil e a outras violações. Quando em contato com o livro, a criança está longe da exploração e mais próxima do tempo a que realmente deve pertencer: o da imaginação e de descobrimento.

“Temos que encarar o livro como **objeto de ludicidade**. A criança devia estar lendo em vez de estar no trabalho infantil. Isso só é possível com políticas públicas mais firmes e com o envolvimento de todos na **militância por uma literatura mais acessível, que crie leitores participativos e críticos**”. (Fala do autor-ilustrador por mim registrada e destaques meus)

Roger defende que a literatura, principalmente as obras que estão ao alcance e apreciação das crianças, tem que ser aquela que não se prive de contar histórias, por medo de enveredar em *aspe- rezas*:



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
relações étnico-raciais



“Não existe o tema duro. Existe o personagem, a história e a melhor maneira de contá-la. E para fazer isso, é necessário escrevê-la **sem julgamentos e filtros, fazendo-a atingível para a criança**, confiando na sua capacidade de interpretação. Sem esconder nada, para que esse pequeno leitor possa imaginar[...] Muitas vezes as crianças que vivem em situações de desigualdade ou pobreza não se reconhecem nos livros que leem. Suas casas não têm chaminés ou são feitas de tijolos como as dos contos tradicionais” (Fala do autor-ilustrador por mim registrada e destaques meus)

No site *Criança livre de Trabalho Infantil* encontramos a experiência com meninos da escola Municipal Vieira Fazenda, e grande alegria que foi quando descobriram o livro *“Meninos do Manguê”* (2001) na sua biblioteca. Seu colégio fica na região de Marambaia, no Rio de Janeiro, e a atividade de coleta de caranguejos é o modo de sobrevivências das famílias.

A partir dos livros, os meninos e meninas realizaram textos, peças de teatro e música ligada ao ambiente aquático do manguezal. Um trabalho importante de autoestima, de finalmente reconhecer-se na literatura. *‘minha casa é assim, esse modo de vida eu conheço!’* - palavras das crianças e isso faz toda diferença na sua percepção de mundo, pois não se sentem mais excluídos.

Vejam quão apropriadas são tais vozes. Notadamente as falas de Roger Mello, retomadas para nosso ensaio-reflexivo, já em grande parte respondem ao mote de nossa mesa redonda *Censura e temas polêmicos na literatura: como abordá-los com as crianças?*

Retomo agora Nodelman, que continua ao longo de sua notável obra a nos convidar a reflexões aprofundadas. É muito difícil, segundo ele – para não dizer impossível – agrupar crianças de contextos socioeconômicos e culturais tão distintos em uma categoria definida por sua idade de forma a homogeneizar a leitura de determinados textos, criando censuras.

Segundo Nodelman (2020, p. 13) “o que um menino de quatro anos acha difícil, outro pode desprezar por ser simples demais, dependendo de sua personalidade, inteligência básica e experiência prévia com os livros e com a vida”. Para o autor, essa proibição generalizada acaba privando muitas crianças de experiências enriquecedoras no contato com a literatura, por se acreditar que a idade é fator determinante para lidar com determinado conteúdo – mais do que vivência, maturidade ou experiências leitoras prévias. Chama ele atenção, agora, para a idade. E devemos nos perguntar: será ela apenas cronológica?

Alguns estudiosos da literatura infantil, no Brasil, fazem coro com esta afirmativa. Nelly Novaes Coelho, por exemplo, em seus estudos, compreende que a inclusão do leitor em determinada “categoria” depende não apenas de sua faixa etária, mas principalmente da inter-relação entre sua idade cronológica, nível de amadurecimento biopsíquico-afetivo-intelectual e grau ou nível de conhecimento/domínio do mecanismo da leitura. Daí que as indicações de livros para determinadas “faixas etárias” sejam sempre aproximativas.

A prática de categorização da literatura infantil em faixas etárias, também é utilizada pelo mercado editorial, e passa a ser replicada por educadores e, inevitavelmente, por aqueles que compram os livros, como os pais ou responsáveis pela criança ao pedir indicação em uma livraria ou consultar a indicação etária em sites de venda de livros, por exemplo. Essas práticas causam nos adultos a convicção de que sabem como proteger a criança do que é considerado apropriado ou inapropriado.



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
relações étnico-raciais



Nodelman (2020) adverte em seu livro que o simples fato de existir uma categoria de livros “para crianças” acaba gerando uma censura espontânea. Segundo ele, se somos de alguma forma censores dos livros para crianças, é porque nossas pressuposições sobre a infância, e por conseguinte também sobre a literatura infantil, são inerentemente censoras.

[...] Alguns séculos atrás, tal literatura sequer existia, e por uma boa razão: as crianças não eram consideradas tão diferentes dos adultos a ponto de necessitar de uma literatura especial. Tal necessidade emergiu apenas quando começou realmente a parecer que elas possuíam necessidades significativamente diferentes, necessidades quase sempre definidas em termos de sua relativa vulnerabilidade e da consequente obrigação dos adultos de protegê-las de um conhecimento completo e perigoso do mundo. (Nodelman, 2020, p. 32)

Mas, bem sabemos, os livros que abordam temáticas polêmicas, fraturantes, difíceis, por si só, não têm a intenção explícita de invadir o mundo do leitor para perturbá-lo, nem pretendem destruir a sua tão questionada inocência.

Assim podemos nos perguntar: o que fazem os livros então? Os livros permitem justamente *absorver com filtros estéticos essa crueza*, não porque o impacto que geram seja mais suave, mas porque garantem muitas formas de compreensão e elaboração do mundo externo e interno. Afinal, um ser humanizado, implicado socialmente, solidário, precisa reconhecer, nos diz Fanuel Hanan Díaz, “o mundo em que habita, em suas contradições, em sua dualidade, para que possa enfrentá-las e integrá-las com inteligência e sabedoria”. (Díaz, 2020, p. 95)

Para Hunt (2010), que também faz coro com Noldeman, a concepção dos autores de livros infantis busca romper com uma ideia, ainda presente na sociedade contemporânea ocidental, de que a literatura infantil tem o papel de formar as crianças em conformidade e obedientes a valores, normas e regras estabelecidas pelo mundo adulto.

Ao contrário, autores-ilustradores como Roger Mello, percebem as crianças como sujeitos de direitos, que participam ativamente da vida social e que, portanto, são produtoras de cultura. A criança é vista, nessa concepção, como alguém que interage com os objetos culturais e, a partir dessa interação, constrói significados particulares, sendo influenciada e influenciando o processo de produção das culturas humanas. É com essa noção de criança desejante, crítica e singular que os autores de livros de qualidade parecem dialogar. Quando investigamos e conhecemos tais livros, observamos temáticas do cotidiano, das relações humanas, das alegrias e também das dores vividas pelas crianças. Nesse sentido, podemos nos perguntar: se a realidade das crianças não é protegida, por que então mascarar a literatura infantil se ela é fruto das relações sociais, do cotidiano das pessoas?

As temáticas sociais são uma das mais presentes na ficção realista infantil da atualidade. Alguns exemplos são a defesa das minorias, assuntos ambientais, a não discriminação devido ao sexo ou à raça, temas relacionados à política, dentre outros. Livros infantis dessa natureza evidenciam o reflexo sociocultural ou a intenção de comunicar valores sociais, muitas vezes com uma abordagem crítica em relação a essas mensagens.

O que dizer por exemplo, de um já clássico da nossa literatura “Cena de Rua” de Angela Lago? Por si só a obra traz temáticas muito importantes, como medo, violência urbana, pobreza, preconceito,





diferenças sociais, invisibilidade social, trabalho infantil etc. Vê-se, inclusive, como a pluralidade de infâncias é um ponto importante da obra: em vez de uma infância única, deparamo-nos com várias infâncias ou, ao menos, duas. A vida da criança que vive na rua é muito diferente daquela que está dentro dos carros.

Diante dessas reflexões podemos concordar com Fanuel Díaz, que os recursos estéticos das obras literárias infantis contribuem com a construção de um espaço simbólico – e, portanto, seguro – que intermedeia o trato de temas difíceis (Díaz, 2020, p. 79). A inclusão de temas reais em obras literárias é uma forma de espelhar a realidade de muitos leitores, ajudando-os a encontrar, na ficção, semelhanças com sua vida. Assim podemos relativizar:

1. talvez os pequenos leitores não consigam compreender a sexualidade, mas conseguem compreender o amor – como exemplo trago a obra *‘Clara e o homem na janela’* de Maria Teresa Andruetto e Martina Trach (2020).
2. podem não compreender um estigma que começa em casa, mas descobrem que têm o direito de ser como são, conquistando sua identidade, deixando de dar importância às etiquetas que tentam rotular gestos e comportamentos infantis – vejamos a obra *‘A história de Júlia e sua sombra de menino’* (originalmente produzida em 1976) de Anne Bozellec e Christian Bruel (2011).
3. podem estar distantes do entendimento sobre orientação sexual ou da identificação com um gênero específico, mas se aproximam de forma lúdica da percepção do direito de ser como se é, fugindo de estereótipos sobre o que é ser mulher ou homem e dos papéis atribuídos a cada um. A obra *“Julián é uma Sereia” (Julian Is a Mermaid)*, de Jessica Love (2021) é expressiva desta afirmação.
4. talvez não consigam entender o divórcio, mas podem aprender a viver em duas casas distintas, amando seus pais. *“Lá e aqui”* de Odilon Moraes e Carolina Moreyra (2015) é um bom exemplo.
5. talvez não consigam entender a invisibilização da infância e a urgência imposta pelo mundo atual que posterga a convivência familiar, mas conseguem sentir o amor dos pais. O livro *“Papai Ó”* (2024) é um magnífico retrato produzido por Marcelo Tolentino.
6. podem não entender a morte, mas conseguem sentir a ausência, a saudade, validando seus sentimentos e valorizando as boas memórias. Há um fascinante exemplo elaborado por Wolf Erlbruch *“O Pato, a Morte e a Tulipa”* (2009).
7. podem não ser capazes de entender as razões que tornam as sociedades injustas, mas conseguem identificar-se com a história de uma criança de rua e reconhecer a sua fome e abandono. O premiado *“Cena de Rua”* de Angela Lago é espelho desta assertiva.
8. podem não entender a invisibilidade social, mas podem ter o superpoder de enxergar os marginalizados, pessoas que os adultos ignoram em situações cotidianas (idosos, moradores de rua e trabalhadores em serviços precarizados). Tino Freitas e Odilon Moraes criaram obra sensível desta temática *“Os Invisíveis”* (2021).

9. podem não compreender as raízes econômicas e políticas da má distribuição de renda, mas tem possibilidade de sentir a vida pulsante pela janela (da diversidade cultural) em uma favela. O vencedor do Prêmio Jabuti de 2020, *"Da minha Janela"* (2019) de Otávio Júnior é o eleito para exemplificar este tema.
10. podem não compreender as forças da ordem e os abusos de poder, mas a solidariedade e a empatia, sim. Nada melhor, como exemplo, do que o alegre e festivo *"Daqui Ninguém Passa!"* (2016) escrito por Isabel Minhós Martins e ilustrado por Bernardo P. Carvalho.
11. talvez estejam longe de reconhecerem o ódio racial, os genocídios ou a ambição de poder, mas identificam neles uma raiva descontrolada. Dentre diversas obras podemos citar três: *"Amoras"* (2018) de Emicida e Aldo Fabrini; *"O menino Nito"* (2006) de Sonia Rosa e Victor Tavares; e *"Betina"* (2009) de Nilma Lino Gomes e Denise Nascimento.

A ficção, nestes casos, molda a realidade, não para facilitar a sua compreensão, nem para proteger o leitor, mas para situá-la no espaço do simbólico e do poético, cuja profundidade permite ao leitor mergulhar em universos de maior extensão e significado incomensurável. A literatura infantil, argumenta Hanan Diaz (2020) sustenta neste mecanismo uma de suas chaves mais sólidas, a partir da qual encontra sentido e definição: a capacidade de redefinir o óbvio.

Atitudes hipoteticamente protetivas, como o são as narrativas politicamente corretas, têm sido encontradas na literatura infantil contemporânea, havendo muitos livros e histórias assépticas, generalizantes, em que os temas difíceis são evitados, até mesmo excluídos das histórias, a fim de tornar a literatura um ambiente (falsamente) seguro para as crianças. Dessa forma, as escolas e os responsáveis que optam por tais obras tiram das crianças a riqueza da experimentação e vivência de emoções por meio da literatura. O ocultamento ou a negação nunca deixaram que coisas ruins deixassem de acontecer; a dor, a perda, o sofrimento, ou o medo, por exemplo, não deixaram de existir porque evitamos falar sobre eles.

Muitos contos clássicos têm passado por um processo de "higienização" em relação ao original, bem sabemos, visando suprimir trechos que possam "corromper" o pequeno leitor – isso acontece em outras mídias para além da literatura, como em filmes e peças de teatro. Mas, pensemos juntos, as histórias infantis 'servem' é justamente para mostrar o lado "feio" da vida de forma adequada à maturidade leitora das crianças, que entram em contato com sentimentos vistos como negativos através da fantasia, do fantástico, do irreal.

A preocupação exacerbada por parte dos adultos é uma contradição – um tanto hipócrita –, uma vez que vivemos em um mundo repleto de propagandas de TV, aparelhos eletrônicos de fácil acesso às crianças, como o celular, além de pessoas (inclusive outras crianças e seus pais) que possuem valores diferentes dos responsáveis indignados. Ou seja, manter as crianças afastadas de ideias e valores de que não gostamos é praticamente impossível.

Em *"Somos mesmo todos censores?"* (2020, p. 23), Nodelman reforça ainda: "Seria mais lógico protegê-las sem tentar suprimir materiais potencialmente perigosos, mas ajudando-as a aprender a importante habilidade de serem menos crédulas". Enfim, menor deveria ser a preocupação com





livros cuidadosamente escolhidos do que com o bombardeio de informações que recebemos sem poder de escolha.

Vê-se, portanto, que é inevitável tentar proteger as crianças do mundo caótico e perigoso em que vivemos. Cedo ou tarde, elas se depararão com situações frustrantes ou em que sentirão medo, tristeza, ou qualquer outro sentimento considerado “ruim” e causador de alguma “fratura” emocional. Sendo assim, o mais sábio a se fazer é justamente trabalhar tais temáticas consideradas “difíceis” por meio de formas lúdicas, como o é o livro infantil.

O mais desafiador parece ser como realizar práticas de leitura literária nesta direção das crianças reais, desejantes, de maneira a ser possível fazer a estética das obras contribuir para a apreciação e compreensão de temas vistos como difíceis, polêmicos na literatura.

Em sala de aula, livros que tratam desses temas podem gerar respostas emocionais inesperadas dos leitores, além de muitas mães e muitos pais que vão às escolas com intuito de vetar essas leituras. De que forma, então, os educadores podem justificar essas leituras aos responsáveis pelas crianças, que as consideram inapropriadas? Penso, então, que o grande desafio sejam as estratégias a serem utilizadas nesse processo.

Os bons livros, segundo Hanan Díaz (2020, p. 96), não se esgotam na primeira leitura; sua releitura é essencial, para que possamos olhar a narrativa sob diferentes perspectivas. Muitas vezes, mães e pais de crianças contestam certas obras sem nem terem lido a história. É muito importante que professores façam a mediação com os pais, mais do que com a própria criança – já que são os adultos que carregam a censura consigo. A literatura infantil tem a capacidade de absorver qualquer tema da condição humana como já foi dito.

Mesmo porque sempre há novos problemas transformando a realidade em que os leitores vivem, e a literatura deve oferecer-lhes oportunidades para discutir, abraçar e compreender essas mudanças.

O certo é que, como aprendemos com o círculo bakhtiniano, se o signo reflete e refrata a existência em formação (VOLÓCHINOV, 2017, p. 106), a criação cultural, cuja matéria é o signo, interpreta essa realidade conforme são estabelecidas as relações dos homens que a recriam. Então, podemos dizer que no reino da criação literária para crianças, o livro com suas histórias é o objeto mediador entre o homem e a realidade; assim a palavra verbal escrita e as imagens refratadas assumem, portanto, profundamente a sua função de signos ideológicos que se situam na relação entre o adulto e a criança que chega ao mundo.

Para os filósofos da linguagem o signo verbal, na essência de seus sentidos, se modifica conforme são modificadas as trocas e as mudanças sociais, porque ele mesmo dá condições para a criação das relações e para a recriação ininterrupta da cultura.

Concebemos, consideradas essas condições, o seu papel de mediador sensível, sempre! A palavra artística (aqui entendida como o enunciado escrito e enunciado visual) inscrita em suportes diversos, é manifestação concreta do ser humano que dela faz seu instrumento de recriação da realidade, de criação da cultura e de troca social entre homens e entre gerações. É assim que



enxergamos as novas produções literárias, dentro dos temas ditos polêmicos, como recriação da base, recriação da realidade das relações sociais.

Então repito: sempre há novos problemas transformando a realidade em que os leitores vivem, e a literatura deve oferecer-lhes oportunidades para discutir, abraçar e compreender essas mudanças.

Nesta perspectiva sempre haverá temas difíceis, sempre haverá temas censurados, polêmicos, fraturantes. E sempre haverá adultos preocupados com as crianças em formação. Então, que tenham opções de qualidade para ingressar em territórios indissociáveis, é o que nos diz Fanuel (Díaz, 2020, p. 145). É justamente essa qualidade desafiadora inerente às obras polêmicas que abre caminho para conversa e permite uma diversidade de opiniões a partir das sensações que a leitura causa em cada um dos leitores.

Talvez esta seja uma qualidade inseparável destes livros, o seu poder de chocar e ressoar, porque não deixam o leitor parado, comovem-no e impelem-no a formar opiniões. (Díaz, 2020, p. 96).

Ainda no que diz respeito à mediação, gostaria de fazer uma ressalva que para mim é crucial: não é preciso que, necessariamente, esperemos que determinada situação aconteça para lermos histórias com temas considerados difíceis para ou com as crianças. E, por outro lado, essas narrativas, no fundo, são como quaisquer outras - nos disse lindamente Marina Colassanti em evento da UERJ, organizado pela querida professora Regina Michelli, essas literaturas 'apenas dão mais foco à realidade da vida'.

Falando do desafio das práticas, penso que a forma apropriada, portanto, vem justamente da leitura dialogada, compartilhada, portanto, da conversação literária, do valor da escuta neste encontro literário.

É importante que, no momento da mediação, da conversação literária (aqui falo da perspectiva de Chambers, 2023) fazer valer o valor da escuta (e da abordagem de Cecília Bajour, 2012, 2023) a fim de que as crianças tenham suas livres interpretações, propiciando diálogos e quebrando expectativas de responder o considerado certo, dado que cada um tem sua própria experiência, seja criança ou adulto; pois leituras compartilhadas acrescentam diferentes olhares e vivências sobre um mesmo tema.

Tudo isso lembrando que um encontro é mais do que choque entre dois outros, dois diferentes, entre um tu-eu afetantes, é uma troca em que saímos sempre outros pelos afetamentos refratados ou os afetos que absorvemos quando se chocam/trocam. Não são instantâneos, os efeitos se dão no movimento, na potência de agir que o encontro produz. Nos encontros, a troca genuína ocorre. E eu falo, aqui, dos bons encontros, das boas trocas de um encontro alegre, de um encontro feliz, que é aquele que aumenta a nossa potência de falar, de agir, de sentir; porque um encontro triste, um mal encontro, é aquele que decompõe e diminui a nossa potência de ação, nos coíbe, interdita, silencia. Onde palavras não podem ser ditas. Por isso um encontro não implica em uma questão de soma, um encontro compõe. O encontro é composição de muitas palavras, de muitas vozes. E podemos então dizer que quando um tu encontra um outro eu, não apenas corpos se encontram, uma consciência encontra outra consciência, uma ideia encontra outra ideia, e, podemos dizer, tanto acontece na relação que as duas se compõem para formar um todo mais potente.



Nas leituras do círculo Bakhtiniano (Bakhtin, 1992) passei a olhar com cuidado para a potência dos encontros no movimento do humanismo da alteridade. E o encontro com a palavra literária não é diferente. Ninguém no fundo lê sozinho, lemos com uma comunidade de vozes que nos habitam, de palavras outras, porque é no humanismo da alteridade que forjamos a nossa capacidade de ler. É no jogo das negociações; no uso da palavra; na conexão com minhas experiências vindas do mundo da vida vivida com as palavras literárias; na mobilização de muitas estratégias de leitura, de inferências, predições, visualizações, sumarizações; no questionamento pra valer dos textos; por meio de meu projeto de leitura levado a cabo, diante das necessidades de ler criadas, dos sentidos atribuídos. Diante de tudo isso, e não exatamente nesta ordem, vamos construindo nossas histórias de leituras na assunção de nossa história de leitor.

Então, a mediação literária tem o potencial de enriquecer as conversas com as crianças, ao apresentar, por exemplo, caminhos da mente leitora e as estratégias de leitura que lhes fornecerão experiências literárias, cheias de sentido e humanizadoras. Inclusive porque, para tanto, os aspectos materiais e visuais das obras precisam ser conhecidos pelas crianças. A literatura infantil traz muitos exemplos de temáticas relevantes que abarcam os chamados temas delicados de forma sutil, fluida, proporcionando engajamento na leitura por seu belo entrelaçamento entre texto, projeto gráfico e ilustrações em genuínas experiências estéticas.

Um dia, após uma banca na Unicamp, escutei do próprio Odilon Moraes outro grande mestre das imagens (a pesquisa era sobre suas obras) ‘ser mais importante como se conta, do que o que se conta’.

Aludir e não nomear diretamente implica um modo de contar que exige enormes habilidades para trabalhar sobre o explícito. Nesse sentido, muitas vezes sobrecarregar uma história com detalhes para torná-la mais vívida pode enterrar a alma de uma narrativa. Aludir em vez de apontar diretamente, trazer elipses que abrem espaço à interpretação, metáforas visuais e representação da perspectiva são alguns dos recursos que o professor pode e deve aprender a explorar no âmbito da “ficcionalização” da realidade retratada por meio dos temas polêmicos. Os recursos que ilustradores e escritores nos ofertam garantem abordagens mais simbólicas e poéticas, espaços-tempo nas páginas dos livros onde reconhecemos uma parte da nossa humanidade e fortalecemos o nosso encontro com a densidade do significado.

Essas boas obras, como as que citamos anteriormente e projetamos nos slides, permitem o diálogo com o leitor adulto, a partir de uma obra considerada do universo infantil, o que configura o que os pesquisadores tem chamado de voz narrativa dual, pois é aquela que conversa com o adulto e com a criança simultaneamente, sem que o mediador circunscreva-se unicamente entre o narrador e o ouvinte (a criança), ou seja, o par literário “inscrito” no texto, como era comum em publicações dirigidas às infâncias de antigamente (Colomer, 2003, p. 98). Esse é um aspecto que atribui qualidade à narrativa, pois dialoga com ampla faixa etária, fazendo com que importe mais a mensagem que o destinatário.

A reflexão caminha agora adornada por palavras de Cecília Bajour (2012 e 2023) colaborando para pensarmos nas abordagens de leitura literária com temas sensíveis. Segundo a pesquisadora, os modos do silêncio são múltiplos na arte. Seguir e descobrir as pistas do que está calado, sugerido, dito ou mostrado apenas em parte expande as possibilidades de interpretação e enriquece



os caminhos da leitura. Ao lermos diversos textos artísticos somos convidados a ativar estratégias significativas para fazer laços entre o que está e o que não está. Atuamos como detetives e artífices de sentidos escondidos.

No sentido contrário ao excesso no que é dito e mostrado, certos livros trabalham minuciosamente os mapas do silêncio. Abordam a condensação do poético, convidam a esperas, questionamentos, privações e jogos retóricos que apelam à sugestão sem dizer ou mostrar nada, como peças de um maquinário silencioso que busca encontrar equilíbrio entre a presença e a ausência. Ao refletirmos sobre os livros ilustrados, o silêncio apresenta-se um componente vital da musicalidade e espacialidade da poesia. As pausas dentro e ao final dos versos, os espaços em branco desenhados na configuração espacial dos poemas, a gradação da informação no que é dito e como é dito, as opacidades, as manifestações do metafórico e do metonímico: o silêncio é necessário para entrelaçar o que é dito com o que não é, o que casa muito bem com a afirmação de Odilon Moraes a que me referi.

Esses conhecimentos são muito poderosos no trabalho de mediação, tanto em relação à seleção de textos, quanto aos modos de intervenção em situações de leitura. Saber compreender os textos e os leitores permite o surgimento de diferentes manifestações de silêncio dando espaço a múltiplas vozes. Afinal, os significados são sociais e nunca definitivos.

Defendo, portanto, que para trabalhar com os temas sensíveis/fraturantes os professores precisam tornar-se mediadores qualificados, porque quanto se apropriarem das questões técnicas relativas a construção formal dos livros e de outros objetos culturais (como são feitos, a construção das diferentes linguagens), os aspectos históricos (contextos de produção e recepção) e políticos (as possibilidades de acesso, circulação, apropriação etc.), mais possibilidades terão de escutar as maneiras que os leitores constroem suas leituras e de intervir de forma a enriquecê-las.

O conhecimento sobre as engrenagens e a arquitetura dos textos é fundamental para a expansão dos sentidos. Pode impulsionar o pensamento crítico ao proporcionar múltiplas vias de abordagem da leitura, problematizando o que se lê, discutindo os olhares reducionistas que tentam conduzir a um significado único e excludente. Por isso, são importantes as iniciativas sistemáticas de formação de mediadores que tratem dessas questões e que trabalhem não apenas aspectos temáticos como também os modos em que forma e conteúdo se manifestam nas diferentes linguagens e nas múltiplas maneiras de relacionarem-se entre si.

Em seu livro *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*, a pesquisadora argentina, trata justamente dessas discussões sobre o papel do mediador e a qualidade de suas intervenções, tendo como propósito principal refletir sobre a escuta como vínculo pedagógico entre docentes e alunos em diversas práticas de leitura literária.

A autora acredita que a leitura literária exerce papel significativo na constituição do ser humano, contribuindo, entre outras coisas, para instigar a imaginação, a criticidade e desafiar o leitor a buscar outros sentidos além do que está sendo sugerido. Nesse sentido, ela discute a concepção dialógica da leitura e da formação de leitores, em que se faz necessária a escuta atenta às entrelinhas nas atividades de mediação da leitura literária em contextos escolares ou não escolares.

Para Cecilia Bajour, a tarefa do professor é “escutar e se nutrir de leituras e saberes” a fim de descobrir como ocorre a construção de mundos com palavras e imagens. O mediador deve esboçar



perguntas que instiguem a discussão, o pensamento sobre o lido. Para isso, entra a necessidade primeira de se conhecerem a fundo os textos que serão escolhidos. Somente assim tem-se uma escuta apurada no momento da conversa.

Por isso destaca, ainda, o potencial da conversação literária como possibilidade de mudança nos métodos tradicionais de leitura adotados na escola e aponta a seleção de textos como sendo um dos pilares no trabalho de formação de leitores.

Nesse sentido, essa obra é reveladora ao tratar da ação de escutar como uma prática que se aprende, que se constrói, que se conquista, que demanda tempo. É uma atitude política, porque engajada socialmente, que parte do compromisso com os leitores e com os textos e do lugar conferido a todos aqueles que participam da experiência de ler.

Quanto mais esses mediadores conhecerem a respeito dos textos e das maneiras de lê-los, menos ficarão presos a receitas, esquemas e critérios fixos no momento de fazer escolhas. Esses pontos de partida muitas vezes desprezam a importância do estético e propõem classificações e tipologias que deixam o literário e o artístico em segundo plano.

A autora alerta que “a escolha de textos vigorosos, abertos, desafiadores, que não caiam na sedução simplista e demagógica, que provoquem perguntas, silêncios, imagens, gestos, rejeições e atrações, é a antessala da escuta” (BAJOUR, 2012, p. 52). Fiquemos com toda esta potência da voz de Cecília, para compor com as delicadezas da/por uma infância literária.

Enfim, Cecília nos convoca (pois não é apenas um convite) a repensar e revistar nossas concepções dessas práticas ‘do como trabalhar’ com as crianças, porque é imprescindível e, sobretudo, primeiro que o parceiro mais experiente, o professor, o bibliotecário, como referência leitora, este mediador de leitura literária, esteja encharcado de muitas vozes sobre tudo isso que nos alerta Cecília. Porque ao falar do conjunto mediador estamos a falar da mediação sónica. Do que está presente no entorno literário, que não se trata apenas do meio físico, mas das relações, das trocas nele ocorridas. Se esperamos que as crianças possam se apropriar da cultura humana (e elas tem este direito, somos todos herdeiros, e como tal precisamos tomar posse do legado do humano materializado na arte literária) não esperemos que o professor ofereça aquilo que ele não tem. Ele precisa conhecer a robustez da cultura literária em toda sua pujança, em toda sua força estética.

Ao longo dos anos e dos estudos vygostiskianos e do Círculo de Bakhtin, da filosofia da linguagem, temos aprendido, inclusive com as pesquisas realizadas no interior do grupo de pesquisa pelos mestrandos e doutorandos, que quando falamos de mediação de leitura, não é o adulto isoladamente que medeia a relação da criança com a literatura, mas o conjunto sónico formado por livros, gestos e práticas sociais, vozes, olhares, sentimentos e emoções. Todo o ato humano presentificado na relação dos livros com as pessoas.

Qual o poder do livro? O que pode um livro? Para que serve um livro? O que esconde um livro fechado? Como ler um livro ilustrado sobre temas delicados, polêmicos? O que carrega de humano o ato de ler os enunciados escritos? Qual a diferença para o ato de ver os enunciados visuais? Como ler o diálogo entre eles na sua materialidade elaborada na obra? E como entregar este conjunto mediador?



As crianças precisarão ser boas ouvintes sim, mas precisaram sair da condição de ouvintes a leitoras. E, neste sentido, meus amigos a figura desse adulto, professor, bibliotecário precisa ser parte deste conjunto mediador. Por isso se é direito das crianças o humanizar-se por meio da literatura, antes e sobretudo tem que ser direito dos professores, direito de acesso a estes livros e ao entendimento, conhecimento sobre o projeto neles materializado.

Qual a especificidade de um mediador de leitura de crianças? Qual o perfil de um bom e comprometido mediador de leitura? Eu fiquei me perguntando nestes dias de preparação para estar com vocês neste bonito, colorido e feliz encontro: então em síntese, tem que ser um professor como referência de linguagem, de palavras literárias, que organiza o movimento dos livros na escola, permitindo um banho de linguagem literária para e com as crianças - metaforicamente, aqui no Maranhão, com esta natureza exuberante das águas dos lençóis, tal perspectiva se materializa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, gostaria de lembrar da antropóloga e pesquisadora francesa Michèle Petit (2009 e 2024), para quem palavras literárias são palavras habitáveis, por isso em sua visão e práticas especialmente com meninos e meninas de famílias imigrantes, tornar o mundo mais habitável está diretamente ligado à leitura, à cultura e à possibilidade de reconstruir a própria identidade, especialmente em contextos de crise e vulnerabilidade. Para ela, a leitura não é apenas uma atividade intelectual, mas uma forma de resistência, um espaço para a reconstrução do “eu” e para a criação de laços com o mundo.

Por isso Petit (2024) recobra o nosso mineiro Bartolomeu Campos de Queirós, destacando que ‘a beleza é para ser compartilhada’ – “quando encontramos a beleza, é extremamente triste estar só” (2024, p. 12). A autora considera que a beleza é, assim, em múltiplos aspectos, uma dimensão indispensável aos seres humanos, uma necessidade universal e cita o poeta espanhol Luis García Montero: “O direito à beleza deveria ser o resumo final de todos os outros direitos humanos” (2024, p. 17).

Ensinar como acolher a beleza é tarefa para professores, bibliotecários, mediadores da leitura, contadores de história e artistas que praticam dia após dia a arte de embelezar a vida.

Se “existe no coração da criança uma disposição epistêmica e enciclopédica indomável que é o amor pelo mundo” (2024, p. 56), palavras de Petit, como ela terminamos acreditando que os temas polêmicos tão bem abordados por escritores e ilustradores contemporâneos, genuína arte literária, é um direito de nossas crianças. Ou como diz Antonio Candido (2017), um direito inalienável.

Eu comecei dizendo que as palavras são buscadas para criar novas palavras e canções são cantadas para dismantelar a violência e semear as sementes da liberdade (especialmente quando falamos de censura e temas polêmicos). Fico com a certeza do poeta amazonense, Thiago de Mello (1965): ‘faz escuro, mas eu canto’. E a edição deste congresso, realizado no Maranhão, é prova cabal de que podemos muito continuar entoando nossas canções, na direção de trazer muitas outras vozes, em uníssono, para nossas batalhas, como esta do direito das crianças de terem acesso a mediação de obras literárias sobre temas polêmicos. Uma boa tarde a todos nós, recheada de melodias libertárias!



REFERÊNCIAS

- ANDRUETTO, M.T. & TRACH, M. **Clara e o homem na janela**. SP: Editora Ameli, 2020.
- BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. SP: Editora Pulo do Gato, 2012.
- _____. **Cartografia dos encontros: literatura, silêncio e mediação**. SP: Editora Solisluna, 2023.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. SP: Martins Fontes, 1992.
- BOZELLE, A. & BRUEL, C. **A história de Júlia e sua sombra de menino**. SP: Editora Scipione, 2011.
- CANDIDO, A. "O direito à literatura". In: _____. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2017, p. 179.
- CHAMBERS, A. *Diga-me: As crianças, a leitura e a conversa*. SP: Editora Cortez, 2023.
- COLOMER, T. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.
- DIAZ, F. H. **Sombras, censuras y tabús en los libros infantiles**. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2020.
- EMICIDA & FABRINI, A. **Amoras**. SP: Companhia das Letrinhas, 2018.
- ERLBRUCH, W. **O Pato, a Morte e a Tulipa**. SP: Cosac Naify, 2009.
- FREITAS, T. & MOARES, O. **Os Invisíveis**. SP: Companhia das Letrinhas, 2021.
- GOMES, N.L. & NASCIMENTO, D. **Betina**. SP: Editora Mazza Edições, 2009.
- JÚNIOR, O. **Da minha janela**. SP: Companhia das Letrinhas, 2019.
- LAGO, A. **Cena de Rua**. SP: Editora RHJ, 2000.
- LOVE, J. **Júlian é uma sereia**. SP: Editora Boitatá, 2021.
- MARTINS, I.M. & CARVALHO, B.P., **Daqui ninguém passa**. SP: Editora SESI-SP, 2016.
- MELLO, R. **Meninos do Mangue**. SP: Companhia das Letrinhas, 2001.
- _____. **Carvoeirinhos**. SP: Companhia das Letrinhas, 2009.
- _____. **João por um fio**. SP: Companhia das Letrinhas, 2005.
- MELLO, T. **Faz escuro mas eu canto**. SP: Global Editora, 1965.
- MOREIRA, C. & MORAES, O. **Lá e aqui**. SP: Pequena Zahar, 2015.
- NOLDEMAN, P. **Somos mesmo todos censores?** Dois Ensaios. SP: Editora Solisluna, 2020.
- PETIT, M. **A arte de ler: ou como resistir à adversidade**. SP: Editora 34, 2009.



_____. **Somos animais poéticos: a arte, os livros e a beleza em tempos de crise.** SP: Editora 34, 2024.

ROSA, S. & TAVARES, V. **O menino Nito.** SP: Editora Pallas, 2006.

TOLENTINO, M. **Papai Ó.** SP: Pequena Zahar, 2024.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem.** SP: Editora 34, 2017.

Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
relações étnico-raciais





LITERATURA INFANTIL E JUVENIL: PRÁTICAS QUE FORMAM LEITORES

Ilsa do Carmo Vieira Goulart³

Universidade Federal de Lavras

ABRINDO A REFLEXÃO

Não terá de buscar desculpas, porque o gesto é único, mas não é apenas um.
Terá que disseminar o gesto, multiplicá-lo não para si mesmo,
senão por suas variedades, suas variações:
o gesto da mão que escreve, o gesto de dar a ler,
o gesto de deixar ler, o gesto de ler, o gesto de abrir um livro.
Ler é um gesto que apenas pressupõe,
dificilmente quereria, ressuscitar os vivos.
Skiliar (2014, p.67)

A linguagem pode se manifestar de diferentes formas: na fala, na escrita, na música, na dança, nas artes plásticas, nas esculturas, no olhar, no sorriso e nos gestos, enfim, em possibilidades, entre outras, que nos permitem expressar, dizer algo e interagir com o outro de maneira única. E ser único não significa ser apenas um; nas variações do gesto, podemos entendê-lo como um ato que retrata a singularidade humana. Nessa abrangência de modos de configuração da linguagem, destacamos os gestos de “dar a ler”, “deixar ler”, “ler” e “abrir um livro”, conforme a epígrafe, como fios discursivos para uma reflexão dialógica.

A partir dessa ideia de gesto como um sinal que pode demarcar representações, modos de percepção, crenças, valores, sentimentos etc., consideramos que a leitura acontece como um gesto único na relação entre leitores e texto, que se distingue pela cultura escrita pertencente a esses sujeitos, ou seja, pelas práticas de leitura por eles realizadas ou com eles desenvolvidas.

Iniciemos a discussão temática a partir de dois pontos reflexivos. O primeiro refere-se à compreensão da leitura como gesto, como ação, como prática. Cabe, nesse caso, entender a que nos referimos quando falamos de gesto. Se recorrermos ao dicionário, encontramos para a palavra “gesto” o significado denotativo de movimento do corpo, principalmente dos membros superiores — mãos e braços —, da cabeça e do pescoço. Entretanto, esses movimentos não são aleatórios; eles expressam, comunicam ou sinalizam algo, pois todo gesto está carregado de sentidos. Compreendido como um signo, o gesto traz ou institui representações e demarca uma ação da linguagem.

Com base na ideia de leitura como gesto, delineamos a proposição da prática de leitura como uma linguagem em ação, como um fazer ou agir discursivo, dinâmico e dialógico, em pleno movimento. Ao pensarmos nesse “gesto de abrir um livro”, por exemplo, temos a imagem de um sujeito com o

3 Pós-doutorado em Educação pela Universidade de Barcelona. Docente do Departamento de Gestão Educacional, Teoria e Práticas de Ensino e do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Lavras – UFLA. Coordenadora do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita - NELLE/UFLA. Bolsista Produtividade FAPEMIG/CNPq. Email: ilsa.goulart@ufla.br



livro nas mãos, abrindo suas páginas. Tal ação apresenta-se acompanhada de múltiplas representações, conforme o contexto externo, como: o modo como se segura o livro (com as duas mãos ou apenas com uma, deixando o polegar segurando as páginas do miolo), a posição do corpo do leitor (sentado, deitado, encostado) e o lugar em que ele se encontra (em casa ou em um espaço público).

Além disso, há aspectos relacionados à motivação: os objetivos da escolha do livro, a finalidade da leitura, a curiosidade e as indagações que movem essa atividade, as expectativas do leitor, as observações que se fazem da materialidade da obra, as buscas por palavras ou expressões, as relações construídas a partir do que se observa na capa do livro ou nos elementos gráficos e textuais que o compõem, as impressões sobre o texto, entre outras. Por tudo isso, a leitura de um livro de literatura infantil ou juvenil mostra-se uma prática, um fazer em movimento, porque põe em jogo saberes, percepções e emoções; criam-se relações que se moldam e se constituem com e pela linguagem.

Outro ponto a ser considerado refere-se à motivação do gesto, ou seja, às razões pelas quais se realiza uma prática de leitura. Essa questão envolve uma compreensão mais ampla do que a finalidade da leitura apenas na perspectiva do leitor, abrangendo também a motivação da prática no que diz respeito à cultura escrita e às relações sociais de proximidade ou distanciamento em relação aos materiais escritos. Por ser uma prática, a leitura é socialmente construída, e o livro envolve representações sociais, políticas, econômicas e educacionais (Chartier, 1990, 1996).

Por essa razão, a leitura não se mostra um gesto neutro, mas repleto de representações, concretizado em disputas discursivas que buscam assegurar a formação do gosto ou do hábito de ler. Em relação à escola, quais representações estariam implicadas nesse gesto de ler para as crianças? Até que ponto o professor tem consciência da extensão da mediação literária nas rodas de conversa sobre o texto?

Longe de almejar, neste texto, respostas para todas as questões postas, tecemos linhas de reflexão sobre a prática da leitura literária e o potencial da mediação no contexto escolar, de modo a abrir pontos de discussão para se pensar em ações formativas que contemplem uma formação literária docente mais efetiva.

Se, por um lado, há um esforço de diferentes instâncias sociais, políticas e educacionais de incentivo à leitura, por outro temos ações minguadas ou pouco fortalecidas que buscam garantir uma formação inicial ou continuada consistente em relação ao trabalho com a literatura nas escolas (Carvalho, 2026). Por vezes, as professoras reconhecem e descrevem a importância da literatura, os benefícios da leitura e realizam diversas propostas pedagógicas. Entretanto, as práticas de leitura parecem distanciar-se dos discursos teóricos e metodológicos descritos por essas mesmas professoras (Nascimento, 2021; Costa, 2025; Carvalho, 2026).

Na prática de leitura literária, como ação de linguagem, os leitores são sujeitos enunciativos que agem e operam por meio de atividades discursivas. Por isso, trata-se mais de um ato formativo do que informativo, por remeter a uma experiência concreta entre o leitor e o texto, “em que a compreensão leitora mobiliza ações interiores — cognitivas e afetivas —, possibilitando a transformação; ou seja, o leitor sai de um estado de conhecimento e avança a outro, com um saber mais elaborado, ampliado ou mais reflexivo que o anterior” (Goulart, 2023, p. 28).



As instituições escolares vêm demonstrando esforços em oferecer atividades de leitura, mas quais práticas de leitura têm sido realizadas? Em que medida as práticas de leitura literária oferecem ou promovem uma experiência significativa de leitura? De que modo as práticas escolares de leitura têm estimulado ou contribuído para a formação de leitores? Essas questões motivaram a reflexão proposta neste texto, em busca de identificar quais práticas de leitura acontecem no contexto escolar e caracterizá-las para, então, verificar como as situações de mediação podem promover ou estimular a formação literária das crianças.

Para tanto, apresentamos uma reflexão teórica sobre práticas que formam leitores, balizada em três eixos discursivos: a concepção enunciativo-discursiva de linguagem de Bakhtin (2023); o agir pelo discurso de Bronckart (2008); e a abordagem de mediação literária proposta por Novais (2023). O olhar reflexivo emerge a partir das pesquisas desenvolvidas pelo Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE), da Universidade Federal de Lavras, no período entre 2015 e 2025.

DA LINGUAGEM COMO INTERAÇÃO VERBAL AO AGIR PELO DISCURSO

Ao considerar esses dois pontos reflexivos da leitura literária — a leitura como gesto, como prática social, e a motivação para sua realização — adentramos na dimensão das relações discursivas constituídas entre leitor, texto e autor, estimuladas e mediadas por instâncias sociais e/ou pessoas, que se iniciam com o texto e seguem para além dele.

Nesse movimento discursivo, os enunciados do autor, presentes na composição da obra, e os enunciados do leitor se entrecruzam, porque a leitura coloca o leitor em contato com o discurso do outro, “representado por ecos como que distantes e mal percebidos das alternâncias dos sujeitos do discurso e pelas tonalidades dialógicas, enfraquecidas ao extremo pelos limites dos enunciados, totalmente permeáveis à expressão do autor” (Bakhtin, 2003, p. 299).

Essas tonalidades dialógicas põem em movimento uma prática de linguagem, em que esses ecos discursivos, menos ou mais perceptíveis aos leitores, tornam-se “um elo na cadeia da comunicação discursiva” (Bakhtin, 2003, p. 299). Essa ação da linguagem forma uma rede discursiva na relação com outros enunciados, gerando ações responsivas e promovendo outros gestos de linguagem, em ressonâncias dialógicas.

A compreensão da relação leitor-texto-autor como ação discursiva remete à concepção de que somos constituídos com e pela linguagem. Esse elo discursivo baliza-se pela necessidade de nos expressarmos e de nos comunicarmos; por isso, coloca-nos em relação com o outro. Diante de uma fala ou de um texto, posiciono-me, concordo ou discordo, e, com isso, ocorre uma manifestação concreta e ativa do sujeito. Trata-se de uma ação responsiva que, segundo Bakhtin (2003, p. 271), implica um posicionamento, pois “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza responsiva”. As respostas que manifestamos em palavras, gestos e/ou expressões marcam as relações dialógicas; ainda que não se expressem verbalmente, há uma linguagem interior, bem como gestos e expressões físicas que podem comunicar algo.

A concepção de linguagem como interação verbal mostra-se condizente para entendermos que o texto literário comunica algo ao leitor e abre espaços dialógicos. Comunicar algo não significa ensinar algo, mas permitir pensar sobre situações, temas e posicionamentos, sobre o mundo que nos cerca



ou sobre si mesmo. A literatura permite uma ação responsiva, como questionar, refletir, inquietar-se e emocionar-se, identificar-se ou distanciar-se de uma dada realidade. Isso ocorre porque ela “no nos lleva a la simplificación de la vida sino a su complejización, sorteando el pensamiento global, uniforme, para ir en busca de la construcción de un pensamiento propio” (Andrueetto, 2015, p. 84).

Nessa perspectiva, a literatura nos forma porque nos constitui e nos move como seres de linguagem na relação com o outro — no caso, o texto — por fomentar uma ação responsiva que demarca um campo discursivo interativo, dinâmico e intenso. Bakhtin (2003, p. 312) traz a ideia de que somos produtores de discursos; por isso, “a atitude humana é um texto em potencial e pode ser compreendida (como atitude humana e não ação física) unicamente no contexto dialógico da própria época (como réplica, como posição semântica, como sistema de motivos)”.

Essa proposição de Bakhtin (2003) nos permite pensar a atitude humana como produção dialógica, o que nos coloca diante das questões postas neste estudo sobre as atuações de leitura literária como ação, como um fazer marcado por gestos discursivos.

Corroborando essa concepção, Bronckart (2008), ao estudar o agir nos discursos no contexto do trabalho docente, apresenta a ideia de “produções languageiras”, em que a linguagem verbal se associa a elementos não verbais, como o olhar, os gestos e as expressões, como mecanismos que entram em jogo na organização das práticas.

Nessa vertente, Bronckart (2006, 2008) propõe a abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que se constitui a partir das discussões propostas pelo interacionismo social, o qual se refere a uma posição epistemológica na qual se inserem diversas correntes da filosofia e das ciências humanas (Francisco, Goulart, Ferreira, 2020).

Essa abordagem proposta por Bronckart (2006, 2008) amplia as discussões referentes ao que se compreendia até então por ação e linguagem, visto que, “[...] a tese central do interacionismo sociodiscursivo é que a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (Bronckart, 2006, p. 42).

Nesse sentido, ao agente é atribuída a existência de um motivo, de uma intenção e de uma responsabilidade referentes ao seu agir. Aproximando essa reflexão das práticas de leitura, a linguagem propriamente emerge “[...] sob o efeito de uma negociação prática (ou inconsciente) das pretensões à validade designativa das produções sonoras dos membros de um grupo envolvidos em uma mesma atividade” (Bronckart, 2006, p. 33).

Em relação às práticas de leitura, a linguagem não somente perpassa as ações, mas as constitui: emerge a partir das negociações e das interações construídas entre os sujeitos, da ação responsiva que permeia as relações dialógicas com o texto, com os leitores presentes, com o contexto e consigo mesmo. Assim, temos a leitura como gesto, como ação concreta da linguagem, em que as práticas de leitura literária, que acontecem em contextos escolares, apresentam-se demarcadas por uma ação discursiva em potencial, a qual requer uma atenção cuidadosa.



ENTRE AS NOÇÕES DE PRÁTICAS E MEDIAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA

Quando falamos sobre as práticas de leitura e de mediação de leitura literária, estamos falando da mesma coisa? Embora, em algumas situações, essas expressões sejam usadas como sinônimas ou em proximidade significativa no mesmo contexto discursivo, elas representam ações distintas. Cabe explorarmos a noção desses conceitos separadamente para, em seguida, apresentarmos os pontos de convergência entre eles.

Destacamos a etimologia da palavra *prática*, *praktikós*, de origem grega, ligada ao verbo *prassein*, que significa fazer, agir. A concepção de prática pode seguir por duas vias: uma pragmática e outra teórica. A primeira traz a ideia de ação propriamente dita, de aplicação e de execução de algo. Essa ação percorre uma via externa, pois tem uma dimensão física concreta, situada no tempo e no espaço, por envolver uma ação a partir de materiais concretos. A outra trata da elaboração de ideias, de planejamentos, de ponderações e de verificação de possibilidades, com a elaboração de estratégias e a aplicação de conhecimentos teóricos. Trata-se de uma ação mental, que ocorre em um plano interno, no qual se acionam processos cognitivos — atenção, memória, percepção e relação de sentidos — ativando linguagem e pensamento em movimentos intensos, mas não visíveis.

As práticas de leitura constituem-se pelas duas vias, tanto a externa quanto a interna. A primeira retrata uma ação concreta entre o leitor e o texto, que acontece em um determinado lugar e tempo específicos, concretizada por materiais de leitura, com gestos reais e sensíveis que utilizam os sentidos — olhar, ouvir, falar, manusear, sentir — para sua efetivação. A dimensão interna é ativada pela via externa, acionando todo o potencial cognitivo, afetivo, argumentativo e reflexivo.

As discussões sobre as práticas de leitura chegam ao Brasil por volta de 1980, a partir das discussões acadêmicas sobre “práticas de letramento”, das quais as ações relacionadas à leitura seriam uma das possibilidades. O conceito de letramento foi difundido a partir de então, suprimindo uma lacuna discursiva na nomeação das práticas sociais de escrita, visto que “significa uma prática discursiva de determinado grupo social, relacionada ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler e escrever” (Kleiman, 1985, p. 18).

Em relação ao conceito de letramento, muitos estudos foram dedicados a trazer uma definição mais precisa do termo (Soares, 1988, 2004). Dada sua natureza social, a expressão letramento passou a ser utilizada de forma composta: práticas de letramento e eventos de letramento (Street; Castanheira, 2014). Os eventos de letramento possuem um caráter concreto e designam uma situação em que a “escrita é parte estruturante da interação, seja diretamente, na forma de texto escrito, seja indiretamente, por influenciar a fala”. Já “uma prática de letramento tem natureza abstrata e pode ser compreendida sempre a partir de um evento de letramento” (Batista, 2014, p. 257-256).

Em 1990, estudos de pesquisadores franceses da sociologia, balizados pela abordagem da História Cultural, buscaram, por meio da historiografia, demarcar um campo de estudos referente à história do livro, da leitura e de suas práticas. Amparado por essa perspectiva, Chartier (1990, 1996) apresenta os conceitos de representações e práticas, definindo “práticas de leitura” como modos de ler e de interagir com o impresso, registrando tanto as ações realizadas pela leitura quanto as ações do corpo leitor.



Chartier (1990) defende a concepção de leitura como prática social, na qual os sujeitos interagem socialmente com os modos de ler e constroem relações com o texto, especialmente com o livro, demarcando, na materialidade da obra, uma ação concreta de leitura. Os modos de relação construídos com os livros são ações compartilhadas social e culturalmente, que se alteram e se redefinem ao longo das gerações.

Em relação ao contexto escolar, Batista (2014) explica que a expressão “práticas de leitura” segue uma tradição escolar e pode designar duas ações: aquelas que acontecem a partir de situações reais de leitura e outras que incidem por meio da busca de apreensão e negociação de significados. Tal perspectiva corrobora a vertente que propomos para as práticas de leitura, delineada em um percurso de duas vias: a externa, que demarca uma relação real, concreta e visível da ação leitora, e a interna, que abarca os processos intrapsíquicos.

As práticas de leitura nas instituições escolares abrangem toda a Educação Básica, mas, para este estudo, restringimo-nos às aquelas desenvolvidas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tais situações de leitura acontecem tanto na sala de aula ou sala de referência — planejadas e conduzidas pela professora — quanto na sala de leitura e/ou biblioteca escolar, organizadas por um profissional da educação (professor ou bibliotecário).

Algumas práticas de leitura são gerenciadas ou estimuladas pela escola ou pela professora, mas acontecem fora do espaço escolar. Geralmente compõem projetos como “Maleta de leitura”, “Maleta viajante”, “Livro viajante”, “Sacola viajante” ou “Sacola literária”, entre outras nomeações, que se tornaram práticas recorrentes em âmbito nacional. A atividade consiste em levar a “sacola” com livros para casa, revezando entre os alunos semanalmente. No retorno, geralmente há uma socialização da atividade realizada; na maioria das propostas seguem fichas de preenchimento sobre os dados do livro, registros em forma de desenhos ou impressões sobre a leitura da obra. Trata-se de uma situação de leitura que visa estimular o hábito de ler e ampliar as relações afetivas entre crianças, livro e família.

No contexto da sala de aula, temos duas situações de práticas de leitura: uma direcionada e outra espontânea ou independente. A direcionada trata-se de uma atividade pensada, organizada e realizada pela professora, conduzida pela leitura em voz alta, geralmente por um leitor mais experiente. Essa atividade pode acontecer em duas modalidades: realizada apenas pela professora ou por um leitor mais experiente; ou de forma coletiva, quando a leitura é realizada em conjunto, em voz alta, com todas as crianças ao mesmo tempo. Há ainda a leitura expressiva, que pode ser realizada em duplas ou em pequenos grupos.

A prática espontânea acontece de forma individualizada ou independente. Pode ocorrer em diferentes lugares, como a sala de leitura ou biblioteca escolar, a própria sala de aula, nas carteiras ou em espaços como o “cantinho de leitura”. Embora o tempo dessa leitura seja proposto ou determinado pela professora, a atividade acontece de maneira individualizada. A criança pode escolher o livro que deseja ler e o modo como irá realizar: ler as imagens, ler parcialmente o texto, ler várias obras ou reler a mesma, apenas folhear as páginas do livro, ler junto com um colega ou para ele. Trata-se, portanto, de uma ação singular desse leitor.

Em relação às práticas de leitura direcionadas pela professora, destacamos três pontos de reflexão: *quando, como e para que* acontecem. No primeiro aspecto — o *quando* — observamos que alguns



momentos de leitura aparecem de forma recorrente na rotina escolar, como a leitura de textos na abertura da aula, muitas vezes como leitura deleite, com poemas, narrativas curtas ou, em alguns casos, leituras sequenciadas. Também ocorre a leitura de um livro como momento de descanso ou relaxamento, geralmente após o intervalo, depois da educação física ou pouco antes da finalização da aula. Em algumas escolas, esse momento literário acontece em “aulas de biblioteca”, em um determinado dia da semana e com um tempo estabelecido, que varia entre 40 e 60 minutos por turma.

Sobre *como* acontecem as leituras, destacam-se formas de organização das crianças em círculos no chão, geralmente em um espaço à frente da sala, ou agrupadas sem formação de círculo, sentadas em fileiras nas carteiras. A professora, por sua vez, ora está sentada no chão, na mesma posição que as crianças, ora está sentada em sua carteira.

Acerca do *para que ler*, temos percebido nos registros das falas das professoras uma intenção bem definida: cumprir os objetivos de um projeto de leitura. A leitura literária aparece delimitada por um projeto institucional, que já estabelece uma temática e uma proposta de produto final a serem desenvolvidos pelas professoras, cabendo a elas a escolha das obras e das atividades a serem realizadas (Oliveira, 2019; Karpinsk, 2025; Rodrigues, 2026).

As pesquisas desenvolvidas em nosso grupo de estudos identificaram algumas problemáticas em relação às práticas de leitura, como o tempo de realização, que remete tanto à frequência com que ocorrem quanto à duração da própria leitura em sala de aula; o acervo disponível; e o modo como a leitura é conduzida (Nascimento, 2021; Costa, 2025; Carvalho, 2026; Rodrigues, 2005).

A frequência de realização da leitura aparece reduzida, geralmente uma vez por semana ou, por vezes, limitada apenas às “aulas de biblioteca”, quando oferecidas pelas escolas. O tempo de realização, na maioria dos casos, é comprimido, interrompido ou substituído por outras atividades (Costa, 2025; Carvalho, 2026).

Em relação ao acervo disponível, as professoras reclamam da escassez de livros de literatura infantil nas escolas. Há também a menção de um acervo ao qual nem sempre é possível o acesso das professoras nem das crianças. Por vezes, muitas acabam recorrendo ao acervo pessoal de livros. Em vários casos, observa-se a presença de coletâneas de livros consideradas de qualidade literária inferior (Costa, 2025; Carvalho, 2026; Rodrigues, 2005).

Outra problemática refere-se ao modo como se lê para as crianças. Essa ação aparece limitada a reflexões dialógicas: a leitura da obra ocorre sem avançar para uma conversa mais aprofundada sobre o texto, explorando o enredo narrativo ou refletindo sobre impressões, percepções ou discordâncias sobre o que foi lido (Nascimento, 2021; Costa, 2025; Carvalho, 2026).

Nesse contexto de ação direcionada, a atuação do professor como mediador da leitura literária é determinante. Mediar está relacionado a uma prática, a uma ação específica marcada por intencionalidade, por um fazer, por um ato de ler, ou por uma “atividade ou elemento que promova a construção de um propósito de leitura e/ou estabeleça as condições de apropriação para seu desenvolvimento, a fim de tornar o texto interessante para o leitor” (Novais, 2023, p. 54).

Dessa forma, a mediação literária se mostra “uma espécie de agenciamento, correlacionando textos, propósitos de leitura, gostos e práticas culturais diversas”; por isso, ela não acontece de forma



natural, mas culturalmente mediada, e “pode ocorrer de maneira tácita, pela convivência em comunidades de prática, comunidades interpretativas e de leitores, ou ser intencionalmente promovida, como no caso da escolar” (Novais, 2023, p. 59).

A mediação literária no contexto escolar requer um olhar diferenciado, pois a intencionalidade pedagógica é regida pelas ações docentes. Porém, “o que faz a diferença é o tipo de ação propiciada ao mediar o acesso ao objeto livro”, como esclarece Cardoso (2014, p. 211), já que envolve diferentes aspectos a serem considerados nessa relação entre leitor e livro, como estabelecer critérios para a seleção da obra, definir a intencionalidade de cada leitura e os modos de intervenção a partir do texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão proposta partiu da concepção de leitura como um gesto, como uma prática, apresentada em um percurso de duas vias: a dimensão externa, que demarca uma relação real, concreta e visível da ação leitora, e a dimensão interna, que abarca os processos intrapsíquicos. Com base nesta proposição e nos resultados das pesquisas realizadas no Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita, foi possível identificar e caracterizar as práticas de leitura que acontecem no contexto escolar.

No contexto da sala de aula, identificamos duas situações de práticas de leitura, que denominamos de: direcionadas, que são aquelas realizadas pela professora ou pelo profissional da biblioteca/sala de leitura; e outras espontâneas ou independentes, que ocorrem em momentos em que as crianças têm acesso livre ao acervo disponível, em sala de aula e/ou da biblioteca/sala de leitura, podendo escolher, manusear, ler e interagir com os materiais de forma mais livre. A partir das situações observadas, pudemos caracterizar as práticas de leitura quanto ao *quando*, *como* e *para que* acontecem.

Entre os aspectos que envolvem a frequência de realização, o modo como se organizam e a finalidade das atividades leitura, destaca-se o papel da mediação docente. Naquelas que acontecem de forma direcionada, a qualidade da leitura literária compartilhada não depende apenas do acervo ou do espaço físico, mas sobretudo da mediação das relações dialógicas com e sobre o texto. Assim, as práticas de leitura literária em sala de aula, para promover leitores, devem ser compreendidas como uma prática cultural, em que se põe em ação a própria linguagem. Trata-se de um momento de encontro entre leitor, texto e autor, em que o texto literário se torna ponto de partida para múltiplas vozes, experiências e reflexões, fortalecendo tanto a formação leitora quanto a construção de sentidos coletivos.

Nesse viés, destacamos a leitura literária como uma prática de linguagem, que precisa ser compreendida de forma mais aprofundada por aqueles que gerenciam ou estimulam essa atividade nas escolas. Contudo, o trabalho com a leitura literária requer uma visão ampla, sendo necessário perceber que a finalidade de ler ultrapassa a dimensão de decodificação de palavras ou de aprendizado curricular, pois, nas relações de sentidos produzidas, abrem-se múltiplas possibilidades para que os leitores se aventurem em um universo cultural, desbravem mundos e realidades ainda desconhecidas, compartilhem ideias e sentimentos, e reconheçam a si mesmos e ao outro no entrelaçamento da linguagem.

Por tudo isso, ler envolve uma prática formativa de leitores. As situações de mediação configuram e ampliam o potencial formativo, no que diz respeito ao *quando*, *como* e *para que* se realizam tais



práticas. Os gestos pensados, planejados e realizados, por vezes de forma sutil, carregam a intensidade da ação, ao valorizar e estimular a leitura — talvez para “não esquecer-se do humano”, ou “para que o humano não negue ao humano”, ou “para não esquecermos que estamos vivos”, ou ainda, como descrito na epígrafe, para “ressuscitar os vivos” (Skliar, 2014, p. 67).

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikail. **Estética da criação** verbal. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2003.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. Práticas de leitura. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Orgs.). **Glossário Ceale**: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014. p. 257-256.

BRONCKART, Jean Paul. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

CADEMARTORI, Lígia. **O professor e a literatura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CARVALHO, Andreia Borges de Oliveira. **Percepção docente acerca das práticas de leitura literária na educação infantil**. 2026. 254 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2025.

CHARTIER, Roger. Textos, impressos, Leituras. In: CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990. 121-139.

CHARTIER, Roger (Org). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

COSTA, Larissa de Carvalho. **Práticas de leitura literária e mediação docente na educação infantil**. 2025. 95 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2025.

FRANCISCO, Edmilson; GOULART, Ilsa do Carmo Vieira; FERREIRA, Helena Maria. Uma proposta de análise discursiva fundamentada nos pressupostos metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 9, n. 18, p. 129–154, 2020. DOI: 10.33871/22386084.2020.9.18.129-154. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/revistaeducdings/article/view/6629> Acesso em: 4 mar. 2026.

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. **Leitura, leitura literária e ensino**: representações discursivas da década de 1980. Lavras: Editora Ufla, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufla.br/items/33723130-f850-4d-52-89d8-f4ccd2cd5439> Acesso em: 4 mar. 2026.

KARPINSKI, Nathália Andrade. **Projeto institucional de leitura na educação infantil**: da idealização à efetivação das práticas literárias. 2025. 108 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2026.

KLEIMAN, Angela. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 375-400, jul./dez. 2010.



NASCIMENTO, Claudia Roquini. **A intencionalidade docente nas propostas pedagógicas com a leitura e a contação de histórias na educação infantil**. 2021. 105 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2021.

NOVAIS, Carlos. Mediação da leitura na perspectiva do letramento literário. In: BELMIRO, Célia Abicalil; MARTINS, Aracy. **Mediações de Leitura Literária**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2023.

OLIVEIRA, Rita Cássia de. **“Lavras Lê”**: um estudo das ações e dos resultados dos projetos de leitura desenvolvidos na rede municipal de educação de Lavras, MG, em 2017. 2019. 114 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2019.

RODRIGUES, Rute dos Santos. **Percurso da mediação literária docente**: um olhar para um curso de formação. 2026. 206 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2025.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem**. Trad. Giane Lessa. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2014.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, 2004b.

STREET, Brian V. Os novos estudos do letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. (orgs.). **Cultura Escrita e Letramento**, Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 33-53.

A EXPERIÊNCIA COM A POESIA NO ENSINO MÉDIO: AS CONTRIBUIÇÕES DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA SALA DE AULA

Marivaldo Omena Batista

(UNESP/FCT)

ENTRE O CAMINHO E O ÊXTASE: UM ENSAIO SOBRE O ENCONTRO POÉTICO

Estimo bastante as releituras. Cada retorno a um texto, literário ou não, abre a possibilidade de novas descobertas, de percursos inesperados e de outras formas de percepção. Rer é, de certo modo, retirar dos olhos o véu que o tempo, silenciosamente, costurou: aquilo que antes parecia opaco se torna novamente visível, ou ressignificado, e o texto revela camadas que permaneciam adormecidas. Foi movido por esse impulso que recentemente retornei à leitura de *Três poemas sobre o êxtase*, de Leo Spitzer (2003). A maneira como o estudioso aborda o êxtase é particularmente interessante, uma vez que ele o examina a partir da própria linguagem poética, do modo como o poema se apropria dessa experiência e a converte em percepções. O êxtase, assim, não é apenas um tema: ele se manifesta na tessitura do discurso poético, nas imagens, nos ritmos e nas potencialidades estéticas que estruturam o texto.

Ao comentar o poema “O Êxtase”, de John Donne, Leo Spitzer (2003) descreve, a título de exemplo, dois amantes reclinados sobre a relva, à beira de um rio. Nesse cenário de quietude, eles experimentam uma união de natureza quase mística: uma fusão de almas que suspende, por um instante, as distrações do corpo. Nesse momento de suspensão, a linguagem poética torna visível aquilo que, de outro modo, permaneceria indizível. À vista disso, essa leitura permite compreender o êxtase como encontro e dissolução, tal movimento que também pode definir a própria poesia. A poesia, assim como o êxtase, é um lugar de fusões: entre linguagem e experiência, entre sujeito e mundo, entre múltiplas dimensões da vida humana. É nesse território que podemos, ao mesmo tempo, isolar e revelar sentimentos, compreender nossas complexidades e perceber as delícias e, também, os horrores do mundo. Como lembra Antonio Candido (1995), a literatura humaniza: amplia nosso olhar e renova nossas percepções.

Octavio Paz (2012) aprofunda essa ideia ao afirmar que a poesia é um exercício espiritual, um método de libertação interior. A poesia revela este mundo e cria outro. Esse “exercício espiritual” pode ser compreendido também como uma forma de êxtase: uma suspensão do real cotidiano que nos permite ver, sentir e compreender o mundo sob outra luz. Dentro desse contexto, a poesia não se limita a representar o visível: ela o reinventa. O poema torna-se, assim, o espaço em que o êxtase acontece, não como fuga da realidade, mas como ampliação da consciência poética. Nelly Novaes Coelho (1981), por exemplo, denomina esse movimento de “olhar inaugural”: um olhar capaz de descobrir, no que já foi visto, um aspecto novo.

Ver o mesmo como se fosse pela primeira vez... No entanto, para que essa visão se torne uma experiência partilhável, é preciso um corpo: o corpo do poema. A estrutura, nesse sentido, não limita;



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
relações étnico-raciais





ela sustenta o êxtase. É nela que o instante de revelação ganha forma e duração. Assim, a linguagem torna-se o corpo da experiência, pois conserva, ainda que por um instante, o olhar inaugural lançado sobre o mundo. Tomemos um exemplo: o pôr do sol, experiência já vivida por quase todos nós em algum momento da vida, pode ser resignificado, ou mesmo reinventado pela poesia. O poema “Noite”, do poeta José Paes de Lira, é um dos muitos casos desse olhar inaugural sobre as coisas. Observemos:

Quando o dia cai vencido,
cansado, fraco, doente,
bem prá lá da luz da serra.
A noite espelha o vestido,
beija a tristeza da gente
e cobre um lado da Terra.
Quando a tarde cai calada
e o dia despenca mudo,
a noite estende o lençol.
Um peito de mãe cansada
muito maior do que tudo,
muito mais quente que o sol.
Noite do riso tristonho,
noite que tanto me encanta,
rainha e mãe da poesia.
Dona da verve do sonho,
muito mais pura que a santa,
muito mais clara que o dia.
Noite que leva os poetas pra dormir junto com ela.
Zé da Luz foi ver Catulo, Florbela, Rita Medeiro,
Noel Rosa teve pressa, Angel Augusto foi ligeiro,
No peito da noite preta Cancão se sente tão bem,
Pinto Velho não queria, pelejou mas foi também.
E o tocadô de pandeiro, da Serra da Catingueira,
Ascenso, Rogaciano, Camões, Manoel Bandeira
E Lôro, do Pajeú, trocando as letras da lua,
tira o L, bota o R, a lua ilumina a rua.
Tira o R, bota um N, toda santa, toda nua.
Tira um N, bota um S,
Lourival até parece
pensar que a lua é só sua.
Noite, tão querendo te matar,
já dá pra ver o sangue nas brechas do teu vestido,
um sangue vermelho aurora.
Ah não noite. É o sol do novo dia.
Os portadores da insônia e da solidão
já podem dormir em paz.
E eu Manoel Filó, o que é que eu faço?

Esse poema, que nasce inicialmente como resposta a uma prosa de Manuel Filó, poeta pernambucano, apresenta uma imagem belíssima do pôr do sol, uma imagem que se afasta de um olhar já automatizado para instaurar um olhar inaugural. Como lemos nos versos: “Quando o dia cai vencido,/



cansado, fraco, doente,/ bem prá lá da luz da serra". Aqui, o dia surge profundamente humanizado: arrasta-se fraco, quase capengando em direção ao seu fim, para que a noite possa emergir. O poema prossegue: "Quando a tarde cai calada/ e o dia despenca mudo [...]". Nesse movimento, o dia deixa de ser apenas um fenômeno e adquire uma dimensão humana. Já não é uma entidade distante ou divina, mas algo que nasce, cresce e morre. Um dia que, em sua queda silenciosa, pode também espelhar a nossa própria finitude. Esse é o olhar inaugural sobre as coisas que o poema nos possibilita.

Ainda sobre o poema, Octavio Paz (2012) o descreve como um caracol, no qual ressoa a música do mundo – voz do povo e do solitário, ao mesmo tempo pura e impura, sagrada e maldita. Para ele, o poema é criação, poesia erguida. É nesse corpo sonoro e imagético que o mundo se recria. Desse modo, o poema torna-se um espaço de encontro entre o singular e o universal, entre o íntimo e o coletivo. É por esse caminho que me recordo da sensação de assombro que sempre me acompanha quando penso no poema "Gesso", de Manuel Bandeira. Nele, a partir do momento em que o eu poético ressignifica a "estatuazinha de gesso", expõe-se, de forma delicada e profunda, a própria fragilidade da vida humana. Vejamos:

Esta minha estatuazinha de gesso, quando nova
— O gesso muito branco, as linhas muito puras —
Mal sugeria imagem de vida
(Embora a figura chorasse).
Há muitos anos tenho-a comigo.
O tempo envelheceu-a, carcomeu-a, manchou-a de pátina amarelo-suja.
Os meus olhos, de tanto a olharem,
Impregnaram-na da minha humanidade irônica de tísico.
Um dia mão estúpida
Inadvertidamente a derrubou e partiu.
Então ajoelhei com raiva, recolhi aqueles tristes fragmentos, recompus a figurinha que chorava.
E o tempo sobre as feridas escureceu ainda mais o sujo mordente da pátina...
Hoje este gessozinho comercial
É tocante e vive, e me fez agora refletir
Que só é verdadeiramente vivo o que já sofreu.

A leitura desse poema tende sempre a renovar minhas percepções sobre a vida. Ao me deparar, por exemplo, com os versos "Então ajoelhei com raiva, recolhi aqueles tristes fragmentos, recompus a figurinha que chorava", percebo neles movimentos profundamente humanos, quase instintos de sobrevivência, que apontam para a capacidade de ressignificar as dores da existência. Como sugere o próprio poema: "Que só é verdadeiramente vivo o que já sofreu". Sendo assim, o êxtase da leitura nasce justamente nesse ponto: quando leitor e poema se (con)fundem e passam a partilhar a mesma vibração. Nesse gesto, a poesia se revela como uma força que renova nossa humanidade. Ela faz com que cada leitor se reconheça nas múltiplas vozes, nos silêncios e nas máscaras da linguagem.

Tendo em vista o que foi discutido, encerro este primeiro momento da fala com uma ressalva e um questionamento. As reflexões que apresentamos sobre a poesia partiram, sobretudo, da perspectiva de um leitor proficiente, e não de um leitor em formação. Pensando, então, nesse leitor em formação, especialmente aquele que encontramos na sala de aula, proponho a seguinte pergunta:



será que nossos estudantes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio têm vivenciado a poesia, em sala de aula, como uma experiência verdadeiramente transformadora e reveladora? Uma experiência capaz de fazê-los reconhecer-se na leitura, ampliando o olhar sobre si mesmos, sobre o outro e sobre o mundo?

A partir dessa pergunta, convido, então, a discutir caminhos que podem contribuir para uma experiência não somente prazerosa, mas também transformadora com a poesia na sala de aula.

POSSÍVEIS CAMINHOS PARA O ENSINO DE POESIA NA SALA DE AULA: AS ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA, DE GIROTTTO E SOUZA (2010)

Pesquisas como as de Souza (2000) e de Alves (2007) indicam que a poesia ainda é um dos gêneros menos vivenciados na escola, tanto nos planejamentos pedagógicos do professor quanto nos materiais didáticos. O próprio Hélder Pinheiro (2008) ressalta que, antes de qualquer tipo de planejamento, é fundamental que o professor seja, ele mesmo, um leitor, sobretudo de poesia. Afinal, o repertório de leitura, a experiência com as linguagens e a admiração por quem escreve poesia funcionam como uma espécie de pulsão, de calor, de alimento que pode inflamar, contagiar. Desse modo, um dos grandes desafios, talvez, resida na própria formação do professor como leitor de poesia. A experiência pessoal com o gênero poético pode criar condições para que o texto poético seja vivenciado na sala de aula não apenas como conteúdo didático; e, sim, como experiência estética e humana, capaz de mobilizar sensibilidades e ampliar formas de perceber o mundo.

Ao afirma-se como leitor de poesia, o docente pode, através do gosto pela leitura, despertar paixões, interesses e curiosidades. Nesse sentido, Vincent Jouve (2002) diz que o encanto da leitura não está somente na interpretação racional, mas também na dimensão afetiva: nas emoções e simpatias que a leitura desperta e proporciona. Assim, quando o professor compartilha seus próprios afetos e admirações na sala de aula, ele inaugura uma relação viva, orgânica e sensível com o gênero poético.

A partir desse viés, a poesia deixa de ser apenas um conteúdo didático, constituindo-se como experiência: espaço de descoberta, de partilha e de transformação. Nesse sentido, aproximar-se da poesia não significa apenas analisá-la ou explicá-la, mas vivê-la como forma de sensibilidade e de conhecimento humano. Revelar-se como leitor, portanto, é também um gesto político, pedagógico e profundamente humano, já que, ao assumir-se como alguém que lê e se afeta pela literatura, o professor se coloca na disposição de ampliar o horizonte social, sensível e crítico de seus alunos, convidando-os a experimentar outras formas de olhar para si mesmos e para o mundo. É nesse movimento que o professor se torna, de fato, um mediador de encontros: entre texto e leitor, entre linguagem e experiência, entre subjetividade e mundo. A poesia, então, deixa de ser apenas objeto de estudo e passa a atuar como potência formadora.

Em face do exposto, discutimos e articulamos duas possíveis problemáticas relacionadas à ausência da poesia na sala de aula: a formação leitora do docente e o pouco espaço destinado ao texto poético no planejamento pedagógico. Nesse sentido, torna-se fundamental refletir sobre possíveis caminhos para o ensino de poesia. Para isso, volto o olhar para a prática pedagógica, especialmente para as formas de mediação do poema, isto é, para os modos de possibilitar que o estudante assum uma voz ativa no processo de leitura, participando da construção de sentidos. Nesse horizonte,



Giroto e Souza (2010) lembram que as estratégias de leitura auxiliam o professor a lidar com os desafios desse processo, uma vez que permitem antecipar possíveis obstáculos, ajustar objetivos e favorecer o diálogo entre leitor e texto.

Tal postura metodológica do professor aproxima-se do modelo de ensino recíproco, discutido por Isabel Solé (1998), no qual o professor realiza a mediação enquanto os alunos compartilham e constroem significados de leitura de maneira coletiva. Nesse modelo, o professor acompanha, orienta e, progressivamente, abre espaço para que estudantes conduzam o processo de leitura com maior autonomia. Desse modo, o professor não é apenas aquele que ensina; ele cria condições para o diálogo, para a escuta e para a ampliação da compreensão. A sala de aula transforma-se, então, em um espaço de interação, no qual a leitura se constrói de forma colaborativa, permitindo que diferentes perspectivas e experiências de leitura se encontrem.

Com base nesses princípios, apresento, a seguir, uma proposta de práticas de leitura de poesia fundamentada em três categorias das estratégias de compreensão leitora: conhecimento prévio, inferência e conexões (entre texto e texto, texto e leitor, texto e mundo). As sugestões que apresento resultam de experiências de leitura da poesia de Alice Ruiz realizadas em sala de aula, também fundamentadas nas estratégias de leitura (Giroto e Souza, 2010). Tais experiências foram desenvolvidas durante meu doutorado⁴ no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob a orientação da professora doutora Renata Junqueira de Souza.

PRÁTICAS: AS CONTRIBUIÇÕES DAS ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA PARA O ENSINO DE POESIA

A experiência foi realizada na Escola Municipal José Sérgio Veras, localizada no município de Sertânia, no estado de Pernambuco, em 2022. A instituição atendia na época 536 estudantes, distribuídos entre Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, contando com doze salas de aula, biblioteca e quadra poliesportiva. O público participante da experiência foi uma turma do 2º ano do ensino médio, composta por 23 adolescentes, dos quais 19 apresentavam frequência regular. As aulas foram conduzidas pelo professor-pesquisador, que esteve à frente de todo o percurso. No entanto, a gestora da escola e a professora titular de Língua Portuguesa acompanharam, em alguns momentos, as mediações realizadas em sala. Ambas se mostraram receptivas às propostas apresentadas aos estudantes.

Nesse recorte, o objetivo central da proposta foi possibilitar aos estudantes uma experiência de leitura com a poesia de Alice Ruiz, fundamentada nas estratégias de compreensão leitora (Giroto e Souza, 2010). Tais estratégias favoreceram a construção de sentidos na leitura por meio da ativação do conhecimento prévio, da formulação de inferências e do estabelecimento de conexões entre texto e texto, texto e leitor e texto e mundo.

⁴ A tese tem como título “Um pacto silencioso com o corpo e com a sexualidade: a poesia de Alice Ruiz na sala de aula”. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/29998/1/MarivaldoOmenaBatista_Tese.pdf

Entre os poemas experienciados em sala de aula, estavam “vontade de ficar sozinha” e “sou uma moça polida”, ambos de Alice Ruiz (2009):

Vontade de ficar sozinha
só pra saber
se você ia
ou vinha
quando deixou
esse bagaço
no meu peito
pedaço estreito
defeito na mercadoria do jeito
que você queria

sou uma moça polida
levando
uma vida lascada
cada instante
pinta um grilo
por cima
da minha sacada

A leitura desses textos foi mediada por recursos didáticos que buscavam ampliar a participação dos estudantes e propiciar uma postura ativa diante do poema. Um desses recursos foi o “mosaico poético”, estratégia que consiste em fragmentar o poema em partes organizadas sequencialmente, permitindo que cada estudante interaja com um fragmento do texto. A dinâmica iniciava com a leitura em voz alta do primeiro verso, seguida da abertura de uma “carta-comando” que orientava a participação do leitor. A partir desse momento, os estudantes compartilhavam suas primeiras impressões sobre o verso lido, levantavam hipóteses e formulavam inferências acerca do desenvolvimento do poema. Em seguida, o participante convidava outro colega para dar continuidade à leitura.

Durante essa atividade, os estudantes passaram a interpretar o poema a partir de suas próprias experiências. Em uma das interações registradas, um aluno sugeriu que o texto narrava a história de uma mulher que desejava ficar sozinha após frustrações amorosas. Outros estudantes levantaram hipóteses sobre as possíveis razões desse sentimento, antecipando acontecimentos do poema antes mesmo de lerem os versos seguintes. Em determinado momento da discussão, uma aluna relacionou o tema do poema a uma canção contemporânea, “You Broke Me First”, interpretada pela cantora Tate McRae, estabelecendo uma conexão entre o texto literário e outras manifestações culturais. Essa associação evidenciou como os estudantes mobilizam repertórios pessoais para compreender o poema.

Outra experiência desenvolvida em sala de aula foi a prancheta poética, vivenciada na leitura do poema “sou uma moça polida”, de Alice Ruiz (2009). Nesse caso, as palavras e expressões do poema foram organizadas em cartões fixados a uma prancheta com velcro. Após a leitura inicial do texto, cada estudante retirava uma expressão do poema e a substituía por outra, escrita em um post-it, de acordo com seu repertório sociolinguístico. Em seguida, o novo termo era incorporado ao poema e o texto era novamente lido em voz alta. Essa dinâmica permitia a manipulação direta da palavra poética e estimulava a participação criativa dos alunos, possibilitando uma espécie de coautoria na leitura.

As discussões que surgiam dessa atividade revelaram leituras diversas sobre as expressões do poema. Os estudantes, por exemplo, debateram o significado de “moça polida”, relacionando a expressão a ideias de educação, disciplina e expectativas sociais impostas às mulheres. A partir dessa interpretação, discutiram também o sentido de “vida lascada”, associando-o a experiências de dificuldades e frustrações. Em determinado momento da atividade, uma estudante relacionou essas ideias



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
relações étnico-raciais



às desigualdades de gênero, sugerindo que o machismo poderia ser um fator responsável pela vida difícil da “moça” do poema. Esse tipo de reflexão demonstra como a leitura literária pode favorecer debates sociais e culturais relevantes dentro da sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, as atividades evidenciaram que as estratégias de compreensão leitora de Girotto e Souza (2010) são fundamentais para a experiência com poesia no contexto escolar. Ao ativarem conhecimentos prévios, inferências e conexões com outros textos e experiências, os estudantes passam a compreender o poema de forma mais profunda e participativa. Além disso, o contato direto com a linguagem poética e a possibilidade de manipular palavras e sentidos favorecem uma vivência com leitura de poesia, permitindo a formação leitora na sala de aula.

Nesse processo, o prazer de atribuir significados, de dialogar com o texto e de se reconhecer nas experiências humanas contidas na linguagem poética pode contribuir para um encantamento com a leitura, ou, nas palavras de Leo Spitzer (2003), um momento de êxtase diante do poema.



A COR, A PELE, O LÁPIS: LEITURA CRUZADA ENTRE PALAVRA E IMAGEM EM A COR DE CORALINE

Mariana Miranda Máximo

Unicentro, Capes

Marta Ferreira Pinto

Unicentro, Capes

Saulo Gomes Thimóteo

UFFS

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No Brasil, país de intensa diversidade étnico-racial e de profundas desigualdades estruturais, a Literatura Infantojuvenil (LIJ) tem potencial para exercer um papel central no enfrentamento ao racismo e na promoção da representatividade positiva. Isso se nota nas obras que questionam as representações hegemônicas de cor e identidade, ao invés de simplesmente reproduzi-las, assumindo um valor político e pedagógico inestimável. Neste sentido, analisaremos a obra *A Cor de Coraline* (2021), de Alexandre Rampazo, investigando como a interação entre palavra e imagem desafia o padrão estético hegemônico de “cor de pele” e a invisibilização das identidades negras. A obra questiona, a partir do cotidiano da protagonista, a naturalização do lápis “cor de pele”, com o qual crianças são convidadas a desenharem suas figuras humanas, um tom, que, seguindo o racismo estrutural, se refere à pele branca/rosada, símbolo de exclusão e imposição social de uma identidade branca como padrão. Rampazo explora essa relação por meio da ilustração, ora com a ausência, ora com a presença das cores, ao mesmo tempo em que faz um questionamento literal sobre elas, convocando-nos à reflexão sobre a construção social do que é “normal” ou “padrão” em relação à cor da pele.

Esse livro ilustrado promove reflexões sobre a identidade racial, por meio de um episódio aparentemente cotidiano no espaço escolar: o empréstimo de um lápis de cor denominado “cor de pele”. Ao longo da narrativa, Coraline, a protagonista, embarca em uma jornada de questionamento sobre qual lápis deveria entregar ao seu amigo, Pedrinho, chegando à afirmação de sua própria cor. A narrativa acompanha o fluxo de pensamento da menina, enquanto ela percorre sua caixa de apenas doze lápis, questionando a universalidade de uma única cor que denomine a cor da pele de todos, e que representa a cor de pele de seu amigo, mas não a sua, em uma valorização da sua identidade. A obra não se concentra na perspectiva de quem pede o lápis, mas sim na construção da identidade da própria Coraline, como o autor enfatiza: a mensagem central é a afirmação da identidade da protagonista, “[...] não é sobre a subjetividade do olhar de Pedrinho, é sobre a identidade da Coraline.” (Rampazo, 2025)⁵.

Este estudo parte da crítica de Munanga ao histórico processo de branqueamento e apagamento das diferenças no Brasil, onde expressões como “cor de pele” reforçam um padrão branco, em diálogo

⁵ RAMPAZO, Alexandre. **Entrevista sobre A Cor de Coraline**. Ponta Grossa-PR, 15 ago. 2025.

Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
relações étnico-raciais





com teóricos como Debus, Lajolo e Zilberman, e Colomer sobre o papel da LIJ em oferecer referências afirmativas, funcionar como espaço de representação simbólica e estimular o pensamento crítico sobre a diversidade. Metodologicamente, a análise utilizará o conceito de livro ilustrado e iconotexto de Nikolajeva e Scott para investigar como a relação texto-imagem é complementar e se tensionam ao questionar a hegemonia da branquitude, abordagem que contará ainda com a análise cromática, das artes plásticas e da arte gráfica baseada em Pedrosa, Farina e Ostrower, além de uma entrevista inédita com o autor, inserida na íntegra em apêndice.

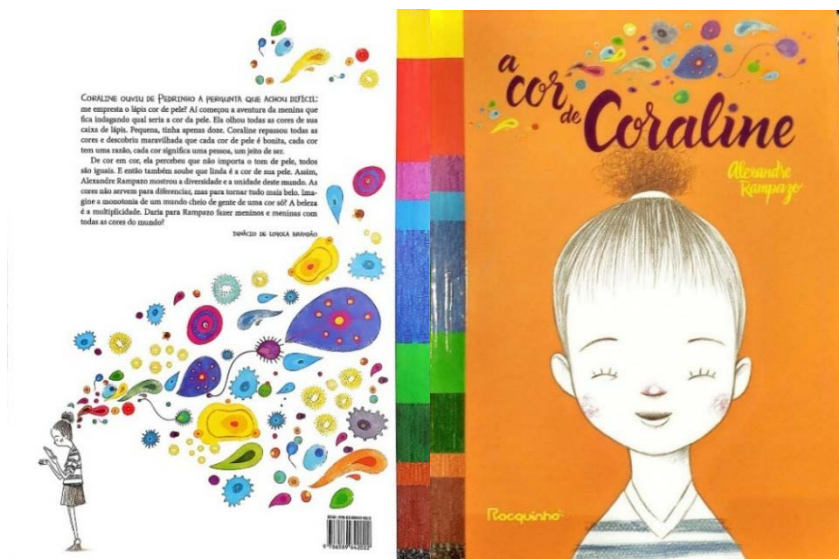
RELAÇÃO ENTRE TEXTO E IMAGEM: LEITURA CRUZADA

Alexandre Rampazo, autor, ilustrador e designer gráfico da obra, traz para o livro uma bagagem profissional que enriquece a discussão, um dos motivos pelo qual temos um livro ilustrado em colaboração perfeita na relação entre texto e ilustração, propiciando “várias vias de expressão que raramente se sobrepõem, mas antes cooperam para fortalecer o efeito final.” (Nikolajeva; Scott, 2001, p. 32).

Desde a relação dialógica entre o título *A cor de Coraline* e o visual da capa, o leitor é convidado a ler as imagens de forma crítica, percebendo que o padrão é uma construção social, pois o próprio título instaura esse jogo de cores, inclusive pela escolha do nome da protagonista, Coraline, ou “Cor-Aline”, a menina que carrega a palavra cor dentro de seu nome. A ilustração do rosto da menina aparece abaixo do título sem a coloração de sua pele, o que fica claro, pois há outras cores na capa (não é uma produção toda em preto e branco), a pele de Coraline aparece branca como a cor do papel/tela antes da tinta, instaurando uma pergunta implícita no título: Qual é a cor de Coraline? Pergunta que se complementa pela tensão com a ilustração: ausência da pigmentação da pele da personagem, levando o leitor à pergunta: Qual é a cor da pele de Coraline? Indagação que caminha com o leitor durante toda a narrativa, já que a menina se imagina com a pele de várias cores, até que decide entregar para o colega o lápis da cor de sua própria pele: marrom. (Rampazo, 2021, p. 29)

Na capa do livro, o rosto da personagem principal é destacado, em traços que delineiam seu rosto, antes de colorir, ou seja, um desenho traçado, assim, a pele de Coraline é sem cor. O autor mantém essa característica durante toda a narrativa para revelar posteriormente a cor na pele dos personagens (Pedrinho também é apresentado nesta mesma configuração, sem pigmentação na pele), embora, por meio de alguns traços e pela reflexão instaurada possamos imaginar que o Pedrinho seja branco e Coraline negra, o que só será confirmado nas últimas páginas do livro. Do ponto de vista estético, a obra apresenta um projeto gráfico intencional, no qual o branco predomina nas páginas iniciais, o autor esclarece que o fundo branco foi pensado para “[...] trazer à tona os personagens, os momentos coloridos que o livro tem [...]” (Rampazo, 2025). O branco, portanto, não é vazio, mas elemento estruturante que prepara o olhar do leitor para a emergência gradual das cores, para que essa relação entre ausência e presença cromática reforce o papel simbólico da cor na narrativa, demonstrando a força psicológica dos contrastes cromáticos (Farina, 2011), assim, quando Coraline afirma sua cor, o gesto adquire não apenas valor narrativo, mas também ressonância estética.

Imagem 1: Qual é a cor da pele de Coraline?



Fonte: (Rampazzo, 2021, capa e contra capa)

A cor, enquanto signo visual e simbólico, carrega sentidos históricos e sociais, construções culturais que comunicam valores e ideologias (Farina, 2011), na obra em análise, o lápis “cor de pele” torna-se um marcador da hegemonia branca e da exclusão simbólica de outras tonalidades de pele. Enquanto linguagem, a cor transcende a percepção física, sendo atravessada por significados sociais, ela não é neutra, carrega histórias e contextos que podem reforçar ou contestar valores sociais dominantes (Pedrosa, 2024). Na primeira cena do livro, o autor confronta os dois personagens, que, sem colorir o tom de sua pele, parecem um reflexo um do outro, como em um espelho (Rampazzo, 2021, p.6-7).

Imagem 2: O pedido.



Fonte: (Rampazzo, 2021, p. 4, 5)





A narrativa verbal é direta e linear, começando com o diálogo que dispara a crise: “Coraline, me empresta o lápis cor de pele?” (Rampazo, 2021, p. 4), a resposta de Coraline não é verbal, mas sim visual e existencial: ela fica com “cara de lagosta” (Rampazo, 2021, p. 6), entretanto, enquanto o texto, breve e bem-humorado, demonstra uma expressão que indica ausência de expressão, no rosto de Coraline, no ato do pedido do empréstimo, visualizamos uma expressão contida de surpresa ou dúvida no rosto da menina.

Ao olhar para a caixa com os lápis, as cores começam a surgir como pensamentos que fluem a partir da mente de Coraline e se expandem pela página, como se tivessem vida, como se fossem seres vivos, em traços que trazem à memória os seres microscópicos como as células que se aglomeram e expandem a costura da pele, as cores vão ganhando vida a partir do pensamento da protagonista, levando o leitor a acompanhar as páginas e seu colorir de forma gradual, porque há tanto o jogo entre o desenho antes e depois da coloração, quanto as várias cores que surgem do pensamento de Coraline e ao poucos, de forma crescente, tomam o espaço da página.

O que o texto verbal apenas sugere, a imagem detalha, como a progressão e o foco em cada cor na tela mental de Coraline, acompanhada pela ilustração de Pedrinho parado com a mão estendida esperando o lápis, demonstrando essa “pausa” temporal e o monólogo interno da protagonista que questiona: e se eles fossem peixinhos, ou se estivessem em Marte, ou onde o Judas perdeu as botas, qual seria a cor da pele lá? (Rampazo, 2021, p. 12-17). A jornada imaginativa da menina, em associação com as imagens, é uma desterritorialização do conceito da cor de pele, a cor é contextualizada, descolada da imposição branca, oferecendo uma reflexão crítica sobre o poder das imagens na construção da identidade e na valorização da diversidade racial. Coraline parte das doze cores que se apresentam como um arco-íris e vai detalhando uma a uma, trazendo uma reflexão específica a cada cor, como o verde para os moradores de Marte, “Bom, pelo menos é o que dizem sobre os marcianos[...]” (Rampazo, 2021, p. 13); vermelho “[...] de vergonha... ou poderia ser vermelho de raiva” (Rampazo, 2021, p. 18); lilás para “[...] um mundo fofinho [...]” (Rampazo, 2021, p. 20); o azul como tom de pele “No planeta Netuno [...]” (Rampazo, 2021, p. 22); até que, após esse percurso, surge a pergunta que ilustra o questionamento ao conceito que carrega o lápis “cor de pele”: “Mas será que tá certo? A cor da pele é só uma?” (Rampazo, 2021, p. 24), frase escrita em várias cores, aliás, nesta obra a escrita também é ilustração, colorida para representação da cor a qual denomina, tal qual a cor destacada em cada reflexão específica.

Em seguida, a dupla página em contraste, traz à cena uma descrição de toda a reflexão, na página esquerda dois termos são destacados: “lápis rosa” está em tom rosa e “lápis marrom” em cor marrom, enquanto, na página direita, vemos o desenho de um rosto colorido com o tom marrom para pele humana. Neste momento compreendemos o quanto a escolha estética das páginas predominantemente em fundo branco, em consonância com Pedrosa (2024), remete à ausência, ao vazio, mas também à pureza que precisa ser questionada, pois, no contexto do livro, o fundo branco simboliza o status quo hegemônico e a falta de pluralidade no conceito de “cor de pele”.

Imagem 5: A cor da pele de Coraline.



Fonte: (Rampazo, 2021, p. 28,29)

O clímax narrativo, tanto textual quanto visual, ocorre no momento da escolha, quando Coraline olha para sua própria pele, reconhece a cor, pega o lápis marrom e o oferece ao amigo, e Pedrinho, ao aceitar e usar o lápis marrom para pintar seu desenho, confirma a quebra do paradigma. Assim, o fundo branco não apenas dá destaque às figuras coloridas que surgem na imaginação de Coraline, mas também funciona como a “tela em branco” da sociedade onde a identidade está em disputa, o branco remete também ao que é passível de preenchimento (Pedrosa, 2024). Quando a cor marrom surge na página final, não é apenas mais uma cor, é a cor que preenche o vazio simbólico e afirma a identidade.

O LÁPIS “COR DE PELE” E A IDENTIDADE RACIAL

A ideia do livro surgiu em 2013, a obra foi publicada em 2017 (Rampazo, 2025) como um marco que ajudou a pavimentar o caminho para que a indústria e a sociedade ampliassem o questionamento acerca da hegemonia do lápis rosa-claro como a única “cor de pele”. Este debate, entretanto, como relata Feldhaus Marcelo (2022), ganhou uma maior proporção com a iniciativa de criar um estojo com 12 tons de giz de cera com a diversidade de tons de pele, a ação pioneira, coordenada pela Prof^a. Dr^a. Gladis Kaercher⁶ da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), do projeto UniAfro, curso de aperfeiçoamento sobre a política de promoção à igualdade racial na escola e uma das idealizadoras de um, visando ao atendimento da lei 10.639/2003. Durante um curso de aperfeiçoamento para professores realizado entre 2013 e 2014, a equipe do projeto lançou o movimento “basta!”:

O primeiro deles foi o basta! ao “lápis cor de pele”! Após uma intensa busca por empresas sensíveis e solidárias ao nosso objetivo de produzir o primeiro material grafo-plástico nacional voltado à educação das relações etnicorraciais no ambiente escolar, encontramos na Koralle uma parceria ímpar! Passadas

6 Palestra da prof^a idealizadora do projeto, <https://youtu.be/Uw0gkV7SnUY?si=EiohkyC2OtF3FvWq>, acesso em 05 jan 2025.



inúmeras reuniões, discussões e testagens eis que surgiu a primeira caixa de giz de cera em tons de pele produzida no Brasil. (UníAfro, s/d)

Portanto, a subsequente entrada de produtos comerciais no mercado, como a linha “Caras & Cores” da Faber-Castell em 2018, foi uma resposta da indústria a uma demanda social e pedagógica já consolidada e solucionada no campo da educação. É claro que a Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira em todas as escolas do Brasil, tanto públicas quanto privadas, bem como a inclusão do conteúdo no currículo oficial, e instituir o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra no calendário escolar tem papel fundamental nas discussões que levaram o debate a outro nível, abrindo mais espaço para a reflexão no espaço escolar, e para que livros como este fossem selecionados no PNLD literário.

Em *A cor de Coraline* (PNLD literário 2018), a protagonista pensa em entregar ao Pedrinho o lápis rosa, pois “era uma cor bem parecida com a cor de pele dele” (Rampazo, 2021, p. 24), mas antes olha para a sua cor de pele e entrega a cor marrom a cor com a qual se identifica “peguei o lápis marrom e entreguei ao meu amigo A COR DA MINHA PELE” (Rampazo, 2021, p. 24–27). Coraline afirma sua identidade através da reflexão e investigação/indagação sobre o lápis cor de pele e assim o leitor também reflete que existe e que é possível se identificar com o lápis cor de pele que realmente representa a identidade à qual ele pertence. É imprescindível ponderar que a obra literária traz como personagem protagonista uma criança negra, o que é revelado ao fim da leitura, através da voz da menina e da sua autoafirmação/identificação da cor de pele. Segundo Debus e Munanga a construção da identidade a partir de um padrão estético colocado no modelo branco europeu fez com que imperasse a política de branqueamento. Equalizadas as diferenças culturais, homogeneiza-se: há um único povo, o brasileiro; uma nação branca a partir do processo de miscigenação, assim, expressões como “moreninha”, “café com leite”, entre outros, colaboram com essa ideia de falsa igualdade, assim consciente ou inconsciente, pode vir à tona o preconceito étnico-racial, oriundo dessa educação eurocêntrica (Munanga, 2005 *apud* Debus, 2017, p. 74)

Kabengele Munanga aponta como a ideologia do embranquecimento e a invisibilidade das identidades não-brancas se consolidaram no imaginário social, e mostra como a ideologia da “democracia racial” camuflou o racismo ao negar as identidades negras e promover o embranquecimento social, nesse sentido, o lápis “cor de pele” funciona como um artefato cultural que materializa e perpetua o racismo cotidiano e a violência simbólica, ao apagar as demais tonalidades de pele (Munanga, 2005 *apud* Debus, 2017, p. 74). No espaço escolar, essa naturalização se manifesta de forma sutil, mas pervasiva, como no episódio central do livro: o lápis “cor de pele” tradicionalmente rosa ou bege claro como um artefato que materializa e reitera a branquitude como padrão universal de humanidade. Para a criança negra, o uso desse lápis é um exercício de negação de sua própria imagem e identidade, como sugere a gênese da obra. Assim, a obra literária em análise se insere nessa perspectiva ao transformar um objeto cotidiano (o lápis) em uma cena cotidiana (me empresta o lápis?) em um detonador de questionamentos sobre o padrão estético.

A protagonista Coraline, ao iniciar sua investigação, desarma o mito da cor única e convida o leitor a participar de uma jornada de descoberta estética, ela não aceita a branquitude como o padrão, a universalização de uma cor como representação do tom de pele, mas sim a diversidade como a única



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
relações étnico-raciais





verdade sobre a pele humana. O livro, portanto, representa a criança negra, e instrumentaliza essa criança para uma ação de afirmação identitária. Rampazo, denuncia a naturalização da branquitude como padrão, uma prática enraizada desde a infância, onde as crianças negras já são ensinadas a perceberem a cor de sua pele como “diferente”. A simbologia do lápis, que deveria representar a pele de todos, não reflete a diversidade da população, mas a tonalidade que, historicamente, tem sido vista como padrão.

Filho de mãe negra e pai branco, o autor da obra cresceu em um contexto de diversidade e desigualdade, “zona leste de São Paulo” (Rampazo, 2025), e, embora reconheça a complexidade do debate sobre o “lugar de fala”, posiciona sua autoria como um ato de sensibilidade e engajamento com o tema, motivado por uma experiência real relatada por sua filha pedagoga, a qual está também descrita no final do livro, como um recado do autor, juntamente com sua biografia (Rampazo, 2021, p. 32). Rampazo afirma que seu “[...] lugar de fala vem da sensibilização e da experiência de vida. O que abre espaço para a fala é a sensibilização [...]” (Rampazo, 2025). Essa declaração ecoa o debate contemporâneo sobre autoria e representatividade, como lembra Debus (2017), a literatura infantil e juvenil que tematiza questões afro-brasileiras tem sido construída tanto por autores negros quanto por aliados que reconhecem o papel da arte na desconstrução do racismo. A fala de Rampazo não elimina as tensões, mas indica que a obra foi concebida em diálogo com experiências familiares e sociais, o que amplia sua legitimidade. Mesmo com a necessidade de se priorizar e valorizar a autoria negra (que deve ser o foco principal do letramento racial), esta obra literária se mantém como uma obra de excelência estética e relevância social, contribuindo para que leitores, tanto negros quanto brancos desenvolvam a consciência crítica sobre a diversidade e a identidade na infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise de *A Cor de Coraline* confirma a potência do livro ilustrado como uma ferramenta estética, política e pedagógica no combate ao racismo estrutural, a narrativa de sobre o conceito de uma cor universal que represente o lápis “cor de pele”, transforma o cotidiano escolar em um espaço de crítica e afirmação da identidade negra de Coraline, evidenciando a potência da literatura infantojuvenil na problematização de questões étnico-raciais e na desconstrução de estereótipos identitários, ao articular texto e imagem para questionar a hegemonia da branquitude e afirmar a diversidade racial, propondo, como defende Debus (2017), a literatura como espaço de resistência e formação para práticas antirracistas.

Obras que tensionam os padrões eurocêtricos colaboram para a construção de identidades afirmativas e para o enfrentamento do racismo estrutural (Munanga, 2005). Dessa forma, este livro se estabelece, ampliando o repertório simbólico das crianças e provocando o debate em diferentes espaços sociais, como um convite à desconstrução de estereótipos e à formação de um novo olhar sobre a identidade negra, fundamental para a promoção de uma educação antirracista. Em um contexto de crescente debate sobre o quanto a representatividade racial é fundamental para a formação de uma infância mais consciente das questões raciais e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, a literatura infantojuvenil desempenha um papel crucial na construção de um imaginário coletivo que respeite e valorize a diversidade étnico-racial.



A jornada de Coraline, iniciada por um ato de violência simbólica – a nomeação de uma única “cor de pele” – transforma-se em um percurso de empoderamento e afirmação identitária. A leitura cruzada entre a palavra e a imagem não somente enriquece a narrativa, mas é o próprio mecanismo que permite a desconstrução de uma norma socialmente imposta e a construção de uma identidade positiva. Assim, a Literatura infantojuvenil desempenha um papel fundamental na formação das identidades das crianças, refletindo o mundo ao seu redor, além das relações de poder e as questões sociais presentes nesse mundo. Através das histórias e dos personagens que habitam essas narrativas, as crianças têm a oportunidade de se enxergar ou de se imaginar em outros contextos, questionando as normatividades e, muitas vezes, desafiando visões estabelecidas, reflexão que não é apenas sobre a identidade de Coraline, mas também sobre a aceitação de Pedrinho, que representa a parcela hegemônica social, mas reconhece em Coraline sua identidade por meio da cor de sua pele.

REFERÊNCIAS

DEBUS, Eliane. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens: luta e persistência dos jovens migrantes.** In: ABRAMOWICZ, Anete; MARTINS, José de Souza (Orgs.). **Infâncias migrantes.** Campinas: Mercado de Letras, 2017. p. 165-184.

DEBUS, Eliane. **Uma análise negra da literatura infantil e juvenil: acervos literários, formação de leitores e mediação.** 2. ed. Florianópolis: UFSC, 2017.

COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual.** Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017.

FARINA, Modesto. **Psicodinâmica das Cores em Comunicação** (Portuguese Edition). 6. ed. São Paulo: Editora Blucher. Edição do Kindle, 2011.

FELDHaus, Marcelo. **A dimensão ética e estética na docência no ensino superior: fricções entre a arte contemporânea, cuidado de si e pedagogia universitária 2022.** Disponível em: <https://share.google/TduOe3RVOLfabnVq8>. Acesso em: 05 jan. 2026

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: histórias & histórias.** 1. ed. rev. e ampl. São Paulo: Editora UNESP, 2022.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola.** Brasília, DF: MEC/Secad, 2005.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. **Livro ilustrado: palavras e imagens.** Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2001.

PEDROSA, Israel. **Da cor à cor inexistente** (Portuguese Edition). São Paulo: Editora Senac. Edição do Kindle, 2024.

RAMPAZO, Alexandre. **A Cor de Coraline.** Rio de Janeiro: Rocquinho, 2021.

UNIAFRO. **Nossa história.** Disponível em: https://www.ufrgs.br/uniafro/nossahistoria_giz. Acesso em: 07 jan. 2026.

APÊNDICE

Entrevista com Alexandre Rampazo sobre a obra literária *A Cor de Coraline* (Rampazo, 2021), por Mariana Miranda Máximo em 15 de agosto de 2025, no Sesc Estação Saudade, Ponta Grossa – PR, durante a 44ª *Semana Literária e Feira do Livro Sesc Paraná*.

Mariana Máximo: Você recebeu críticas por ser um autor branco trazendo essa temática, ou alguma crítica específica racial, sobre o lugar de fala?

Alexandre Rampazo: Antes de responder, só para contextualizar a linha temporal. A ideia de fazer o livro surgiu por volta de 2013, a partir de uma conversa com minha filha, que é pedagoga. Ela estava fazendo estágio com um grupo de crianças e um menino pediu um lápis “cor de pele”, e era um menino negro. A Gabi falou assim: “Tudo bem, mas de qual pele você está falando?” E contou que, no momento, ele olhou para ela com uma grande dúvida, porque era algo que estava tão enraizado, que ele mesmo como menino negro não tinha percebido, “...perai, eu tenho que falar de mim, eu tenho que me legitimar como eu sou”. Eu falei, aí tem uma história para contar. Desde a minha geração, e provavelmente a de vocês, sempre foi comum associar cor de pele ao lápis cor-de-rosa. E daí, eu escrevi o livro em 2013 e a Rocco quis fazer o livro, que só saiu em 2017, e quando eles lançaram o livro a questão veio à tona, não tem como afirmar se foi em função do livro, inclusive tenho uma amiga que é coordenadora e conhecia as pessoas da Faber Castell, e havia apresentado o livro para eles, mas o importante é que a discussão está aí. O bom é que eles fizeram. A minha mãe é uma mulher negra, minha mãe, minha avó, meus primos são todos negros, meu pai é um homem branco e eu saí, como um amigo diz, essa “cor de papelão”. Eu venho de uma região de São Paulo muito carente, originalmente, então minha família é uma família sem recursos, batalhadora como 99% das famílias brasileiras, e eu morava na Zona Leste que é um lugar mais carente de assistência pública, com uma questão de violência, morava numa região que chama Cohab, que são conjuntos populares, e a minha infância toda eu morei ali. A minha infância toda foi incrivelmente divertida, fui criança o tempo todo, e tinha amigos que eu chamo só de amigos. Então, os amigos que eu tinha, não era o Fábio, menino negro, era o Fábio, não era o Naldinho, menino negro, era o Naldinho, então eu acho que muito pela minha família ser essa mistura, e a gente sempre lidar com isso com uma naturalidade, para mim nunca foi uma questão. Então eu escrever um livro e pensar, “ah, sou um cara considerado branco, é, estar escrevendo um livro sobre uma questão social sobre a negritude, para mim nunca foi um impeditivo, nunca foi um problema”, e aí eu costumo lembrar de um poema da Vitória Santa Cruz, *Me chamaram negra*, que é muito interessante porque ela começa esse poema, eu não vou conseguir reproduzir evidente, não tenho talento pra isso, mas ela fala “Me chamaram negra”, então ela fala que quando ela tinha 5 anos, ela era uma criança normal como qualquer outra como eu descrevi aqui, que convivia bem com todos os “espectros de cores”, vamos colocar assim, e ela fala que em um determinado momento falaram assim: “negra”, e falaram que o lábio dela era feio, e falaram que o nariz dela era feio, e falaram que o cabelo dela era feio, né? E ela falou, nesse poema ela diz, que aquela criança de 5 anos, ela tem que entender por quê. Por que que é feio? Por que o meu nariz é feio? E ela começou a se sentir feia. Então, uma criança começou a se sentir feia por conta do apontamento do outro, e isso fez muito mal pra ela, mas ela revisitou isso, e falou: “eu sou negra, sim”, “meu lábio é bonito, meu nariz é bonito, meu cabelo é bonito, sou negra, sim”, e esse poema é uma performance dos anos 70 (acha no YouTube), e esse



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
relações étnico-raciais





poema dela faz muito sentido com a minha forma de pensar. Porque eu era isso, o Alexandre que estava ali com os primos do lado da minha mãe, do meu pai ou com os amigos do bairro, sendo que todos eram “iguais”, então, por que eu, que habitei esse lugar, que assisti essas coisas de perto, por que eu não posso falar sobre isso? Então nunca foi um problema pra mim sobre o lugar de fala, até existem alguns equívocos sobre o lugar de fala. Talvez eu não tenha 100% dos problemas de ser perseguido por alguém ao entrar em um shopping, que só sente isso na pele, com essa potência de preconceito, mas eu tenho o lugar do menino periférico, que não tinha grana, e que também era “perseguido” no shopping.

Mariana Máximo: Sim, eu também vou viver isso. Escrevi o artigo junto com uma colega negra, mas que não poderá estar presente na apresentação, em função da licença maternidade. Pensei muito nisso: como será levar essa temática sem a presença dela ao meu lado? É nesse sentido que te pergunto, porque também me sinto nesse lugar de trazer a discussão sobre o tom da pele negra e não estar neste lugar de fala.

Alexandre Rampazo: Acho que vale a pena refletir sobre o que realmente significa “lugar de fala”. Esse termo ficou muito evidenciado por uma fala da Djamila Ribeiro no Pequeno manual antirracista, mas, foi distorcido, porque ela não disse que “você tem que ser negro para falar sobre negro”, se não seria assim: “você tem que ser judeu pra falar sobre judeu, você tem que ser palestino pra falar sobre palestino”, se eu estiver sensibilizado com a causa da palestina hoje, eu não vou poder falar sobre a palestina porque eu não sou palestino? Então, assim, é o que me sensibiliza que me coloca nesse lugar, algo que me toca, que me coloca nesse lugar de desejar falar, e então acho que não tem nenhum problema. Então, no manual dela tem essa fala que provavelmente foi uma das entrevistas de podcast que distorceram e falaram: “ah, você não tem lugar de fala, você não é bailarina, você não pode escrever sobre, ou você não é jogador de futebol, ... então, vira algo caricato”, eu estou indo para os extremos, mas, é obvio, é diferente fazer parte do povo ribeirinho, e me sensibilizar com a causa, é claro que a fala de quem está lá dentro é muito mais potente do que a minha, mas, então, eu me coloco um pouco neste lugar... Tanto que o segundo livro sobre a Coraline⁷, nem ia escrever um segundo livro, passaram sete anos entre um livro e outro, mas era uma discussão que estava assim: “ah, a meritocracia, a meritocracia, a meritocracia”, gente, como assim a meritocracia? Como você quer comparar uma pessoa que tem todas as condições, todas as coisas apontando ao favorecimento e outra pessoa que tem que ralar muito para conseguir uma coisa, como você quer colocar essas duas pessoas no mesmo lugar? Como meritocracia? Então, assim... um aluno que estuda numa escola, que vai pra escola, sai dessa escola, vai subir a rua dele, vai andar duas casas, vai entrar na casa dele, o almoço dele vai estar pronto, ele vai ter a hora de poder descansar um pouco, poder fazer a lição de casa... enquanto essa pessoa está fazendo isso, o outro amigo que tá na mesma sala dele, saiu dessa casa, vai pegar um trem, vai pegar um ônibus, vai cuidar do irmão mais novo porque a mãe tá trabalhando, vai fazer a comida do irmão, se der, talvez, depois do banho, se ele tiver água em casa, ele vai fazer a lição de casa. Então, é... dois pesos muito diferentes pra gente falar de mérito, né? E, no segundo livro da Coraline, ele fala disso, eu acabei fazendo uma brincadeira visual, usando uma metáfora visual da piscina, então ela estuda numa escola em que os amigos são abastados, isso não

⁷ RAMPAZO, Alexandre. **Um lugar para Coraline**. Rio de Janeiro: Rocquinho, 2024.



é dito no texto, mas muito provavelmente a mãe dela é uma funcionária, pode ser uma professora, uma servente, e ela tá lá colocada entre outras crianças privilegiadas, e daí o questionamento que ela faz o tempo todo, assim: “é, todos estamos numa piscina, quem pode largar na frente?”, não fala isso no texto, mas um subtexto que existe: os privilegiados estão saltando mais à frente e eu tô tendo que correr atrás aqui... e uma das frases do livro: “eu tenho que ser melhor do que o melhor duas vezes”, então seu esforço é redobrado. Então o cara que tá no mérito ali, tá na possibilidade de chegar mais longe por causa dos privilégios, é muito diferente de quem não tem privilégios, de quem tem todas as dificuldades e tem que remar muito mais pra chegar em outro lugar.

Mariana Máximo: Posso fazer outra pergunta? Você imaginou uma escola específica onde os personagens estivessem? A lembrança que fica é a de uma escola particular, pelo uniforme.

Alexandre Rampazo: Sim, eles estão num ambiente escolar, né? As roupas indicam isso. E tem essa brincadeira do lápis, do amigo pedir um lápis, que é uma coisa comum dentro do ambiente escolar, essa troca. E daí tem alguns pontos que indica qual o lugar da Coraline: uma caixa de lápis de 12 cores. Que era o que acontecia comigo também, minha mãe só podia comprar a caixa de 12 cores, às vezes tinha aqueles amigos que abria a caixa de 36, e eu só tinha 12 e tinha que me virar com eles. Então, um ambiente escolar onde ela faz essa interação com o Pedrinho, e tem uma coisa muito presente dentro do universo da infância, do universo da criança, que é esse negócio da criança fabular, então aqui a Coraline tá fabulando, então a gente tem um tempo suspenso aqui, então ele fica parado, em todas as páginas ele tá parado na mesma posição e ela tá aqui fabulando, viajando, então de repente todos esses pensamentos dela foi numa razão de segundo, então ela tá lá tentando fazer esse questionamento. E eu costumo dizer muito que a Coraline não é sobre o questionamento do Pedrinho, mas é sobre a identidade da Coraline, essa situação de identidade que ela tá puxando pra ela, “eu sou sim uma menina negra e olha aqui o meu lápis”, que é o que acontece no final do livro, e o Pedrinho aceita, tipo, “ok, era isso”. Porque às vezes também esse questionamento tá envolto numa ingenuidade da criança, porque as vezes a criança só tá reproduzindo o que o adulto fala. É evidente que tem muita marcação e território de alguns, de fazer essa segregação realmente, de sentir outro mais destacado, mas normalmente são reproduções, então o Pedrinho, nesse caso ele aceita, porque, na verdade quando ele aceita, ele fala, de certa forma: “... peraí, eu também nem tinha pensado isso, é, bom mesmo”, então da mesma forma que as crianças negras se representam com lápis rosa, que nesse momento ele vai fazer a mesma coisa, ele vai se representar com o lápis marrom.

Mariana Máximo: Eu também percebo que você trabalhou a personagem como uma mistura, mais brasileira. Gostaria que você comentasse sobre a construção dos traços da Coraline.

Alexandre Rampazo: Sim, exatamente como você falou: o povo brasileiro é essa mistura, por exemplo o meu primo que é negro, mas o nariz é fino, às vezes parece indiano, agora o Carlinhos tem a sua cor (da entrevistadora) e o cabelo “black power”, lábio grosso, nariz largo, então existe muito essa mistura de características. A Coraline já tem o lábio mais grosso, o nariz não é tão alargado, minha mãe é da cor da Coraline, um pouco mais escura até. Mas chegar na Coraline, assim, como traço foi..., foram algumas tentativas de achar alguma coisa que conversasse com essa característica



do livro de ser um fundo branco e desse fundo branco poder trazer à tona os personagens, os momentos coloridos que o livro tem, então foi alguns acertos e erros, algumas desistências, até chegar na Coraline que eu achei que cabia.

Mariana Máximo: Então, como autor, escritor e ilustrador, não sei se você utiliza o termo, então você também interveio no designer gráfico, nas palavras coloridas que aparecem no livro?

Alexandre Rampazo: Sim, utilizo o termo ilustrador. Sim, normalmente os projetos que eu faço, eu acabo, de certa forma sendo meio controlador nisso, como eu escrevo texto e faço a ilustração, e minha formação também é em designer, normalmente eu já entrego ara as editoras o boneco pronto já, do jeito que eu quero, acho que a única interferência que teve aqui da parte editorial foi, se não me engano eles mudaram a tipografia do texto, mas foi muito sutil as interferências deles, foram muito respeitosos com as minhas decisões, para justamente esse conjunto de livro funcionar do jeito que eu queria que acontecesse.

Mariana Máximo: Seu livro é lindo, sou grata por tê-lo encontrado na minha trajetória. Durante uma disciplina de Análise do Discurso, fomos provocados a pensar em nossos objetos de pesquisa e nas temáticas que poderiam emergir, então, minha colega, que trabalha com questões raciais e eu que trabalho com a relação entre texto e imagem na literatura infantojuvenil, pensamos no lápis cor de pele, e seu livro se destacou por ser finalista do prêmio Jabuti, e a construção da cor no branco também foi um destaque para essas discussões, inclusive o jogo de imagens, um texto literário. Juntas, resolvemos trabalhar com essa obra, e teremos a oportunidade de apresentar esse estudo no Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil, no Maranhão, em novembro, com a temática: mediação literária e formação de leitores.

Alexandre Rampazo: É o que falávamos na mesa hoje de manhã, esse papel da mediação é um papel de levantar perguntas não de dar resposta pra crianças, então não adianta você fazer uma pergunta pra criança e depois dizer “não, não é nada disso”, eu acho que é essa troca o tempo todo, você fazer uma provocação pra criança a cada virada de página, justamente pra gerar essa discussão, e pra que ela chegue na conclusão final dela, às vezes pode não ser o que você esperava, é um problema seu, uma frustração sua. Você tem que ler um livro várias vezes, e em cada uma das vezes você vai enxergar camadas diferentes.

Mariana Máximo: Para finalizarmos, gostaria de pedir: há algo que você considere essencial e que não poderia faltar quando falamos de *A Cor de Coraline*?

Alexandre Rampazo: “A Coraline não é sobre a subjetividade do olhar de Pedrinho, é sobre a identidade da Coraline.”



A LITERATURA INDÍGENA PARA CRIANÇAS E JOVENS E A FORMAÇÃO DO LEITOR MULTICULTURAL

Núbia Luzia Alencar Fonseca Dias

Universidade do Estado do Pará PPGELL/UEPA

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No presente, o que era silêncio virou voz, o que era enredo, virou verdade, o que era lenda é história, o que era considerado atraso é futuro ancestral. É assim que a literatura indígena alcança esse tempo, tomada de potência inscrita e escrita em diversidade de vozes e culturas por meio de histórias presentes em livros, músicas, pinturas, enfim, por meio de toda a arte que propaga, carregada de muita sabedoria. Valorizar a literatura indígena é fazer uma outra viagem ao tempo, conhecer um enredo da história do Brasil diferente daquele que foi apresentado por vozes colonizadoras que chegaram ao nosso país nos anos de 1500. Ler literatura indígena é tecer um novo olhar para nossa memória brasileira e conhecer vozes verdadeiramente ancestrais que nos ensinam a observar de outro ângulo para cantos e paisagens que não costumávamos ver.

A literatura indígena para crianças e jovens no Brasil tem ocupado, progressivamente, um espaço de relevância desde a promulgação da lei 11645 em 2008. Nas escolas têm-se observado movimentos e discussões sobre a diversidade cultural e a formação de leitores multiculturais e multiletrados, com a utilização de acervo diversificado voltado para uma formação leitora antirracista. Dessa maneira, o ambiente escolar torna-se o principal elo entre os estudantes e essas obras dentro das bibliotecas escolares, salas de leitura e salas de aula, que têm buscado trabalhar com obras de autores indígenas. Para além disso, o mercado editorial tem observado e acompanhado esse movimento e a cada ano recebemos novas publicações por diversos autores de todas as regiões do Brasil.

Nesse contexto, o presente artigo se propõe a discorrer sobre essa literatura, direcionando o foco para as características estéticas e literárias das obras de dois expoentes significativos da literatura indígena: Yaguarê Yamã e Kaká Werá Jecupé.

A escolha desses autores não é aleatória, suas narrativas oferecem um campo fértil de investigação sobre como a escrita indígena contemporânea dialoga com o público infantil e juvenil ao mesmo tempo que traz, em profundidade, questões voltadas para a valorização e respeito às culturas indígenas.

A pesquisa, portanto, assume como objetivo central apresentar as especificidades presentes nas narrativas de Yamã e Werá, utilizando essa análise como base para a construção de uma ferramenta pedagógica que auxilie na mediação de obras literárias indígenas para o público infantojuvenil.

A proposta de roteiro didático-metodológico surge da necessidade de instrumentalizar mediadores de leitura, professores e educadores em geral para um trabalho com literatura indígena que aborde a profundidade das obras e que promova o respeito e a valorização que essa literatura merece ter.

A relevância desse estudo reside em seu potencial formativo ao investigar as especificidades estético-literárias e propor roteiros de mediação que promovam uma formação leitora multicultural e



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
relações étnico-raciais





multiletrada. Acredita-se que por meio da literatura indígena e do uso estratégico de um roteiro didático é possível fomentar conhecimentos ancestrais e da sociobiodiversidade brasileira, elementos indispensáveis para uma educação que reconheça e respeite a pluralidade étnico-cultural presente em nosso país.

Após alguns anos atuando na coordenação de educação escolar de indígenas na Secretaria Municipal de Educação de minha cidade, pude perceber que a inserção de obras indígenas no ambiente escolar enfrenta desafios significativos. A falta de formação adequada de professores nos cursos de licenciatura e a falta de apropriação de modos de leitura adequados impedem, muitas vezes, que o texto indígena seja trabalhado em sua plenitude estética. Há uma necessidade urgente de sensibilizar o educador para “desconstruir conceitos erroneamente estabelecidos”, convidando-o a perceber a diversidade dos povos existentes sob o termo “indígena” (Pauli, 2015, p.17). “Ofertar a leitura de obras indígenas exige o entendimento de que elas operam fora dos cânones ocidentais tradicionais porque a literariedade indígena é marcada por uma heterogeneidade discursiva onde ‘primitivo significa complexo’”, conforme observado por Thiél (2012) quando menciona a frase de Antonio Risério (1993) que afirma: “Me agrada, em especial, quando, diante da estreiteza de boa parte da erudição ocidental, Rothenberg proclama: *‘Primitive Means Complex’*”.

Para Thiél (2012), a produção literária indígena é tão complexa quanto a sua leitura e para que alcance a sala de aula é necessário que seus leitores, professores e alunos disponham de referenciais teóricos específicos, para que essas textualidades sejam compreendidas e interpretadas nas dimensões culturais e estéticas apropriadas.

Diante disso, esta pesquisa busca desenvolver um material que possa sugerir um caminho possível para dar início a novas formas de explorar a literatura indígena para o público infantil e juvenil, abordando questões para além da temática ou simplesmente das origens de autores.

Do ponto de vista teórico, esta investigação apoia-se em pensadores e pesquisadores indígenas da área tais como Carina Pataxó, Graça Graúna, Eliane Potiguara, entre outros, cujas contribuições são essenciais para a compreensão da perspectiva indígena. Somam-se a eles vozes que auxiliam na compreensão do papel da literatura na educação e na sociedade como a já mencionada Janice Thiél (2012), que desenvolveu uma tese de doutorado sobre a literatura indígena, Márcia Licá (2024), que reuniu artigos de autores sobre a literatura antirracista, entre eles autores indígenas e ainda Sueli Cagneti e Alcione Pauli (2015), que dialogam sobre o papel da literatura indígena infantojuvenil na sala de aula, propondo um trabalho fundamentado em obras literárias essenciais para a formação leitora.

A LITERATURA INFANTIL INDÍGENA NO BRASIL

São muitos os autores indígenas que escrevem para o público infantil e juvenil no Brasil atualmente. A cada ano são lançados novos livros que trazem diversas histórias, muitas vezes já conhecidas por outras vozes, mas desta vez narradas sob a perspectiva indígena.

Daniel Munduruku é considerado o pioneiro na produção literária indígena para esse público e bem próximo a ele, o autor Yaguarê Yamã, nortista do Amazonas que em 1988 lançou seu primeiro livro intitulado “Puratig, o remo sagrado”. Inaugurando, assim, uma sucessão de lançamentos por diversas editoras. Esse autor também publicou uma gramática de Nheengatu, uma de suas línguas maternas, isso porque além do português e do nheengatu, ele fala a língua Saterê-maué, do povo Saterê do Amazonas.



Entre as diversas obras de Yamã, trago para contextualização a obra “Cocarzinho Amarelo” lançada em 2022 pela Editora Globinho. Nesta narrativa, o título já sugere se tratar de uma das inúmeras versões de “Chapeuzinho Vermelho”. Mas, desta vez, sob uma ótica indígena. Semelhante à obra original, a menina enfrenta o desafio de andar sozinha pela floresta para levar alimentos para sua avó que está doente. O cenário da narrativa é a floresta Amazônica e os termos utilizados na construção do enredo são todos regionais. O animal perigoso que Cocarzinho precisa enfrentar é a grande onça, animal típico das matas brasileiras e um dos mais temidos por todos os povos que moram em florestas ou próximo a elas. O clímax acontece justamente quando a onça disfarçada quer devorar a menina, que já desconfiada foge e enfrenta o animal com a ajuda de outros curumins que correm pela mata e juntos, lançam suas flechas para assustar o felino, que escapa para sobreviver. Nesta versão indígena, são muitas as percepções verossímeis entre a vida na floresta e as atividades cotidianas de crianças indígenas que vivem nas aldeias: andam em grupos, são livres para circular pela floresta explorando e ao mesmo tempo brincando, catam alimentos e frutos que encontram, e logicamente, enfrentam os desafios e perigos que a floresta possui, mas nem por isso deixam de circular. Percebe-se que o animal descrito é um ser comum visto por elas, mas que não perde sua essência de predador que viu na menina uma oportunidade de se alimentar e partiu para cima dela. A menina indígena, no entanto, percebe logo se tratar de uma fera que quer devorá-la e inicia sua defesa. O grupo de crianças sai vencedor desta “batalha” justamente porque se uniu, demonstrando o senso de coletividade sempre presente entre os povos indígenas.

Outro autor que iremos analisar na pesquisa é Kaká Werá Jecupé, autor que, igualmente a Yaguarê, já lançou variadas obras literárias que abordam sua cultura e vivência indígena.

A obra abordada, intitulada “Contos de Iauaretê”, traz também a personagem onça como um ser central e temido pelo povo, mas ao mesmo tempo é um animal sagrado e respeitado por eles, pois representa força, coragem e proteção. “Iauaretê” significa onça em tupi-guarani. O enredo de cada conto presente no livro envolve um episódio de Iauaretê (a onça) e as inúmeras aventuras vividas pela mata, mostrando a vivência na aldeia, a qual é sempre observada e vigiada pela onça, que um dia se transforma em um valente guerreiro e acaba se casando com a filha do cacique. Daí em diante são narrados outros episódios envolvendo essa personagem que contracenando com outros animais ora como onça ora metamorfoseada em destemido guerreiro. As ilustrações são feitas pela filha do autor e são carregadas de simbologias que estão presentes na vida desse povo indígena.

Kaká Werá diz que seus contos são baseados nas histórias narradas pelo seu pai, sua avó e outros contadores de histórias da aldeia que morou e viveu quando criança. Por isso, são repletas de verdade e tradição, carregadas pela memória.

PROPOSTA PEDAGÓGICA: DO ROTEIRO DE LEITURA À PRÁTICA NA SALA DE AULA

Um das riquezas da literatura infantil é sabermos que utilizá-la em sala de aula é sempre oportuno e uma prática valiosíssima. As conversas e atividades geradas a partir da leitura de livros literários, quando essa é realizada em sala de aula, quase sempre geram aprendizados significativos na vida dos estudantes, quando essa prática é tratada de forma bem-intencionada e bem conduzida. Mas para que de fato isso ocorra, professores devem estar bem formados e cientes de seu papel enquanto mediadores desse tipo de leitura.



Assim, para utilizar a leitura de obras literárias indígenas com o público infantil e juvenil em sala de aula, se faz necessário e importante ter em mente que essa literatura não pode ser tratada da mesma forma que outras literaturas. Com relação a isso, Thiél (2012) relata:

“Quanto à leitura literária, esta é lida na interação texto-leitor, o que significa que o sentido se concretiza em um entrelaçamento cultural, principalmente se o texto parte de uma cultura e tradição literária e chega a um leitor que aprendeu a ler textos literários segundo outra cultura e outra tradição literária. Neste caso, referenciais e critérios de validação de leitura específicos são fundamentais, embora nunca sejam suficientes, pois a leitura literária de tradições diferentes daquela que conheço constitui um desafio permanente”. (Thiél, 2012, p.75)

Isso significa que, para ler e compreender de fato as obras literárias indígenas, precisamos aprender outra forma de leitura e a construir um repertório cultural específico para formarmos leitores multiletrados e multiculturais. O que só se ensina aprendendo e só se aprende ensinando, assim como postulou Paulo Freire.

Foi pensando nisso, nesta forma de abordar e ler as obras literárias indígenas, que surgiu a ideia de elaborar um roteiro de leitura que pudesse auxiliar professores a desenvolver modos diferenciados de leitura com seus estudantes, buscando uma experiência leitora significativa a partir das obras, tecendo olhares interculturais e sensíveis.

O Roteiro apresenta-se em construção, pois a pesquisa ainda está em andamento. No entanto, já podem ser traçados alguns mapas de leitura a título de demonstração.

METODOLOGIA DE LEITURA

Como uma forma de esboço de atividade, apontar-se-á uma sequência didática construída a partir de sugestões mescladas de duas autoras/pesquisadoras da literatura indígena e que fizeram de suas pesquisas obras importantes para a formação leitora. A primeira é a de Sueli de Souza Cagneti e Alcione Pauli intitulada “Trilhas Literárias indígenas” e a segunda é a obra de Janice Thiél “Pele silenciosa, pele sonora: a literatura indígena em destaque” ambas da editora Autêntica.

A metodologia pensada para estruturar o roteiro foi baseada em Solé (2008) que sugere uma sequência de procedimentos que auxiliam na compreensão e no desenvolvimento da leitura, o que a autora denomina de “estratégias de leitura”. Essas estratégias são etapas específicas que envolvem o processo de leitura a fim de torná-lo mais prático e consciente ao se deparar com um texto. As estratégias são divididas em três etapas distintas a saber: antes da leitura, durante a leitura e após a leitura.

As atividades propostas com as obras literárias indígenas devem envolver inicialmente uma contextualização, que faz parte da etapa de pré-leitura. Thiél (2012) aponta que essa etapa não precisa acontecer na mesma aula em que a obra será lida, pois quando são realizadas em momentos diferentes, tornam-se mais produtivas e os envolvidos no processo de leitura (estudantes e professor/mediador) têm oportunidade e tempo para pesquisar mais sobre os contextos das obras. O que para a autora, “contribui tanto para a construção de conhecimento quanto para o aprender a aprender” (Thiél, 2012 p.110).

CONTEXTUALIZANDO A LEITURA DAS OBRAS DE KAKÁ WERÁ JECUPÉ E YAGUARÊ YAMÃ

• Antes da leitura:

- Mostrar o livro, apresentando suas imagens, cores, formato e nome do autor. Caso não haja nenhum questionamento, o professor/a ou mediador/a deverá instigar com algumas perguntas tais como: vocês já conheciam esse/a autor/a? Seu nome sugere de quem se trata? Qual será sua origem? O que você sabe sobre os povos indígenas? Por meio dessas perguntas poderá se perceber como os estudantes veem os povos indígenas e aproveitar para desconstruir inúmeros estereótipos acerca dos povos e nações indígenas, além de suscitar curiosidade em pesquisar mais sobre esses povos.

- Você já havia lido algum livro de um autor/a indígena? Ou já conheceu alguma história que veio dos povos indígenas? Logicamente que é comum os estudantes se reportarem às histórias tradicionais já consagradas no Brasil tais como a da mandioca, do guaraná, Saci-Pererê, entre outras. No entanto, se faz necessário comentar que essas histórias, muitas vezes, foram escritas por pessoas não indígenas que ouviram de alguma pessoa ou leram de alguma fonte e depois resolveram escrever. Mas que ao ser escrita por uma pessoa verdadeiramente indígena, iremos perceber algumas características que são peculiares a esses povos e às nações específicas de cada região do Brasil.

- Por falar nisso, você saberia dizer quantos são e quais são os povos indígenas do Brasil? Aqui cabe solicitar uma breve pesquisa com pessoas da família ou na internet. Sugerindo que tragam para a conversa da aula seguinte.

- Chamar atenção para os elementos visuais do texto como capa, ilustração externa e internas, disposição das palavras, língua ou línguas do texto escrito. Se houver algum grafismo indígena, podemos perguntar se sabem o que é grafismo indígena? O que ele representa? Alguns elementos podem sugerir mais conversa e mais pesquisa. Professor/a pode também aproveitar para falar de uma característica muito comum nas obras literárias indígenas infantis como o hibridismo quanto ao gênero, ora narrativa ora relato pessoal ora a memorial. Em relação à linguagem, ora em português e ora na língua indígena, muitas vezes nas duas línguas. Há também informações geográficas importantes e contextualização sobre seus mitos e ritos específicos.

• Durante a Leitura:

Nesta fase, o professor/a ou mediador/a irá apresentar as perguntas durante a leitura das obras, solicitando que percebam e ou escrevam o que observaram.

- Há alguma informação nova que a leitura da obra lhe trouxe?
- como essa história ou esse conteúdo foi apresentado?
- ao ler a obra, selecione uma ou mais palavras que mais lhe chama sua atenção.
- quem fala ou narra o texto?
- quem são os personagens?
- observe a sequência dos fatos, se é linear (crescente) ou se mistura presente, passado.



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
relações étnico-raciais





- essa história lhe fez lembrar de alguma coisa ou outra história?
- perceba se a narrativa mostra elementos da natureza, quais são eles?
- há presença de animais? O que eles representam na história? (aqui se faz importante lembrar que há muitos animais ligados a um povo, como se fossem seu símbolo identitário.
- na sua opinião, há alguma imagem que considera mais significativa? Tem alguma intenção?

• Após a Leitura:

Interessante se faz abordar os aspectos observados na leitura das obras de maneira geral, como uma forma de sistematizar o que foi observado durante a leitura, traçando um roteiro de análise que aborde:

O tema em questão: geralmente tratam da relação homem X natureza; da ancestralidade; dos mitos de criação e outros mitos de identidade; do respeito aos outros seres; coletividade, culturas, e o cotidiano dos povos.

Contexto Cultural da obra: qual é o povo está representado pelo autor? Onde vivem? Qual língua falam? Quais são seus ritos?

Estrutura Narrativa: tema central; enredo, personagens; há transformação (metamorfose); há presença de elementos da natureza?

Linguagem: em qual língua a obra está escrita? Há símbolos culturais presentes? Qual tipo de linguagem? Há traços da oralidade? É bilingue?

Recursos imagéticos: Quais recursos estéticos são utilizados? Há grafismo? Qual é a imagem ou frase que mais impressionou você em cada parte da obra: início, meio e final.

Esta etapa pode envolver a realização de projetos mais elaborados e estruturados, de acordo com o interesse dos estudantes, buscando outras experiências de leitura que pode se complementar com outras atividades como filmes, músicas, exposição com elementos da cultura estudada, palestras e roda de conversa com indígenas, dia das culturas, feiras livres, festivais interculturais, entre muitas coisas que poderão surgir ao longo do processo de conhecimento acerca das histórias e culturas indígenas. Cada professor poderá ver se em sua cidade ou município há alguma exposição sobre as culturas indígenas e solicitar ajuda da escola para viabilizar uma visita com seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de leituras e pesquisas sobre a literatura indígena infanto-juvenil, entre autores indígenas e não indígenas, pude me deparar com muitas informações novas, mas também constatar o que de fato meu trabalho na área da educação escolar indígena mostrou que a literatura indígena ainda não é estudada como merece na maioria das escolas brasileiras. Entre as falas e escritas dos autores alguns fatores são apontados como motivos, entre eles:

Dificuldade em encontrar obras de autores indígenas apesar da crescente publicação. Carina Pataxó (2024) apresenta em sua dissertação de mestrado um estudo acerca das publicações de obras indígenas pelo Programa Nacional de Bibliotecas Escolares - PNBE entre os anos de 2008 a 2014. Nessa pesquisa a autora constata que no ano de 2014 houve um aumento significativo de lançamentos,



porém, se comparado a publicações de outras obras literárias, esse número ainda é insuficiente, ainda mais se levar em consideração o número de escolas existentes no Brasil. Relata ainda que é reduzida a presença de obras com a temática indígena na educação infantil e constata que os números são desanimadores quando se trata de autores indígenas, como exemplo certifica-se de que nos anos de 2010 e 2012 tiveram poucas obras e essas eram de temática indígena, não literatura indígena. A autora lembra que em sua escola nunca teve a oportunidade de pegar na biblioteca um livro escrito por indígena, somente na sua graduação, quando estava na universidade cursando pedagogia, é que teve a oportunidade de ler livros indígenas que lhes foram apresentados por uma professora.

Outro dado relevante é a falta de divulgação das obras de autores indígenas em bibliotecas, livrarias e escolas. Muitos bibliotecários recebem os volumes, disponibilizam, mas não investem em divulgação, ou porque não apreciam ou porque não sabem como fazer um trabalho coerente e sensível com as obras. O fato é que, muitas vezes, essas obras são tratadas como literatura infantil apenas, sem um trabalho focado para sua valorização e especificidade.

Observa-se, também, até o momento desta pesquisa, que falta aprofundar melhor a formação de professores para tratar os textos indígenas como leitura de texto literário, pois sua produção difere da literatura infantil canônica, o que requer uma forma de leitura diferente e mais específica, que aponte toda a qualidade literária existente nas obras, como significados, cores, traços culturais, memoriais e intencionais pertencentes às diversas culturas, o que requer uma leitura, muitas vezes, multimodal.

Diante disso, retomamos o que já foi mencionado sobre a qualidade na formação de professores nos cursos de licenciatura para o cumprimento da lei 11645/2008 que requer um olhar mais atento e coerente com a perspectiva atual dos povos indígenas.

Como fechamento, assegura-se que, por meios das obras literárias indígenas infanto-juvenis é possível alcançar um trabalho verdadeiramente intercultural e sensível para a valorização, aprofundamento e reconhecimento de toda a contribuição dos povos indígenas para nossa formação enquanto educadores. Nas palavras de Alcione Pauli (2015):

“Possibilitar a discussão dessas obras em sala de aula contribuirá significativamente para a ressignificação dos olhares sobre o conhecimento dos povos ancestrais e para o entendimento de quem são os indígenas, onde estão, que línguas falam e onde vivem, pois as próprias obras contextualizam muitos desses dados.” (Pauli, 2015, p.29)

REFERÊNCIAS

CAGNETI, Sueli de Souza. **Trilhas Literárias Indígenas para a sala de aula**. 1ªed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

HAKIY, Tiago et al. Organização Márcia Licá. **Infâncias e leituras, presenças negras e indígenas na literatura infantil**. São Paulo: Editora Pulo do gato, 2024.

KRENAK, Ailton. **Futuro Ancestral**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022

THIÉL, Janice. **Pele silenciosa, pele sonora: a literatura indígena em destaque**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012

A LITERATURA PRETA EM FOCO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS

Tatiana de Souza Damião

SMED de Salvador

Taísa de Sousa Ferreira

SMED de Salvador

Pollyanna Santana O. de Araújo

SMED de Salvador

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A literatura negra tem conquistado, nas últimas décadas, um espaço cada vez mais significativo nas discussões sobre educação e práticas pedagógicas, especialmente no contexto das escolas públicas de Ensino Fundamental. Esse movimento reflete a ampliação do olhar sobre a importância da representatividade negra no processo de ensino-aprendizagem e na formação das identidades e da consciência histórica das crianças. Em particular, a literatura negra infantil tem se destacado como um instrumento pedagógico potente, capaz de articular o ensino literário a outras áreas do conhecimento, como História e Geografia, promovendo aprendizagens integradas e culturalmente potentes a partir da relação entre território e identidade.

Entretanto, é importante reconhecer que a população negra foi, ao longo da história, silenciada e invisibilizada nos livros escolares, sobretudo nos de História, nos quais aparecia quase exclusivamente associada à condição de escravizada. Essa representação restrita, ou em muitos casos, a ausência completa de menções às contribuições e/ou legado das populações afrodiáspóricas, reforça visões eurocentradas e hierarquizadas da sociedade brasileira.

O tema deste artigo consiste na discussão sobre a literatura negra infantil, compreendida como instrumento pedagógico de valorização das culturas africanas e afro-brasileiras para o ensino de história no Ensino Fundamental. O problema de pesquisa que orienta este estudo consiste em investigar de que forma a literatura negra infantil contribui para o ensino de história em turmas de 3º ano do ensino fundamental na perspectiva de uma educação para as relações étnico-raciais? Essa indagação busca compreender de que forma a presença da literatura negra favorece à valorização da cultura afro-brasileira e africana entre os educandos.

Diante dessa indagação, o artigo tem como objetivo relatar as práticas pedagógicas desenvolvidas com turmas do 3º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública da periferia de Salvador (BA), no ano de 2024, a partir do projeto *Literatura Preta em Foco*. A iniciativa fundamentou-se na Lei nº 10.639/2003 e buscou promover o ensino da cultura afro-brasileira e africana por meio da leitura das obras *“Olelê: uma canção da África”*, de Fábio Simões, e *“O Black Power de Akin”*, de Kiusam de Oliveira.



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
relações étnico-raciais





A metodologia adotada foi de natureza qualitativa, caracterizando-se como um relato de experiência pedagógica. O percurso metodológico, no primeiro momento, consistiu em uma revisão narrativa de literatura, isso porque essa metodologia possibilita uma abordagem ampla do tema, ainda que não envolva a busca e a análise sistemática de todas as fontes disponíveis (Cavalcante; Oliveira, 2020, p. 85). Em seguida, apresentamos uma produção narrativa docente, com vistas em detalhar a experiência literária com crianças em sala de aula para o ensino de história.

O estudo está alicerçado no quadro referencial de Stuart Hall (2016) o conceito de representação, Ana Célia Silva (2019; 2025) sobre representação do negro no livro didático; Maria Cristina Dantas Pina (2009) sobre o negro no livro didático de história; Marisa Lajolo e Regina Zilbeman (1993) sobre a história da literatura infantil no Brasil; Fúlvia Rosenbargue (1981), sobre a discriminação étnico-racial na literatura infantojuvenil e Taísa Ferreira (2025) sobre educação afrocentrada.

Este artigo está estruturado em quatro seções, além desta introdução. A primeira seção aborda a relação entre a representação do negro e o ensino de história. A segunda seção apresenta um breve panorama sobre a literatura negra infantil. A terceira relata a experiência pedagógica de uso da literatura negra infantil para o ensino de história em uma escola pública municipal de Salvador- Bahia. A quarta parte finaliza com as considerações finais que apontam os desafios e as possibilidades para o ensino de história a partir da literatura negra.

A REPRESENTAÇÃO DO NEGRO E O ENSINO DE HISTÓRIA

Ao iniciar uma reflexão sobre o uso da literatura negra infantil no ensino de História, torna-se necessário compreender o conceito de representação e a forma como ele se configura quando se trata das populações negras. Nesse sentido, este trabalho apoia-se nos estudos de Hall (2016, p. 31) que define a representação social como um elemento central nos processos de produção e compartilhamento de significados no interior de uma cultura e que “envolve o uso da linguagem, de signos e imagens que significam ou representam objetos”. Essa perspectiva permite pensar a literatura como um espaço de construção e disputa de sentidos sobre as identidades negras no contexto educacional.

Para aprofundar a discussão sobre os modos como as populações negras foram historicamente representadas, torna-se necessário compreender as estratégias discursivas que sustentaram a produção e a fixação das diferenças raciais. Nesse sentido, Stuart Hall analisa como determinadas formas de representação atuaram para naturalizar desigualdades, transformando construções históricas e culturais em características supostamente imutáveis, conforme explicitado na citação a seguir:

A prática de reduzir as culturas do povo negro à natureza, ou naturalizar a “diferença” foi típica dessas políticas racializadas da representação. A lógica por trás da naturalização é simples. Se as diferenças entre negros e brancos são “culturais”, então elas podem ser modificadas e alteradas. No entanto, se elas são “naturais” – como acreditavam os proprietários de escravos –, estão além da história, são fixas e permanentes. A “naturalização” é, portanto, uma estratégia representacional que visa fixar a “diferença” e, assim, ancorá-la para sempre. E uma tentativa de deter o inevitável “deslizar” do significado para assegurar o “fechamento” discursivo ou ideológico (Hall, 2016, p. 171).

A partir dessa perspectiva, o conceito de representação social formulado por Stuart Hall mostra-se fundamental para compreender como o negro tem sido historicamente representado no ensino



de História no Brasil. Ao evidenciar que as diferenças raciais são construídas e fixadas por meio de discursos e práticas culturais, Hall possibilita compreender de que maneira as narrativas históricas contribuíram para a naturalização de estereótipos, silenciamentos e hierarquias raciais. Desse modo, a adoção desse conceito permite problematizar as representações hegemônicas historicamente presentes nos materiais didáticos, especialmente aqueles destinados ao ensino de História.

Segundo os estudos de Pina (2009) historicamente, os livros didáticos de História no Brasil foram produzidos em meio a disputas políticas e simbólicas que influenciaram a construção da narrativa nacional, sobretudo entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, período em que passaram a reforçar uma identidade nacional homogênea alinhada aos interesses das elites. Ao privilegiar valores europeus como modelo de civilização, esses materiais marginalizaram ou invisibilizaram as contribuições das populações negras, silenciando processos como a resistência à escravidão e o protagonismo negro na formação do país.

As representações do negro nos livros de História do Brasil foram, em grande medida, construídas a partir de discursos hegemônicos que reforçaram estereótipos raciais e limitaram a presença da população negra a papéis secundários ou idealizados, contribuindo para sua exclusão simbólica como sujeito histórico e para a minimização de suas contribuições culturais e sociais (Damião, 2025, p. 6). Neste sentido, o uso da literatura negra infantil no ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental favorece a construção de outros olhares sobre as populações negras e afrodiáspóricas, pode promover o reconhecimento identitário e o fortalecimento da autoestima do estudante negro.

A LITERATURA NEGRA INFANTIL

Os estudos de Zilberman e Lajolo (1993) são fundamentais para compreender a história da literatura infantil como parte da cultura brasileira. Segundo as autoras, a constituição desse campo literário ocorreu de forma tardia, estando diretamente relacionada às condições históricas, sociais e culturais do final do século XIX. Até esse período, a circulação de livros destinados às crianças era limitada e marcada pela predominância de obras importadas, especialmente de origem portuguesa, o que evidencia a fragilidade do mercado editorial infantil no país. Tais experiências contribuíram para a constituição de um campo literário voltado à infância, que passou a dispor, ainda que de forma incipiente, de mecanismos mais sistemáticos de produção e circulação.

Desse modo, a literatura infantil no Brasil surge como resultado de esforços progressivos que buscaram dialogar com a realidade e as especificidades da infância brasileira naquele período. Zilberman e Lajolo (1993) apontam que a emergência da literatura infantil no Brasil ocorre no contexto das transformações sociais e políticas do final do século XIX, período marcado pelo fim da escravidão e pela instauração da República. De acordo com as autoras, a produção de literatura infantil manteve-se fortemente orientada por referenciais europeus, uma vez que, traduções e adaptações de obras clássicas estrangeiras predominaram no cenário nacional até as primeiras décadas do século XX, associadas ainda a um forte controle ideológico vinculado à política de embranquecimento do país. Por sua vez, de acordo com os estudos de Rosenberg (1981), até os anos 80 a literatura infantojuvenil brasileira veiculou, de forma recorrente, discriminações contra grupos não brancos, geralmente de modo sutil e contraditório, ao articular discursos aparentemente igualitários com representações que reforçam estigmas



raciais. Nessas narrativas, as pessoas e cultura branca foram tomadas como referência universal da humanidade, enquanto os sujeitos não brancos foram posicionados como exceção, o que resulta na negação simbólica de sua plena condição de existência e na naturalização das hierarquias étnico-raciais.

Em uma pesquisa sobre a representação do negro nos livros didáticos, a pesquisadora Ana Célia Silva (2019) evidencia que, até o final da década de 1970, o negro era frequentemente representado na literatura infantil a partir de sua condição de escravização ou por meio de personagens estereotipados. Com base nos estudos de Rosenberg, a pesquisadora Silva (2019) destaca ainda que, em alguns textos, a população negra era comparada a figuras não humanas, revelando práticas discursivas marcadas pela desumanização e pelo reforço de hierarquias raciais.

Em 2003, a Lei nº 10.639 representou um marco importante nas políticas educacionais brasileiras ao tornar obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira na Educação Básica. Essa legislação ampliou as possibilidades de inserção de narrativas que valorizam as populações afrodiaspóricas, abrindo espaço para a produção e circulação de literaturas que apresentam histórias, culturas e identidades negras sob uma perspectiva positiva e afirmativa.

Neste seguimento, os estudos recentes de Silva (2025) afirmam que as representações sociais do negro foram historicamente construídas por meio de ideologias e estereótipos que fixaram imagens negativas e preconceituosas. Para a autora, essas representações não são naturais nem imutáveis e podem ser transformadas a partir do reconhecimento de uma sociedade plural, na qual a convivência deve se basear no respeito às diferenças, no reconhecimento mútuo e na superação de modelos excludentes por práticas de cooperação e valorização da diversidade. Alinhada ao pensamento de Silva (2019; 2025) sobre a importância da construção de uma autoestima positiva da criança negra, Ferreira (2025) contribui para o debate contemporâneo ao defender a educação afrocentrada como uma abordagem pedagógica fundamentada em referenciais africanos e afrodiaspóricos. Essa perspectiva orienta o processo educativo a partir das experiências, valores e histórias das populações negras, favorecendo o fortalecimento identitário, o autoconhecimento e o protagonismo dos estudantes, ao mesmo tempo em que enfrenta desigualdades presentes em seus percursos formativos e promove práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento integral.

As literaturas propostas neste relato de experiência, ainda que não sejam afrocentradas, foram pensadas como uma possibilidade de, por meio da literatura para o ensino de História, oferecer aos estudantes de uma escola pública referências positivas das populações negras e afrodiaspóricas.

LITERATURA PRETA EM FOCO: UMA EXPERIÊNCIA COM LITERATURA NAS AULAS DE HISTÓRIA

Desde 2023, vêm sendo desenvolvidas práticas pedagógicas com turmas do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública situada na periferia de Salvador, Bahia, com foco na incorporação de diferentes linguagens no ensino de História. Essas práticas têm como objetivo promover experiências educativas diversificadas que favoreçam a reflexão dos estudantes acerca das contribuições dos povos africanos para a formação identitária do povo brasileiro. Tal proposta pedagógica está ancorada na Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatória a inserção da história e da cultura afro-brasileira e africana nos currículos da educação básica.



Durante as aulas de História, foram utilizados recursos como música, vídeos de animação, documentos e literatura. Essas diversas linguagens funcionaram como ponto de partida e, em determinadas situações, de chegada, para o trabalho com conteúdos históricos com vistas em ampliar o repertório cultural dos estudantes.

Como amadurecimento dessas ações, no ano de 2024, foi desenvolvido o projeto **“Literatura Preta em Foco”**, cujo objetivo geral consistiu em promover o acesso das crianças à literatura negra como estratégia de formação identitária, fomentando reflexões voltadas à construção de uma educação para as relações étnico-racial. Os objetivos específicos incluíram a valorização da leitura de fruição e a promoção de práticas de leitura compartilhada em sala de aula.

As atividades foram conduzidas com duas turmas de 3º ano (A e B) da Escola Municipal Martagão Gesteira, localizada no bairro Engenho Velho de Brotas, na cidade de Salvador. A turma A era composta por 30 estudantes, enquanto a turma B contava com 32, com faixa etária entre 8 e 10 anos. A comunidade do Engenho Velho de Brotas caracteriza-se por sua forte ligação com a cultura afro-brasileira, expressa na musicalidade (como os afoxés, samba de roda e samba junino), nas religiões de matriz africana e na valorização da memória de personalidades como Castro Alves e Mestre Bimba. Trata-se de um território rico em manifestações culturais, o que reforça sua importância no contexto da educação para as relações étnico-raciais.

O projeto teve como proposta iniciar as aulas de História com a leitura de obras literárias afroreferenciadas, utilizando-as como ponto de partida para o desenvolvimento de temas relacionados à história e identidade. Na turma do 3º ano A, foi trabalhado o livro *“Olelê: uma canção da África”*, de Fábio Simões. A obra, que resgata uma cantiga tradicional africana, apresenta elementos da ancestralidade e da musicalidade do continente africano. A mediação ocorreu por meio de leitura realizada pela professora, a partir de um e-book, e complementada com um recurso audiovisual disponível na internet. A canção congoleza em uma língua de origem bantu, despertou o interesse das crianças, que passaram a repetir os versos e a brincar com os sons. Após a leitura, surgiram questionamentos sobre a África, muitos deles permeados por estereótipos, o que evidenciou a necessidade de desconstrução de imagens negativas associadas ao continente africano.

As crianças observaram que, na narrativa, havia um forte respeito aos mais velhos, representado pela figura que conduzia o grupo infantil na aldeia, assim como a valorização da convivência coletiva, expressa na ideia de permanecer junto ao seu povo, “com os seus irmãos”. A partir dessas percepções, procurou-se estabelecer relações entre os costumes africanos apresentados na história e as práticas vivenciadas na comunidade local, especialmente, no que se refere à participação e ao cuidado dos mais velhos no cotidiano das famílias e da rua onde as crianças moram.

Nesse contexto, a professora questionou como as crianças percebiam o cuidado e os ensinamentos dos mais velhos em seus espaços de convivência e se existiam atividades coletivas que envolvessem diferentes gerações em suas ruas. Em resposta à primeira indagação, os estudantes reconheceram a importância do respeito aos mais velhos e de seus ensinamentos. Já em relação ao segundo questionamento, as respostas foram diversas, uma vez que nem todas as ruas do bairro possibilitam a realização de atividades coletivas entre crianças e adultos, em razão de limitações estruturais e de outras problemáticas que marcam os grandes bairros periféricos de Salvador.



Já na turma do 3º ano B, foi explorada a obra *“O Black Power de Akin”*, de Kiusam de Oliveira, que aborda temas como autoestima, identidade negra e enfrentamento ao racismo na infância. A leitura foi realizada por oito estudantes que já possuíam domínio da leitura convencional. A turma se revezou na leitura em voz alta, com pausas para discussão dos aspectos mais relevantes da narrativa. As crianças demonstraram engajamento durante os debates, reconhecendo-se nas experiências vividas por Akin, o protagonista. Muitos relataram vivências pessoais relacionadas ao racismo, demonstrando que, mesmo em tenra idade, já enfrentaram situações de discriminação.

A obra evidencia, ao longo da narrativa, o fortalecimento da autoestima da criança negra protagonista, Akin, a partir da valorização de uma história positiva de sua ancestralidade. Esse processo ocorre tanto por meio dos relatos sobre seus antepassados, transmitidos por seu avô, quanto pelas inquietações despertadas em Akin a partir de seus sonhos, nos quais surge uma figura mítica que o convoca a adotar uma postura de afirmação e de respeito diante das situações vivenciadas em seu cotidiano.

O livro também destaca a importância da família e do respeito à ancestralidade como elementos centrais na construção da identidade da criança negra. Nesse momento da mediação literária, as crianças foram estimuladas a falar sobre a história dos mais velhos de suas próprias famílias e sobre a relação que mantêm com eles, favorecendo a valorização das memórias e saberes familiares.

Além disso, a narrativa menciona personalidades negras e seus feitos, o que possibilita às crianças o contato com referências negras positivas. Ao final da leitura, para além das discussões relacionadas à discriminação racial, a professora optou por incentivar os estudantes a refletirem sobre as potências culturais do bairro onde vivem. As crianças, então, citaram diversos artistas atuantes em diferentes linguagens artísticas que são moradores da própria comunidade, o bairro do Engenho Velho de Brotas.

As duas obras literárias foram utilizadas como ponto de partida para os conteúdos de História, articulados ao objeto de conhecimento “A produção dos marcos da memória: formação cultural da população” e à habilidade de “identificar semelhanças e diferenças existentes entre comunidades de sua cidade ou região, e descrever o papel dos diferentes grupos sociais que as formam”, conforme descrito na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A escolha das obras foi intencional, considerando-se o contexto sociocultural da comunidade e sua forte relação com a cultura negra. A literatura possibilitou um diálogo significativo sobre a África como continente rico em aspectos naturais, culturais e históricos, além de discutir a influência dos povos africanos na construção da identidade nacional brasileira, especialmente na região Nordeste.

A obra *“O Black Power de Akin”* também contribuiu para a criação de um espaço de escuta e partilha de experiências sobre o racismo vivido por crianças em contextos periféricos. Além disso, permitiu destacar referências negras positivas presentes na sociedade brasileira, o que levou os estudantes a reconhecerem figuras importantes em seu próprio bairro, ressignificando seus territórios como espaços de potência e identidade.

Como culminância do projeto, os estudantes realizaram ilustrações inspiradas nas histórias lidas, que foram organizadas em uma exposição nos corredores da escola. As crianças demonstraram grande entusiasmo pelo manuseio dos livros, expressando encantamento pelas imagens e interesse em recontar as histórias em seus grupos. Tal vivência revelou o quanto o acesso à literatura ainda

é limitado para muitas crianças da rede pública, especialmente aquelas residentes em territórios periféricos, sendo a escola, muitas vezes, o único espaço de aproximação com o texto literário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As obras literárias analisadas constituíram-se como importantes disparadoras para o trabalho com conteúdos de História alinhados à BNCC, especialmente no que se refere à formação cultural da população brasileira e ao papel dos grupos sociais. A escolha dos livros, vinculada ao contexto local da escola, favoreceu diálogos sobre a riqueza histórica e cultural do continente africano e suas contribuições para a identidade brasileira. A obra de Fábio Simões, fundamentada na centralidade africana, possibilitou às crianças reconhecerem os povos africanos como produtores de saberes, valores e tradições presentes no cotidiano. Já o livro de Kiusam Oliveira abordou o racismo de forma sensível, culminando em reflexões sobre empoderamento negro e valorização ancestral. A experiência evidencia que a literatura negra é uma ferramenta potente para a construção de consciência histórica, pertencimento e pensamento crítico, além de ampliar o repertório sobre autorias negras, fortalecer a prática pedagógica e promover trocas significativas entre os(as) docentes da unidade escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática «História e Cultura Afro-Brasileira», e dá outras providências.**

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acessado em: 08/01/2026.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base.** Brasília, DF: MEC. 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal.pdf Acessado em: 11/01/2025.

CAVALCANTE, Livia Teixeira Canuto; OLIVEIRA, Adélia Augusta Souto de. Métodos de revisão bibliográfica nos estudos científicos. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 83-102, abr. 2020. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v26n1/v26n1a06.pdf> Acessado em: 08/01/2026.

DAMIÃO, Tatiana de Souza. A representação do negro no livro didático de história do Brasil. **O Universo Observável**. V. 2, n. 9, set. 2025. Disponível em: https://ouniversoobservavel.com.br/wp-content/uploads/2025/09/A-REPRESENTACAO-DO-NEGRO-NO-LIVRO-DIDATICO-DE-HISTORIA-DO-BRASIL_.pdf Acesso em: 12/01/2026.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Organização e Revisão Técnica: Arthur, Ituassu Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira – Rio de Janeiro: Ed. PUC- Rio: Apicuri, 2016. 260 p.

FERREIRA, Taísa de Sousa. **Nas tramas da sabedoria**: fios da docência e narrativas de experiências pedagógicas afrocêntricas. Orientadora: Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios. 2025. 259f.: il. Tese(doutorado) - Departamento de Educação, Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador. 2025. Disponível em: <https://saberaberto.uneb.br/items/c3fc8f81-9490-442b-912f-5847a19895ac/full> Acesso em: 12/01/2026.

ROSEMBERG, Fúlvia. Discriminação étnico-racial na literatura infanto-juvenil brasileira. IN: **Linha D'Água**, São Paulo, n. 2, p. 21-39, 1981. Disponível em: <https://revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37053/39775> Acessado em: 08/01/2026.



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
relações étnico-raciais



SILVA, Ana Célia da. **A discriminacao do negro no livro didático**. 3. ed. - Salvador: EDUFBA, 2019. 117 p.

SILVA, Ana Célia da. **A representacao social do negro no livro didático**: O que mudou? Por que mudou? 2. ed. - Salvador: EDUFBA, 2025. 212 p.

SIMÕES, Fábio. **Olelé: uma antiga cantiga da África**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2018.

OLIVEIRA, Kiusam de. **O black power de Akin**. I ed. São Paulo: Editora de Cultura, 2020. 40 p.

PINA, Maria Cristina Dantas. **Livro didático e escravidão**: os textos e contextos de João Ribeiro, Rocha Pombo e Borges dos Reis. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.



ATOTÔ: A VOZ QUE NÃO COUBE NA ESCRITA E O ITAN COMO UM ATO CONTRACOLONIAL

Andervania Lopes Alexandre Candido

Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Alessandra Fontes Carvalho da Rocha Kuklinski Pereira

Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Isabelle Catherine Clara Rodrigues Martins

Universidade Federal do Rio de Janeiro

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A história da educação no Ocidente constituiu-se a partir de um processo de seleção e hierarquização dos saberes, esse processo define quem pode ser reconhecido como sujeito de conhecimento. Sueli Carneiro (2005) evidencia que a própria formação do sujeito moderno se funda na negação ontológica do outro, tudo aquilo que escapa à norma branca, europeia e masculina, produzindo não apenas a marginalização de pessoas, mas também de seus modos de saber, sentir e existir. Nesse mesmo horizonte, Boaventura de Sousa Santos (2010) conceitua o epistemicídio como a deslegitimação sistemática dos conhecimentos produzidos por sujeitos historicamente subalternizados, inclusive na educação.

Nilma Lino Gomes (2021) afirma que a descolonização das práticas educativas e acadêmicas é um processo tenso e conflituoso, porém indispensável para o enfrentamento do racismo estrutural nas instituições de ensino, especialmente em contextos marcados pela colonialidade, como o brasileiro. Nesse sentido, a educação deve ser reconhecida como um espaço em permanente processo de descolonização, o que implica a revisão crítica dos currículos, das metodologias e das práticas pedagógicas. As Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 representam avanços ao tornarem obrigatória a inclusão da história e da cultura afro-brasileira e indígena, mas sua efetivação ainda enfrenta desafios significativos, sobretudo na formação docente e na construção de práticas que valorizem, de fato, saberes e narrativas historicamente silenciados.

Nesse contexto, práticas afrocentradas como o Itan⁸ aparecem como estratégias pedagógicas e literárias capazes de tensionar o epistemicídio. Itan, também escrito como *ìtàn*, significa, em iorubá, “história”, “relato” ou “narrativa ancestral”. Originárias da África Ocidental, é uma forma tradicional de transmitir conhecimento, espiritualidade, valores e ancestralidade. Itan não é somente um simples relato; é uma memória viva; é volúvel; é transmutável. Contar um Itan é reafirmar uma existência coletiva e ancestral de matriz africana. Serve como um dispositivo simbólico que mantém viva a história e a cultura dos antepassados, reforçando laços de identidade, espirituais e éticos.

8 Na língua portuguesa, o termo passa a ser grafado também como Itã, forma aportuguesada decorrente de processos de tradução e adequação à grafia do colonizador.



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
relações étnico-raciais





Assim, este trabalho propõe uma reflexão sobre a escolha do gênero discursivo Itan como parte de um trabalho pedagógico na Educação Infantil, a partir de uma abordagem afrocentrada e contracolonial, Nêgo Bispo (2023)⁹. A proposta surge decorrente da elaboração de um plano de aula realizado para crianças de 4 a 5 anos, o qual se baseia no Itan de Omolú, com o objetivo de trabalhar com as crianças temas sobre o cuidado, a afetividade, o eu e o outro. Optar pelo Itan é escolher se distanciar da lógica escolar que, muitas vezes, se limita a uma visão eurocêntrica, Nilma Lino Gomes (2021)¹⁰. A atividade buscou legitimar outras formas de textualidade, ampliando os sentidos e analisando a literatura como papel social na formação dos sujeitos, assim como afirma Antônio Cândido (1972)¹¹.

EPISTEMICÍDIO E LITERATURA INFANTIL/JUVENIL

O epistemicídio, entendido como silenciamento ou deslegitimação de sistemas de conhecimento produzidos por grupos subalternizados, é construído nas reflexões de Boaventura de Sousa Santos. Essa violência cognitiva acompanha a história da modernidade colonial e se expressa na hegemonia de um modelo epistêmico ocidental que nega ou hierarquiza saberes africanos, afro-diaspóricos e indígenas.

A perspectiva da escrita na cultura ocidental, construída como símbolo de verdade e racionalidade, expressa um processo que desqualificou os saberes transmitidos pela oralidade, especialmente os de matrizes africanas e indígenas, historicamente vistos como primitivos ou destituídos de valor científico. Nessa lógica, o que Sueli Carneiro (2005) denomina “dispositivo de racialidade”¹² opera também como um dispositivo epistêmico, delimitando o que é reconhecido como conhecimento legítimo e o que deve ser silenciado.

Esse movimento se materializa na escola estruturada sob uma racionalidade eurocêntrica, que privilegia uma única forma de linguagem e pensamento e se afasta dos saberes que emergem da oralidade, do corpo e da experiência comunitária, perpetuando, assim, o ciclo do epistemicídio.

A literatura infantil e juvenil, enquanto prática pedagógica e expressão cultural, não escapa desse processo, pois também é atravessada pelo dispositivo de racialidade descrito por Sueli Carneiro (2005). Esse dispositivo produz e organiza hierarquias raciais que legitimam a branquitude como referência universal e naturalizada, orientando valores, sensibilidades e formas de ver o mundo (CARNEIRO, 2005). Sobre essa lógica, a constituição histórica do campo literário destinado às crianças e aos jovens foi estruturada por matrizes eurocêntricas, estéticas, narrativas e ideológicas que consolidaram um imaginário infantil marcado pela exclusão de experiências, saberes e subjetividades negras. Tal processo reforça uma pedagogia da desigualdade e opera o silenciamento de outras epistemologias.

9 O termo Contracolonial, cunhado por Nêgo Bispo (2023), refere-se a um modo de existir, pensar e agir que não busca inverter o colonialismo, mas afirmar um caminho próprio, fundamentado na continuidade das tradições de povos indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais que sobreviveram ao processo colonial.

10 Nilma Lino Gomes (2021) problematiza a lógica escolar eurocêntrica ao evidenciar como o currículo e as práticas pedagógicas historicamente privilegiam saberes e referências europeias, marginalizando epistemologias negras, indígenas e outras formas de produção de conhecimento.

11 Antônio Cândido (1972), discute a dimensão formativa da literatura, destacando seu papel na aprendizagem da vida, das relações afetivas e da compreensão da condição humana, defendendo-a como um direito fundamental e um elemento indispensável no processo de formação dos sujeitos.

12 O dispositivo de racialidade, segundo Sueli Carneiro (2005), diz respeito ao conjunto de práticas e discursos que produzem e sustentam hierarquias raciais, regulando quais corpos, saberes e experiências são reconhecidos como legítimos na sociedade.



Estudos sobre acervos literários no Brasil demonstram que ainda há predominância de produções que reforçam símbolos civilizatórios europeus, com pouca presença de narrativas que expressem epistemologias não ocidentais (RODRIGUES; ALMEIDA, 2022).

Essa hegemonia narrativa se desdobra na invisibilidade ou na representação problemática de histórias africanas, afro-brasileiras e indígenas. Trazendo como exemplo, as obras de Monteiro Lobato, onde são retratadas figuras negras de forma subalternizada, que ainda permanecem presentes como acervo literário das escolas municipais do Rio de Janeiro. Vale ressaltar que tais obras são reconhecidas como clássicos da Literatura Brasileira. Na literatura afro-brasileira infantil, autores vêm desenvolvendo estratégias para romper com estereótipos e ressignificar elementos das culturas de matriz africana, mas esse movimento ainda enfrenta resistência e disputa simbólica.

Além disso, quando temas relacionados à população negra aparecem na Literatura Infanto-Juvenil (LIJ), muitas vezes são tratados de forma romantizada ou esvaziada de criticidade. Farias (2021), ao analisar *Abecê da Liberdade: a história de Luís Gama*¹³, discute como certas obras tendem a suavizar a brutalidade do regime escravista, reproduzindo leituras que reforçam o imaginário dominante ao invés de enfrentá-lo. No campo da prática docente, pesquisas apontam que muitos professores ainda utilizam pouco a literatura afro-brasileira por falta de repertório ou pela força do eurocentrismo como matriz formativa (SILVA; OLIVEIRA, 2021).

No caso dos povos originários, o apagamento também se materializa como epistemicídio. A colonialidade impôs a classificação dos saberes indígenas como “superstição” ou “primitivismo”, negando sua legitimidade epistêmica (ALBUQUERQUE, 2023). Esse processo permanece vivo nas estruturas educacionais e culturais, como ressaltam relatos contemporâneos sobre a deslegitimação contínua do conhecimento indígena (MENEZES, 2025).

LITERATURA INFANTIL E CONTRACOLONIALIDADE

A literatura infantil constitui-se como um campo privilegiado de disputa de imaginários, valores e modos de existência. Longe de ser um território neutro ou meramente recreativo, ela atua como um dispositivo formativo que incide diretamente sobre a construção de subjetividades desde a infância. Conforme argumenta Antonio Candido (1972), a literatura exerce uma função humanizadora ao permitir que o sujeito organize simbolicamente suas experiências, ampliando sua capacidade de compreender a si mesmo e ao mundo, negar ou restringir determinadas formas de produção literária equivale a limitar o próprio direito à formação humana plena.

Ao longo da história da educação brasileira, a literatura destinada às crianças foi majoritariamente orientada por referenciais eurocêntricos, reproduzindo narrativas, personagens e universos simbólicos alinhados à lógica colonial. Tal hegemonia contribuiu para a naturalização de uma infância branca como universal, ao mesmo tempo em que marginalizou experiências, estéticas e cosmologias negras e indígenas.

É nesse horizonte que o Itan se apresenta como uma possibilidade potente de literatura infantil afrocentrada. Originário das tradições iorubás, articula narrativa, espiritualidade, memória e ances-

¹³ *Abecê da Liberdade: a história de Luís Gama* foi alvo de críticas em 2021 por representar o tráfico negreiro e a escravidão de forma romantizada em uma obra destinada ao público infantil, o que levou a editora Companhia das Letrinhas a retirar o livro de circulação.

tralidade, rompendo com a separação moderna entre razão e mito, corpo e palavra. Diferentemente do texto literário ocidental, centrado na escrita e na autoria individual, o Itan opera pela oralidade, circularidade e coletividade, assumindo múltiplos sentidos conforme o contexto da narração. Sua estética ultrapassa a palavra escrita, envolvendo gestos, ritmos, entonações e afetos, constituindo-se como uma experiência sensível e relacional.

Ao adentrar o espaço escolar, o Itan provoca deslocamentos significativos nas práticas pedagógicas, pois convoca outras formas de escuta, de leitura e de participação. Ele rompe com a lógica linear e racionalizante do currículo tradicional, abrindo espaço para saberes que emergem do corpo, da memória e da experiência coletiva. Nesse movimento, a literatura deixa de ser apenas um objeto de ensino e passa a ser vivida como prática cultural e política.

Essa escolha dialoga diretamente com a noção de contracolonialidade, elaborada por Nêgo Bispo (2023), que não se configura como um enfrentamento direto, mas como a afirmação da reexistência das tradições de comunidades tradicionais.

Trouxemos a palavra contracolonialismo para enfraquecer o colonialismo. Já que o referencial de um extremo é o outro, tomamos o próprio colonialismo. Criamos um antídoto: Estamos tirando o veneno do colonialismo para transformá-lo em um antídoto para ele próprio (Santos, 2023, p.59)

A contracolonialidade não busca substituir um centro por outro, mas enfraquecer a própria lógica colonial ao afirmar epistemologias que foram negadas e silenciadas. Assim, trabalhar com o Itan na educação infantil configura-se como um gesto de desobediência epistêmica, na medida em que desafia a supremacia da escrita, da racionalidade eurocêntrica e do conhecimento escolar hegemônico.

ITAN COMO REEXISTÊNCIA LITERÁRIA

A concepção de literatura, historicamente consolidada no Ocidente, esteve associada à escrita, à autoria individual e à circulação em suportes legitimados pela cultura letrada. Antônio Cândido (1972), ao defender a literatura como um direito humano, amplia essa compreensão ao afirmar que ela é uma necessidade universal, pois organiza emoções, humaniza e possibilita a compreensão do mundo. No entanto, mesmo em sua formulação ampliada, a literatura ainda foi, muitas vezes, pensada a partir de parâmetros eurocêntricos, que invisibilizaram outras formas de narrar e produzir sentido. Compreender o Itan como reexistência literária implica reconhecê-lo como uma narrativa que não apenas resiste ao apagamento histórico, mas persiste em existir apesar das violências do colonialismo e do epistemicídio.

Diferentemente de uma concepção de resistência centrada apenas na oposição, a reexistência afirma modos próprios de narrar, sentir e viver, sustentados pela oralidade, pela memória coletiva e pela ancestralidade. Ou seja, o Itan não apenas amplia o repertório da literatura infantil, mas tensiona os critérios que definem o que pode ou não ser considerado literatura no espaço escolar. O Itan, ao articular valores como cuidado, coletividade e interdependência, possibilita às crianças experiências estéticas que não se organizam a partir da lógica individualista dominante. Ao contrário, propõe uma ética relacional, na qual o eu só se constitui na relação com o outro, princípio que atravessa tanto as narrativas afrocentradas quanto às práticas pedagógicas delas derivadas.



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
relações étnico-raciais





Enquanto prática contracolonial, o Itan atua no enfrentamento ao epistemicídio, entendido como a negação sistemática dos saberes produzidos por povos negros. Sua inserção na escola rompe com a lógica que associa conhecimento legítimo exclusivamente à escrita, à racionalidade eurocêntrica e à tradição literária europeia. Esse deslocamento impacta diretamente a formação docente, pois exige que professores e professoras retomem suas próprias concepções de literatura, currículo e conhecimento, reconhecendo que sua formação como leitores também foi construída sob uma lógica colonial que hierarquiza saberes e narrativas.

No campo das políticas educacionais, essa discussão dialoga com os princípios da educação para as relações étnico-raciais e com a necessidade de práticas pedagógicas que superem abordagens superficiais ou comemorativas. A presença do Itan na formação de professores contribui para uma prática pedagógica crítica e comprometida com a pluralidade epistemológica. Ao reconhecê-lo como literatura, reafirma-se, conforme Candido (1972), que o direito à literatura é inseparável do direito à dignidade humana. Assim, o Itan, enquanto reexistência literária, reconfigura o sentido da literatura infantil na escola e convoca educadores(as) a compreendê-la como experiência viva, atravessada por memória, corpo e ancestralidade, central à formação humana.

O ITAN DE OMOLU EM CONTEXTO ESCOLAR

A discussão sobre epistemicídio e colonialidade do saber, apresentada nas seções anteriores, encontra ressonância concreta quando observada no cotidiano da Educação Infantil, especialmente no modo como determinadas práticas pedagógicas podem tensionar ou reproduzir hierarquias epistêmicas. Nesse sentido, a inserção do Itan como metodologia em sala de aula constituiu uma experiência situada, atravessada pela oralidade, pelo corpo e pela memória, deslocando a centralidade da escrita como forma legítima e/ou de maior prestígio para a produção de conhecimento.

A reflexão desenvolvida neste artigo emerge de discussões teóricas realizadas no âmbito da disciplina obrigatória de Didática da Língua Portuguesa, do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). As problematizações construídas ao longo da disciplina possibilitaram a articulação entre teoria e prática pedagógica, especialmente a partir de uma proposta de sequência didática expandida, fundamentada em Rildo Cosson (2015), com foco nas afrobrasilidades na Educação Infantil.

A inserção do Itan como metodologia em sala de aula configurou-se como uma estratégia pedagógica que tensiona o epistemicídio ao deslocar a centralidade da escrita e valorizar a oralidade, o corpo e a experiência como formas legítimas de produção de conhecimento. A prática foi desenvolvida com um grupo de crianças de 4 a 5 anos, em uma instituição pública de ensino, localizada na zona sul do município do Rio de Janeiro, e tomou como referência o Itan de Omolú, mobilizando elementos simbólicos ligados à natureza, ao cuidado e à ancestralidade afro-brasileira.

A proposta teve início com uma acolhida em roda, no centro da sala, ao som de atabaques e um tecido, promovendo uma conversa inicial para sondar os conhecimentos prévios das crianças sobre o tema. Em seguida, ocorreu a exploração do Itan de Omolu, por meio da apresentação de elementos simbólicos como pipoca, palha e um boneco de pano, despertando a curiosidade e a interação das crianças. Por fim, a proposta culminou em uma atividade coletiva de escalda-pés, articulada à



reflexão sobre o “eu no outro, o outro em mim” e integrada ao momento final da rotina diária, destinado à organização e ao cuidado com o corpo. A atividade foi construída junto com as crianças, que utilizaram elementos naturais como sal grosso, arruda e flores.

O gesto de lavar os pés uns dos outros foi compreendido como uma prática de cuidado e alteridade, em diálogo com o Itan de Omolú, no qual o acolhimento e o cuidado oferecidos por Iemanjá ocupam lugar central na narrativa. Desse modo, a experiência possibilitou a vivência concreta de valores como atenção ao outro, respeito e cuidado mútuo, articulando corpo, ancestralidade e cotidiano escolar. Quando um Itan é contado parte do sujeito que conta permanece na história, agora quando o Itan é ouvido o sujeito que escuta interpreta a partir do seu viver. Essas manifestações, longe de serem compreendidas como respostas espontâneas isoladas, foram interpretadas como produções narrativas que expressam modos próprios de leitura da realidade pelas crianças.

Em outro momento, ao retomar narrativas trabalhadas anteriormente, uma criança afirmou: “Iansã, a que vira búfalo”, demonstrando a apropriação de elementos simbólicos das tradições afro-brasileiras. Essa fala indica que o Itan operou como uma narrativa viva, capaz de ser reelaborada pelas crianças a partir de suas próprias leituras de mundo. Tais manifestações foram compreendidas como produções narrativas infantis, que expressam pertencimento cultural e participação ativa no processo educativo. A diversidade de reações das crianças à proposta também se apresentou como elemento central da análise.

Ao considerar essas respostas como parte constitutiva da experiência pedagógica, a prática se afasta de uma lógica instrumental e aproxima-se de uma perspectiva que reconhece as infâncias como territórios plurais de produção de sentidos. Tal compreensão dialoga com Nilma Lino Gomes (2021), ao afirmar que práticas educativas comprometidas com a descolonização do currículo exigem a valorização das experiências, identidades e narrativas dos sujeitos envolvidos. A experiência com o Itan pode ser compreendida como uma fissura no processo de epistemicídio, ao legitimar saberes de matriz africana no espaço escolar e ao reconhecer as crianças como produtoras de cultura e conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou refletir sobre o Itan como metodologia afrocentrada e contracolonial na Educação Infantil, compreendendo-o como uma narrativa que tensiona o epistemicídio e amplia a noção de literatura no espaço escolar. Ao dialogar com Antonio Candido, reafirmou-se a literatura como direito humano fundamental, indispensável à formação sensível, ética e simbólica dos sujeitos. Nesse sentido, reconhecer o Itan como literatura é reconhecer que a oralidade, a ancestralidade e a experiência coletiva também organizam emoções, produzem sentidos e humanizam, deslocando a centralidade da escrita como único critério de legitimidade literária.

O Itan, enquanto reexistência literária, afirma modos de narrar e existir que não se colocam em oposição ao colonialismo, mas persistem apesar dele, produzindo fissuras nas hierarquias epistêmicas que sustentam a escola. Assim, ao legitimar saberes de matriz africana e reconhecer as crianças como produtoras de cultura, a literatura infantil assume seu papel político e formativo, contribuindo para a construção de uma educação antirracista, plural e comprometida com a dignidade humana.



A experiência analisada evidencia que a inserção do Itan no cotidiano escolar não se reduz à valorização cultural, mas incide diretamente sobre o currículo e a formação docente, conforme aponta Nilma Lino Gomes, ao defender a necessidade de práticas educativas comprometidas com a descolonização do conhecimento e com o enfrentamento do racismo estrutural. Por isso, destacamos que o espaço aberto na sala de aula pela professora regente para que a proposta pedagógica, exemplificada neste artigo, fosse realizada pela estagiária já indica um avanço da educação pública do município do Rio de Janeiro no processo de uma educação contracolonial.

No entanto, esse avanço não se configura como um ponto de chegada, mas como parte de um processo ainda em disputa, atravessado por tensões, resistências e limites institucionais que revelam o quanto a efetivação de uma educação contracolonial exige continuidade, intencionalidade política e compromisso coletivo. A experiência analisada demonstra que práticas pedagógicas comprometidas com a descolonização do currículo e com o enfrentamento do racismo estrutural dependem não apenas de iniciativas individuais e da abertura de docentes sensíveis à temática, mas de condições estruturais que assegurem a permanência dessas ações no cotidiano escolar, evitando que se restrinjam a iniciativas isoladas ou episódicas.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. Ciência e Cultura, São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803–809, set. 1972.

CARDOSO, Elizabeth. **A literatura afro-brasileira infantil e juvenil e seu lugar na história da literatura brasileira**. Odeere, v. 7, n. 1, p. 1–22, 2022. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/odeere/article/view/15519>. Acesso em: 16 nov. 2025.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**: o dispositivo de racialidade. 2005. 355 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

FARIAS, Janaína. **A escravidão na literatura infantil**: problematizações a partir de Abecê da Liberdade. Revista Diversidade e Educação, v. 9, n. 2, 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/15369>. Acesso em: 16 nov. 2025.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, racismo e descolonização das práticas educativas e acadêmicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.



MENEZES, Taissa. **Epistemicídio indígena**: o que fica depois da colonização? Conexão UFRJ, 2025. Disponível em: <https://conexao.ufrj.br/2025/05/epistemicidio-indigena-o-que-fica-depois-da-colonizacao/>. Acesso em: 16 nov. 2025.

RODRIGUES, Fabiana; ALMEIDA, Ana Luiza. Acervos literários e eurocentrismo na educação brasileira. **Revista de Estudos Aplicados**, v. 10, n. 2, p. 1–20, 2022. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/download/8986/3947/33019. Acesso em: 16 nov. 2025.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. In: SANTOS, Antônio Bispo dos. Colonização, quilombos: modos e significados. Brasília: INCT, 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Renata; OLIVEIRA, Carla. **Literatura afro-brasileira e práticas docentes**: desafios e possibilidades. Revista Educação e Humanidades, v. 10, n. 3, p. 1–20, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5858/585875444010/html/>. Acesso em: 16 nov. 2025.

CABELO, CABELINHO, CABELÃO: LITERATURA INFANTIL ACESSÍVEL COM PROTAGONISMO QUE CELEBRA A DIVERSIDADE

Kathlyn Bernardo Duarte Almeida

CONSIDERAÇÕES INICIAIS – CABELO, CABELINHO, CABELÃO: LITERATURA INFANTIL ACESSÍVEL COM PROTAGONISMO QUE CELEBRA A DIVERSIDADE

A literatura infantil constitui-se como um campo estratégico para a formação de sujeitos críticos e para a construção de práticas educativas comprometidas com a justiça social e o enfrentamento do racismo estrutural. No contexto brasileiro, a promulgação da Lei nº 10.639/2003, que completa 23 anos, reafirma a centralidade da educação das relações étnico-raciais desde a infância, especialmente na Educação Infantil, etapa historicamente marcada pela falsa ideia de neutralidade racial. Este trabalho analisa a experiência de produção e mediação do livro *Cabelo, cabelinho, cabelão*, obra de literatura infantil acessível, com protagonismo negro, desenvolvida coletivamente por professoras da rede pública municipal de Niterói durante a pandemia da Covid-19.

Ancorado na pesquisa-ação, o estudo articula literatura infantil, afeto, acessibilidade e educação antirracista, dialogando com os Referenciais Curriculares da Educação Infantil de Niterói (2019), que compreendem a criança como sujeito de direitos, produtora de cultura e protagonista de seus processos de aprendizagem. A valorização do cabelo crespo, elemento historicamente estigmatizado, aproxima-se de referenciais afrocentrados, em especial das contribuições de Molefi Kete Asante, ao reposicionar a população negra como sujeito de sua própria narrativa, e das referências culturais do povo Ashanti, para quem o cabelo, o corpo e a ancestralidade são dimensões constitutivas da identidade e da dignidade.

O trabalho também se fundamenta nas reflexões de Munanga acerca da construção da identidade negra e do enfrentamento ao racismo no cotidiano escolar, compreendendo a literatura como prática política e formativa. Ao dialogar com o pensamento de Nêgo Bispo — “vou falar de nós ganhando, porque nos perdendo, eles já falam” —, a obra reafirma a importância de narrativas que rompam com discursos de subalternização, afirmando existências, saberes e afetos negros desde a infância. Produzido em um contexto de crise sanitária, o livro evidencia o papel da escola pública como espaço de cuidado, resistência e produção de sentidos, contribuindo para a formação de crianças mais conscientes, acolhidas e respeitadas em suas identidades.

A literatura infantil e juvenil precisa ocupar um lugar central na constituição dos processos educativos, culturais e simbólicos vivenciados por crianças, jovens e adultos no espaço escolar e para além dele. Mais do que um recurso pedagógico, os livros destinados à infância operam como dispositivos de produção de sentidos, afetos e representações, contribuindo de forma significativa para a construção das identidades, das formas de pertencimento e das leituras de mundo que os sujeitos elaboram desde muito cedo. Nesse sentido, pensar a literatura infantil implica reconhecê-la como prática social e política, atravessada por disputas de narrativas, memórias e projetos de sociedade.



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
relações étnico-raciais





Em uma sociedade estruturada a partir de referenciais eurocentrados, que historicamente desqualificam saberes, estéticas e modos de existência não hegemônicos, a escola é convocada a assumir um papel ético e formativo fundamental: criar condições para que educadores e educandos possam refletir criticamente sobre suas próprias identidades, reconhecendo nelas beleza, potência e dignidade. A construção identitária não se dá de forma neutra ou individual, mas é atravessada por relações de poder que produzem silenciamentos, hierarquias e estigmatizações, impactando diretamente a forma como sujeitos se veem e são vistos no mundo.

Nesse horizonte, o pensamento de Nêgo Bispo contribui de maneira significativa ao afirmar a necessidade de romper com narrativas coloniais que insistem em nos definir pela falta, pela dor e pela perda. Ao declarar que “vou falar de nós ganhando, porque nos perdendo, eles já falam” (BISPO, 2015), o autor nos convoca a construir outras formas de narrar a nós mesmos, ancoradas na afirmação da vida, da ancestralidade e da existência plena. Tal perspectiva tensiona diretamente práticas educativas que reproduzem lógicas de subalternização e reforça a importância de uma pedagogia comprometida com o fortalecimento do auto-olhar, da autoestima e da consciência crítica.

O PONTO DE VISTA LEGAL

No contexto brasileiro, a promulgação da Lei nº 10.639/2003, posteriormente ampliada pela Lei nº 11.645/2008, representa um marco histórico na luta por uma educação comprometida com o enfrentamento do racismo estrutural e com a valorização das histórias, culturas e saberes africanos, afro-brasileiros e indígenas. Ao completar 23 anos, a Lei nº 10.639/2003 reafirma a urgência de práticas pedagógicas contínuas, críticas e intencionais, que ultrapassem abordagens pontuais e se materializem no cotidiano escolar, especialmente na Educação Infantil, etapa historicamente atravessada pela falsa ideia de neutralidade racial e cultural.

Apesar dos avanços legais, a implementação de uma educação antirracista e inclusiva ainda enfrenta desafios significativos. Nesse cenário, a literatura infantil se apresenta como uma potente possibilidade formativa, ao permitir que crianças e adultos tenham acesso a narrativas que não apenas representem a diversidade, mas que convidem ao auto-olhar, à sensibilidade e à construção de relações mais generosas consigo e com o outro.

É nesse contexto que se insere o nosso trabalho com o livro *Cabelo, cabelinho, cabelão*, produzido coletivamente por professoras da rede pública municipal de Niterói durante o período da pandemia da Covid-19. Mais do que a produção de uma obra literária, o livro configura-se como um convite formativo a educadores e educandos para pensarem suas próprias identidades, ressignificando histórias, corpos, estéticas e afetos. Produzida em um cenário de distanciamento físico, medo e incertezas, a obra nasce da necessidade de fortalecer vínculos, garantir o direito à educação e afirmar a beleza, a sensibilidade e o cuidado como princípios pedagógicos. Ao articular literatura infantil, afeto, acessibilidade e educação antirracista, o trabalho reafirma a escola pública como espaço de resistência, de produção de sentidos e de construção de identidades mais livres, plurais e afirmadas.

A literatura infantil não é neutra. Conforme destaca Abramovich (1997), os livros oferecidos às crianças comunicam valores, concepções de mundo e hierarquias sociais, mesmo quando isso não ocorre de forma explícita. Ao longo da história da literatura infantil brasileira, observa-se a predo-



minância de personagens brancos, europeizados e inseridos em contextos familiares e sociais idealizados, o que contribui para a invisibilização de crianças negras e indígenas e para a naturalização de desigualdades raciais.

Gomes (2003; 2012) aponta que a construção da identidade racial começa na infância, a partir das interações sociais, das experiências vividas e das representações simbólicas às quais as crianças têm acesso. Quando a escola silencia ou reproduz estereótipos, contribui para processos de desvalorização, baixa autoestima e negação identitária. Por outro lado, práticas pedagógicas intencionais, fundamentadas na educação das relações étnico-raciais, podem favorecer o reconhecimento, o pertencimento e a valorização da diversidade.

Munanga (2005) e Cavalleiro (2001) evidenciam que o racismo estrutural se manifesta de maneira muitas vezes sutil no espaço escolar, inclusive na Educação Infantil, por meio de discursos naturalizados, práticas pedagógicas excludentes e silenciamentos curriculares. Para Munanga, a construção da identidade negra é profundamente impactada pelas representações sociais e simbólicas às quais crianças têm acesso desde cedo, o que torna a escola um espaço central tanto para a reprodução quanto para o enfrentamento do racismo. Nesse sentido, a efetivação da Lei nº 10.639/2003 exige a revisão crítica dos currículos, dos materiais didáticos e das práticas pedagógicas, com destaque para a literatura infantil como eixo estruturante de uma educação comprometida com a valorização da diversidade étnico-racial.

O livro *Cabelo, cabelinho, cabelão* contribui diretamente para os objetivos da Lei nº 10.639/2003 ao promover o reconhecimento da história, da cultura e da estética negra, valorizando elementos historicamente desqualificados, como o cabelo crespo. Essa valorização dialoga com a perspectiva afrocentrada de Molefi Kete Asante (2009), ao reposicionar sujeitos negros como protagonistas de suas próprias narrativas, rompendo com referenciais eurocentrados que negam ou inferiorizam suas identidades. Ao afirmar a estética negra como expressão de beleza, dignidade e pertencimento, a obra contribui para a construção de um auto-olhar mais generoso e afirmativo desde a infância.

Afirmo a importância desse trabalho, também a partir da minha experiência como professora-pesquisadora negra, que foi uma criança negra e não teve acesso, em seu percurso escolar, a textos, livros e literaturas que refletissem sua identidade, seus traços e sua história. Tal ausência, como alerta Munanga (2005), produz marcas profundas nos processos de autoidentificação e pertencimento. Nesse sentido, oferecer às crianças, desde a Educação Infantil, narrativas que afirmem positivamente as identidades negras constitui uma ação pedagógica e política fundamental, capaz de atuar de forma preventiva no enfrentamento ao racismo e na formação de sujeitos mais críticos, sensíveis e conscientes das diferenças.

A experiência com *Cabelo, cabelinho, cabelão* materializa esse movimento ao afirmar a estética negra, o cabelo crespo e as identidades racializadas como centrais, e não marginais, no currículo da Educação Infantil. Tal escolha dialoga diretamente com as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que, na rede municipal de Niterói, têm produzido desdobramentos instituintes por meio de formações, projetos e práticas que fortalecem uma educação antirracista. Ao articular literatura infantil, afetividade e diversidade étnico-racial, a proposta contribui para a construção de sensibilidades capazes de enfrentar o racismo estrutural desde a infância.



Além disso, ao reconhecer famílias e profissionais da educação como protagonistas do processo educativo, os Referenciais reafirmam a escola como espaço de acolhimento, escuta e participação democrática. A valorização das narrativas docentes, das trajetórias formativas e das experiências cotidianas reforça o entendimento da prática pedagógica como produção de conhecimento.

Trabalhar o cabelo como linguagem, memória e identidade é, sobretudo, um ato político. Munanga (2005) destaca que a negação da estética negra constitui uma das faces mais perversas do racismo, pois atua diretamente na construção da autoimagem e da autoestima das crianças negras. Assim, ao afirmar o cabelo crespo como bonito, potente e diverso, Cabelo, cabelinho, cabelão contribui para desestabilizar hierarquias raciais e para a construção de uma educação antirracista que se inicia na infância, de forma preventiva e estruturante, conforme propõem as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08.

Essa prática curricular dialoga profundamente com os Referenciais Curriculares da Educação Infantil de Niterói (2019), ao compreender a criança como sujeito de direitos, produtora de cultura e atravessada por múltiplas pertencas. O livro não oferece uma identidade pronta ou fixa; ao contrário, convida educadores e educandos a pensarem suas próprias identidades como construções históricas, afetivas e culturais, marcadas pela pluralidade. Tal perspectiva se aproxima da compreensão de Macedo (2014), para quem o currículo deve possibilitar o emergir do sujeito singular, criando condições para a produção de sentidos outros, para além das narrativas hegemônicas.

Além disso, Cabelo, cabelinho, cabelão opera como uma pedagogia do auto-olhar, ao incentivar crianças negras a se reconhecerem com beleza e dignidade e crianças não negras a desenvolverem relações de respeito e alteridade. Esse movimento rompe com práticas curriculares que abordam a diferença apenas em datas comemorativas ou de forma folclorizada, inserindo a discussão racial no cotidiano da Educação Infantil, nas rodas de conversa, nas brincadeiras, nas interações e nos afetos.

A obra também se alinha ao pensamento de Nego Bispo (2015; 2022), ao valorizar saberes que emergem do corpo, da oralidade e da ancestralidade, desafiando a centralidade de epistemologias eurocentradas. Ao trazer o cabelo como marcador cultural e histórico, o livro convoca outras lógicas de conhecimento, que reconhecem a experiência negra como fonte legítima de produção de saber. Nesse sentido, a prática pedagógica inspirada na obra se aproxima de uma educação decolonial, comprometida com o bem viver, com o território e com a coletividade.

Assim, podemos considerar Cabelo, cabelinho, cabelão como uma prática curricular instituinte, que tensiona o currículo como regulação e o reinscreve como cultura viva, híbrida e em permanente disputa (LOPES; MACEDO, 2011). Ao circular entre a escola e as famílias, especialmente em um contexto de pandemia, o livro amplia o espaço educativo, fortalecendo vínculos e promovendo diálogos sobre identidade, pertencimento e relações étnico-raciais para além dos muros da escola.

Outro aspecto central do trabalho com Cabelo, cabelinho, cabelão é o compromisso com a acessibilidade e com a garantia do direito à linguagem, à cultura e à participação plena das crianças surdas, por meio da Libras e da audiodescrição. Em uma perspectiva de educação bilíngue, assegurar o acesso à literatura infantil em Libras não se limita à tradução de conteúdos, mas implica reconhecer a língua de sinais como língua de instrução e elemento constitutivo da identidade surda, conforme defendem Skliar (2003) e Quadros e Karnopp (2004).



Skliar (2003) problematiza a surdez a partir do paradigma da diferença, deslocando-a de uma compreensão deficitária para uma perspectiva cultural e linguística. Nessa direção, a educação bilíngue para surdos se afirma como um direito e como um projeto político-pedagógico que valoriza a Libras como primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua, ampliando as possibilidades de acesso ao conhecimento e à produção cultural desde a infância.

A ACESSIBILIDADE E A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA AFROCENTRADA

Ao articular acessibilidade e educação antirracista, o trabalho assume uma perspectiva interseccional, compreendendo que as desigualdades se produzem de forma articulada e simultânea. Conforme Crenshaw (2002), raça, deficiência, classe e outras categorias sociais não operam de maneira isolada, mas se entrecruzam, produzindo experiências específicas de exclusão e silenciamento. No contexto escolar, isso significa reconhecer que uma criança negra e surda vivencia a educação de forma distinta daquela pensada a partir de um sujeito universal, branco e ouvinte.

Nesse sentido, a acessibilidade precisa ser compreendida como um princípio ético, político e pedagógico, e não como um recurso complementar. Sassaki (2009) afirma que a acessibilidade envolve dimensões comunicacionais, pedagógicas e atitudinais, exigindo a revisão dos materiais, das práticas e das concepções que orientam o trabalho docente. Ao oferecer uma obra literária acessível, *Cabelo, cabelinho, cabelão* contribui para a ampliação da justiça cognitiva (SANTOS, 2007), ao reconhecer múltiplas linguagens, corpos e modos de produção de sentido.

Ao mesmo tempo, ao valorizar a estética negra e a identidade racial desde a infância, o livro dialoga com a educação das relações étnico-raciais, conforme propõe Gomes (2012), reafirmando a importância de práticas pedagógicas que reconheçam a

Diversidade como constitutiva da experiência educativa. A intersecção entre surdez, raça e infância, portanto, não é um acréscimo ao currículo, mas um eixo estruturante de uma educação inclusiva, antirracista e comprometida com os direitos humanos.

METODOLOGIA: PESQUISA-AÇÃO, PRODUÇÃO COLETIVA E PERSPECTIVA AFROCENTRADA

Metodologicamente, este trabalho insere-se no campo da pesquisa-ação, conforme delineado por Thiollent (2011), compreendida como uma abordagem que articula, de forma indissociável, investigação, intervenção pedagógica e reflexão crítica sobre a prática. Nessa perspectiva, a produção do livro *Cabelo, cabelinho, cabelão*, as devolutivas das crianças, as interações com as famílias e os desdobramentos formativos junto a educadores constituem-se como dados relevantes para a análise dos efeitos da literatura infantil acessível e antirracista na Educação Infantil.

Assumo, neste percurso, a posição de professora-pesquisadora, compreendendo minha experiência profissional não como um dado menor ou subjetivo, mas como parte constitutiva do processo de produção do conhecimento. Conforme destaca Freire (1996), não há prática educativa neutra, tampouco investigação dissociada do compromisso éticopolítico com a transformação da realidade. Nesse sentido, a pesquisa-ação possibilita tornar visíveis os saberes construídos no cotidiano escolar, valorizando a prática reflexiva como fonte legítima de conhecimento científico.



O trabalho teve início, sem pretensões editoriais, durante o período da pandemia da Covid-19, quando atuei na Unidade Municipal de Educação Infantil Julieta Botelho, uma UMEI de funcionamento parcial na rede municipal de Niterói. Diante do distanciamento físico e da necessidade de manter vínculos com as crianças e suas famílias, desenvolvi um trabalho autoral, produzindo poesias destinadas a um grupo de comunicação virtual criado como estratégia de aproximação, cuidado e afeto. As poesias abordavam temas cotidianos da infância, buscando criar pontes simbólicas entre escola, crianças e famílias, em um contexto marcado por incertezas e fragilidades emocionais.

Cabe destacar que, nesse grupo, havia uma família em que os responsáveis eram surdos e a criança era CODA (Child of Deaf Adults), o que exigiu atenção especial às questões de acessibilidade, linguagem e comunicação. A produção das poesias já se dava, portanto, atravessada por uma preocupação ética com o direito à linguagem, à participação e ao reconhecimento das diferentes identidades presentes na comunidade escolar. A identidade, entendida como dimensão central da Educação Infantil, constituiu-se desde o início como um eixo estruturante do trabalho.

Dois anos após essa experiência inicial, o material foi sistematizado e transformado no livro *Cabelo, cabelinho, cabelão*, publicado em 2024. Afirmo que o livro é “nosso” porque sua produção se deu de forma coletiva e colaborativa, envolvendo professores da rede municipal de Niterói: a autoria textual, a ilustração, a interpretação em Libras, a audiodescrição e a revisão foram realizadas por educadores da rede e por um grupo de professores voluntários, reafirmando o protagonismo docente e a potência do trabalho coletivo na escola pública.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade**: notas sobre uma posição disciplinar. Tradução de Renato Nogueira. São Paulo: Selo Negro, 2009.
- BISPO, Antônio (Nêgo Bispo). **Colonização, quilombos**: modos e significações. Brasília: INCTI/UnB, 2015.
- BISPO, Antônio (Nêgo Bispo). **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora, 2022. BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 11 mar. 2008.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2001. CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171–188, 2002.



DANTAS, Heloysa. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992. p. 85–98.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 1, p. 98–109, 2012.

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

MACEDO, Elizabeth. **Currículo e diferença: articulações em disputa**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 51–68, jan./mar. 2014.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

NITERÓI (Município). **Referenciais Curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de Niterói**. Niterói: Fundação Municipal de Educação, 2019.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2007.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação**. São Paulo: Ática, 2009.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2003. TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.



ENTRE O DOCUMENTO E A PRÁTICA: LITERATURA E A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Laylla Gomes Franco

Universidade do Estado da Bahia

Neila Márcia Nunes de Silveira

Universidade do Estado da Bahia

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Quem conta as histórias na escola? Esta pergunta aparentemente simples revela disputas profundas sobre memória, poder e pertencimento. A escola, enquanto instituição historicamente marcada pelo silêncio imposto às populações negras, ainda legitima determinadas vozes enquanto mantém outras à margem. Em um país estruturado pelo racismo, revisitar o lugar da literatura no currículo é uma urgência ética, política e epistemológica. A leitura literária, quando compreendida como prática estética, crítica e afetiva, torna-se uma possibilidade de descolonizar imaginários, interrogar silenciamentos e ampliar pertencimentos.

O Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB, 2022), ao instituir em seu primeiro eixo estruturante o compromisso com uma educação antirracista, convoca educadores e educadoras a repensarem práticas que historicamente reproduzem desigualdades. Mas, como lembra Sales Augusto dos Santos (2005), conquistas legais no campo da educação das relações étnico-raciais nunca são fruto de benevolência estatal, e sim da luta organizada do movimento negro. Assim, compreender o DCRB exige situá-lo na continuidade dessas disputas políticas que pavimentaram o caminho para a Lei 10.639/2003, marco histórico e ainda inacabado.

Este artigo discute o eixo 5.1 do DCRB articulado à leitura literária como prática de formação crítica e de reexistência. Dialoga com autores como Santos (2005), Eliane Debus (2013), bell hooks (1994), Paulo Freire (1990), Jorge Larrosa (2007), Grada Kilomba (2019) e Tomaz Tadeu da Silva (1999), buscando compreender de que modo currículo, literatura e antirracismo se entrelaçam na construção de uma educação que reconheça, valorize e fortaleça as infâncias e juventudes negras.

Metodologicamente, essa pesquisa é qualitativa, de natureza teórico-documental, fundamentada na análise crítica do Documento Curricular Referencial da Bahia (2022) e em diálogo com a produção acadêmica sobre currículo, literatura e educação antirracista.

O DCRB E O COMPROMISSO COM A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A inserção de políticas que valorizem a cultura e as tradições afro-brasileiras no contexto do letramento literário ainda não acontecem de forma satisfatória, apesar de alguns avanços obtidos com o advento da Lei 10.639/2003 a Lei 11.645/2008 para a educação para relações raciais no Brasil que inclui a obrigatoriedade das temáticas História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, respectivamente.



A formação de professores ainda precisa de práticas literárias que se aproximem das realidades das crianças e dos jovens negros, que respeitem suas peculiaridades, valorizem sua história, preservem sua memória e cultura. Dessa forma, Larrosa (2002) entende a leitura como ato formativo e de transformação de si e do mundo. Para ele a leitura é uma experiência que marca o encontro entre o sujeito e o texto o que pode provocar transformações. Além disso, ele aponta que “a experiência é aquilo que nos acontece e nos transforma.” (Larrosa, 2002, p.21).

Assim dito, práticas de leitura literária antirracistas atuam como fermentas de transformação e emancipação, combatendo a invisibilidade e a exclusão desses sujeitos, bem como derrubando barreiras para a sua participação efetiva na sociedade.

O DCRB (2022) constitui uma tentativa consistente de deslocar o currículo de sua centralidade eurocêntrica e reconhecê-lo como um campo político de disputa. No eixo 5.1, o documento afirma que a promoção de uma educação antirracista deve ampliar o olhar para as diferentes experiências da população negra e pode ser conduzida pela autonomia docente embasada em perspectivas pós-coloniais, decoloniais, afrocentradas e interseccionais. O trecho do documento afirma que:

A promoção de uma educação antirracista inclui ampliar o olhar para as diferentes experiências da população negra e pode ser conduzida pela autonomia docente, com base em pedagogias pós-coloniais, decoloniais, descoloniais, afrocentradas e interseccionais. (Bahia, 2022, p. 36).

A formulação é potente, mas, como alerta Tomaz Tadeu da Silva (1999), currículos não são apenas listas de conteúdos: são práticas discursivas atravessadas por relações de poder. Nomear epistemologias não é suficiente se a escola permanece arquitetada para silenciar corpos e narrativas negras. A autonomia docente, tão valorizada no documento, só se realiza com investimento em formação continuada, acesso a acervos literários diversos e reconhecimento das experiências das escolas periféricas, quilombolas e indígenas que já desenvolvem práticas antirracistas.

hooks (1994) lembra que ensinar é sempre ato político, pois envolve escolhas éticas, epistemológicas e afetivas que moldam o modo como os sujeitos se constituem na escola. Para a autora, “a sala de aula continua sendo o espaço mais radical de possibilidade na academia” (hooks, 1994, p. 12), justamente porque ali se podem tensionar narrativas hegemônicas e construir novas formas de existir no mundo. Esse entendimento amplia o próprio papel do currículo, que deixa de ser apenas prescrição de conteúdo para se tornar território de disputa, criação e transformação social.

Para além disso, hooks (2013) nos convoca a pensar a educação como prática da liberdade e, dessa forma, é um ato de transgressão, um movimento contra as fronteiras e barreiras que historicamente tem negado às pessoas marginalizadas o direito de falar e de serem ouvidas.

Assim, as proposições do DCRB precisam ser acompanhadas de condições reais, materiais e simbólicas para que possam transformar o cotidiano da sala de aula. Sem políticas de formação docente contínua, sem oferta de acervos literários diversos e sem espaços institucionais para a construção coletiva das práticas, o risco é que a perspectiva antirracista se reduza a uma retórica vazia. hooks nos alerta que a pedagogia crítica exige envolvimento ativo, reflexão permanente e coragem para enfrentar as estruturas que mantêm desigualdades. Ensinar, portanto, não é apenas aplicar o currículo, mas disputá-lo, ampliá-lo e torná-lo espaço de liberdade.

SALES AUGUSTO DOS SANTOS: A LEI 10.639/2003 COMO CONQUISTA E MARCO INACABADO

Para compreender o eixo antirracista do DCRB, é fundamental dialogar com a análise de Sales Augusto dos Santos (2005) sobre a Lei 10.639/2003. O autor afirma que a aprovação da Lei 10.639/03 não é resultado da boa vontade do Estado brasileiro, mas da insurgente e persistente luta do movimento negro ao longo de décadas. Esse movimento, entendeu que a escola e a educação eram um bem supremo, inalienável, para a sociedade moderna e uma grande oportunidade de pessoas negras ascenderem socialmente. (Santos, 2005, p.2).

Para o autor, a lei representa uma vitória simbólica e política de décadas de mobilização do movimento negro, contra o racismo estrutural presente na sociedade brasileira, a invisibilização da população negra nos currículos escolares e a reprodução de uma educação eurocêntrica, que silenciava as contribuições africanas e afro-brasileiras. Assim, a Lei 10.639/2003 surge como fruto de pressão social organizada, e não como concessão benevolente do Estado.

O autor também interpreta a Lei 10.639/2003 como uma forma de ação afirmativa no campo educacional, pois busca corrigir desigualdades históricas; reconhece oficialmente a importância da população negra na formação do Brasil; rompe com o mito da democracia racial ao admitir a existência do racismo. Parte inferior do formulário

Santos enfatiza que a lei representa uma inflexão política importante, mas insuficiente diante da profundidade do racismo estrutural brasileiro. A lei é um marco, mas um marco inacabado. Não falha na intenção, mas sofre os limites de uma sociedade que ainda hesita em reconhecer a história, o conhecimento e as experiências de populações negras como constitutivas do Brasil. Por isso é um avanço, mas um campo permanente de disputa. Para o autor: "Não basta prescrever conteúdos; é necessário transformar estruturas que sustentam a desigualdade racial no cotidiano escolar" (Santos, 2005, p.34).

Sua crítica aponta para a distância entre diretrizes e práticas, evidenciando que a efetividade da lei é comprometida pela falta de formação docente, pelas precariedades materiais e pela permanência de práticas pedagógicas eurocentradas de um currículo hegemônico. O problema é menos a lei e mais o racismo institucional que atravessa o sistema educacional.

O DCRB reconhece que o racismo é estrutural e institucional, e que a escola tem responsabilidade ativa no seu enfrentamento. Essa perspectiva dialoga com Sales Augusto dos Santos, que afirma que a implementação da Lei 10.639/2003 não é opcional ou meramente pedagógica, mas uma obrigação política do Estado, conquistada pela pressão do movimento negro.

Ao aproximar o DCRB de Santos, percebemos que ambos compartilham um mesmo horizonte de luta, O DCRB (Documento Curricular Referencial da Bahia) assume a educação antirracista como um princípio estruturante do currículo, alinhando-se diretamente às lutas históricas do movimento negro e às análises de Sales Augusto dos Santos sobre a Lei 10.639/2003. O DCRB, como a lei, segue aberto, dependente da atuação de educadores e comunidades escolares.

O DCRB rompe com a ideia de currículo neutro ao propor a valorização das histórias, culturas e epistemologias afro-brasileiras e africanas em todas as áreas do conhecimento, propondo a transversalidade da temática étnico-racial. Isso coaduna com o autor, que defende que o currículo sempre



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
relações étnico-raciais





foi um campo de disputa racial, historicamente marcado pela invisibilidade e exclusão da população negra. Por tanto, alterar o currículo é enfrentar o racismo estrutural.

O DCRB materializa, no campo curricular, aquilo que Sales Augusto dos Santos analisa no campo político e histórico: a educação antirracista como resultado da luta do movimento negro e como estratégia fundamental de enfrentamento ao racismo estrutural. Assim, o documento curricular não apenas cumpre a Lei 10.639/2003, mas reafirma a escola como espaço de resistência, reconhecimento e justiça racial.

Assim como a Lei 10.639/03, o DCRB é um marco em movimento, exigindo vigilância, crítica e reinvenção contínua.

LITERATURA COMO EXPERIÊNCIA DECOLONIAL: DEBUS, FREIRE, HOOKS, LARROSA E KILOMBA

É no encontro entre currículo, imaginação e corpo que a literatura revela sua potência mais profunda. Eliane Debus (2013) defende que a literatura infantil e juvenil constitui um campo de disputa estética, política e simbólica, capaz de tensionar a hegemonia narrativa que historicamente silenciou infâncias negras. Para a autora, “[...] a literatura para a infância pode operar como espaço de reconhecimento identitário e social” (Debus, 2013, p. 58), especialmente quando apresenta personagens negros complexos, sensíveis e diversos, rompendo com estereótipos e abrindo espaço para novas formas de existir.

Especialmente para esses sujeitos, os impactos da experiência leitora podem ser ainda mais transformadores por se tratar de textos que versam sobre as realidades que comungam das mesmas subjetividades, marcadas de experiências raciais dolorosas, a invisibilidade e a exclusão comuns a homens e mulheres negras.

Ao incentivar práticas de leitura que problematizam relações étnico-raciais e promovem o diálogo com produções literárias afro-brasileiras e africanas, o documento curricular materializa, no cotidiano escolar, a dimensão política da literatura defendida pela autora.

Assim, a educação antirracista prevista no DCRB encontra respaldo teórico nas ideias de Eliane Debus, ao compreender a literatura infantil e juvenil como um instrumento de resistência, de formação crítica e de promoção da equidade racial. Ambas as perspectivas convergem ao afirmar que garantir o direito à representação e ao reconhecimento das infâncias negras no currículo escolar é condição fundamental para a construção de uma educação comprometida com a justiça social.

Esse reconhecimento não é apenas representacional, mas ontológico. Quando crianças negras se veem nos livros, constroem vínculos consigo mesmas e com o mundo; quando não se veem, aprendem desde cedo a interpretar a ausência como norma e o silenciamento como destino. Grada Kilomba (2019) afirma que o racismo também opera como “violência narrativa”, ao determinar quem narra, quem é narrado e quem permanece invisível. Assim, a literatura se torna território onde se disputa não apenas linguagem, mas humanidade.

Paulo Freire (1990) lembra que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, indicando que práticas literárias que ignoram a experiência vivida produzem leitores fragmentados, incapazes de



relacionar texto e existência. Jorge Larrosa (2007) amplia essa compreensão ao afirmar que a leitura é uma experiência que nos atravessa, exigindo uma pedagogia que abra espaço para a sensibilidade, o silêncio, o espanto e a transformação. bell hooks (1994), por sua vez, argumenta que toda pedagogia é política e que o ensino libertador precisa criar condições para que a imaginação floresça. Nesse sentido, a literatura não apenas transmite conteúdos, mas convoca à experiência crítica de ser no mundo.

Não obstante, Freire (1990) compreende a educação como uma prática política, nunca neutra. Para ele, ou a educação contribui para a manutenção das opressões, ou para sua superação. Nesse sentido, propõe a conscientização, isto, é a capacidade de ler criticamente a realidade e compreender as estruturas de dominação.

Quando se trata de prática da leitura literária antirracista o objetivo é propor um letramento literário que possibilite estudantes e professores compreenderem o racismo como construção histórica, social e política, e não como algo natural.

É nesse sentido que Paulo Freire defende o respeito aos saberes populares e das classes oprimidas, recusando a ideia de que apenas o conhecimento eurocêntrico é legítimo. O DCRB, ao valorizar saberes afro-brasileiros e africanos, concretiza essa visão freiriana no currículo.

Dessa forma, há um diálogo entre a educação antirracista defendida pelo DCRB e analisada por Sales Augusto dos Santos e a pedagogia de Paulo Freire, ao compreender a educação como prática política, voltada à conscientização e à superação das opressões. Quando se valorizam saberes historicamente silenciados, promove-se o diálogo e enfrenta-se o racismo estrutural. Essa proposta curricular, então, materializa princípios freirianos de uma educação comprometida com a justiça social e a libertação da população vulnerabilizada.

A inserção de Debus ao longo do debate evidencia que a literatura não é adorno curricular, mas instrumento de reconstrução simbólica e afetiva. Ela desloca, provoca, interroga; produz espelhos e fabrica mundos. Ao colocar a literatura em diálogo com Freire, Larrosa, hooks e Kilomba, compreendemos que ler é sempre um gesto político: um convite para que crianças e jovens ocupem sua própria narrativa e reclamem o direito de existir em plenitude.

Assim, pensar a literatura em um currículo comprometido com o antirracismo, como propõe o eixo 5.1 do DCRB, é reconhecer as epistemologias negras como conhecimento válido e compreender que cada história lida na escola é também uma disputa pela memória, pelo futuro e pelo corpo negro como lugar de potência e criação.

IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO MÉDIO

Assumir a literatura como prática antirracista implica reconhecer que ela não atua apenas no plano cognitivo, mas também no sensível, no afetivo e no político. A leitura literária funciona como um dispositivo capaz de reorganizar pertencimentos, ampliar imaginações e reconfigurar identidades. Por isso, a escola que se compromete com uma educação antirracista transforma a literatura em eixo estruturante da experiência formativa, e não em adereço decorativo.

Na Educação Infantil, práticas como rodas de leitura com narrativas afro-brasileiras, contos de matriz africana e livros como *O cabelo de Lelê* (Belém, 2007) e *O menino marrom* (Pinto, 1986) pro-



duzem experiências identitárias profundas e iniciam um processo de reconstrução simbólica que combate, desde cedo, a lógica do apagamento. Como argumenta Debus (2013), a literatura é decisiva na constituição da subjetividade, especialmente para crianças negras que historicamente foram privadas de espelhos positivos. Ao se verem representadas nas histórias, elas aprendem que suas existências não são exceções, mas parte viva e incontornável do mundo. Esse movimento, ainda que sutil, é político: desloca o eixo da branquitude como norma universal e abre espaço para múltiplas formas de ser, existir e imaginar.

No Ensino Fundamental, o trabalho com reconto, ilustrações, debates, rodas dialógicas, reescrita e produções textuais permite que estudantes ampliem sua capacidade crítica e fortaleçam o senso de pertencimento. Aqui, a literatura atua como uma pedagogia da presença e da escuta, convocando estudantes a lerem não apenas o texto, mas também a si mesmos e ao mundo. Freire (1990) já lembrava que a leitura do mundo precede a leitura da palavra; por isso, práticas literárias que partem da experiência vivida tornam-se mais eficazes na formação de leitores críticos e sensíveis às desigualdades sociais e raciais. A escola antirracista, nessa fase, é aquela que provoca perguntas, que tensiona silêncios e que reconhece a potência política da imaginação.

No Ensino Médio, práticas como os círculos de leitura literária de romances, poemas, contos e crônicas de autoras e autores negros e indígenas – como Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus, Cuti, Elisa Lucinda, Daniel Munduruku, Geni Guimarães, Davi Kopenawa ou Emicida – ampliam o repertório cultural e estético dos estudantes e desestabilizam leituras canônicas que historicamente privilegiaram perspectivas eurocentradas. Além disso, ao introduzir no currículo textos que rompem com o padrão em que o racismo opera, a escola reorienta o olhar e a escuta para narrativas historicamente marginalizadas, possibilitando que outras versões do mundo, da história e do futuro sejam imaginadas

As práticas dos círculos de leitura literária são metodologias eficazes para construção do letramento literário e como diz Rildo Cosson, esses círculos são “[...] espaço de construção coletiva de sentidos, no qual cada leitor participa como sujeito ativo, compartilhando suas impressões, emoções e análises.” (Cosson, 2006, p. 26). Nesses espaços os leitores socializam suas interpretações e experiências com um texto comum, estabelecem um diálogo democrático enriquecido pelas visões uns dos outros. Essa prática fomenta o protagonismo dos participantes que trocam ideias o que favorece a aquisição de um senso crítico, tornando a leitura uma experiência social emancipadora já que ampliam a compreensão sobre a obra e sobre si mesmos. Então, os círculos dão voz e visibilidade aos jovens estudantes negros que sofrem atravessamentos de ordem racial e de gênero, além de fortalecerem os vínculos com sua ancestralidade, memória coletiva e construção de identidade negra.

Assumir uma perspectiva antirracista na literatura traz benefícios concretos para a vida escolar. Estudantes passam a desenvolver maior autoestima e senso de pertencimento racial; reduzem-se episódios de discriminação; ampliam-se as competências argumentativas, críticas e criativas; fortalecem-se vínculos entre escola, comunidade e território; e cria-se um ambiente no qual a diversidade não é tolerada, mas celebrada como parte constitutiva do processo educativo. hooks (1994) lembra que a educação libertadora só acontece quando corpo, mente e afeto estão comprometidos com a transformação social. Uma escola que assume a literatura como prática antirracista torna-se, assim,

um espaço de cura, de resistência e de reinvenção – uma escola que não apenas ensina conteúdos, mas produz mundos, sentidos e futuros possíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre o documento e a prática existe a escola real: feita de sujeitos, limites, invenções e insistências. Uma escola atravessada por desigualdades históricas, mas também por potências afetivas e coletivas que resistem ao esvaziamento, que reinventam caminhos mesmo quando as políticas não chegam, que sustentam a possibilidade de outro mundo ser tecido no cotidiano. O DCRB inaugura um compromisso político com a educação antirracista, mas, como afirma Santos (2005), nenhuma diretriz se efetiva por decreto: é preciso luta, disputa de sentidos, formação e a coragem de desobedecer às lógicas que ainda insistem na universalidade branca.

A análise desenvolvida neste artigo evidencia que o eixo 5.1 do Documento Curricular Referencial da Bahia, embora avance ao reconhecer a centralidade da educação antirracista, enfrenta limites concretos em sua materialização no cotidiano escolar. Os resultados apontam que a efetivação dessa diretriz depende de condições estruturais, formativas e simbólicas que sustentem a autonomia docente e possibilitem práticas pedagógicas comprometidas com a justiça racial. Evidencia-se, ainda, que a leitura literária constitui um dos caminhos mais potentes para tensionar o currículo hegemônico, descolonizar imaginários e fortalecer processos de reconhecimento identitário, especialmente entre crianças e jovens negros.

A literatura, nesse horizonte, aparece como gesto pedagógico, político e ancestral. Ela rompe silenciamentos, devolve humanidade, produz espelhos e reconhecimentos, cria fissuras no currículo hegemônico e abre espaço para mundos que a escola historicamente se recusou a narrar. Como lembra hooks (1994), toda pedagogia é um ato de esperança radical, e a literatura pode ser essa prática de esperança que desestabiliza hierarquias, convoca à escuta e produz presença.

Assumir a leitura literária como prática antirracista é apostar que cada criança e jovem negro tem direito a existir sem pedir licença, a ocupar a palavra, a afirmar seus saberes e territórios. É compreender, como diz Kilomba (2019), que narrar é também um modo de sobreviver. É reconhecer que subjetividades se constroem entre páginas, vozes, gestos e encontros.

Assim, promover uma educação antirracista não é apenas incorporar referências ou ampliar acervos; é transformar relações, instituir outras políticas do olhar, produzir outros modos de ler o mundo. É comprometer-se com o direito de sonhar. A literatura, quando mobilizada com intencionalidade crítica, torna-se mais que conteúdo: torna-se fundamento, alicerce e caminho para que crianças, adolescentes e jovens negros se reconheçam como sujeitos de história, memória, pensamento e futuro.

REFERÊNCIAS

BAHIA. **Documento Curricular Referencial da Bahia**. Salvador: SEC, 2022.

BELÉM, Valéria. **O cabelo de Leleê**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: MEC, 2004.



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
relações étnico-raciais





COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

DEBUS, Eliane. **Literatura infantil e juvenil afro-brasileira: uma possibilidade de leitura**. Florianópolis: UFSC, 2013.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1990.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 1994.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. São Paulo: Cobogó, 2019.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PINTO, Ziraldo Alves. **O Menino Marrom**. São Paulo: Melhoramentos, 1986.

SANTOS, Sales Augusto dos. **A Lei 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro**. Brasília: MEC, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

ENTRE O VODU E O BUMBA MEU BOI: A TRANSITIVIDADE DO SAGRADO E DO MÍTICO EM NARRATIVAS INFANTIS DO HAITI AO MARANHÃO

Sara Dutra Albuquerque

(UFMA)

Tarcyene Ellen Santos Muniz

(UFMA)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta pesquisa tem como objetivo analisar como a literatura infantil incorpora elementos do vodu haitiano e do Bumba Meu Boi maranhense para construir narrativas que transitam do sagrado ao mítico no cotidiano. É o que verificamos em *Je suis fou de Vava* (2006), do escritor haitiano-canadense Dany Laferrière, e em *O Boi Bombom* (2014) de Tino Freitas. Ambas as obras se inscrevem na experiência da infância em um universo atravessado por símbolos ancestrais, revelando como o olhar das crianças integram, sem estranhamento, o maravilhoso na vida em comunidade.

Na narrativa de Laferrière, acompanhamos Vieux Os, um garoto de Petit-Goâve, cuja primeira paixão amorosa se entrelaça com a experiência do mágico através da presença de um cavalo associado ao deus Ogoum, entidade central do vodu haitiano. Já em Freitas o protagonismo é das crianças ludovicenses que ao descobrirem o Bumba Meu Boi, resgatam uma tradição que combina festa, religiosidade e memória coletiva. Em ambos os casos, os elementos simbólicos – o cavalo e o boi, não se apresentam como rupturas extraordinárias, mas como aspectos naturais da vida cotidiana, o que aproxima essas narrativas do conceito de Realismo Maravilhoso discutido por Chiampi (1980).

A hipótese que orienta a nossa análise é a de que tanto o cavalo mágico do vodu haitiano como o boi do folgado maranhense funcionam como símbolos que transitam entre o sagrado e o mítico, permitindo compreender a literatura infantil não apenas como um espaço de fantasia, mas como um terreno fértil de diálogos com tradições religiosas e culturais.

Portanto, o estudo dessas narrativas nos permite compreender como o Realismo Maravilhoso, longe de representar um elemento estranho, se constitui como parte integrante da realidade vivida por comunidades haitianas e maranhenses.

O REALISMO MARAVILHOSO

Este termo, Realismo Maravilhoso, foi reformulado pelo escritor cubano Alejo Carpentier no prólogo de *El reino de este mundo* (1949), para designar uma especificidade da realidade latino-americana e se diferencia do termo Realismo Mágico que surgiu no campo das artes plásticas para descrever uma tendência pictórica que buscava revelar o mistério cotidiano através de um olhar intensificado sobre a realidade:

Em seu livro *Nach Expressionismus* (Magischer Realismus), Roh visava a caracterizar como realista mágica a produção pictórica do pós-expressionismo alemão (afim à arte metafísica italiana da mesma



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
relações étnico-raciais



época), cuja proposta era atingir uma significação universal exemplar, não a partir de um processo de generalização e abstração, como fizera o expressionismo de ante-guerra, mas pelo reverso: representar as coisas concretas e palpáveis, para tornar visível o mistério que ocultam. (Chiampi, 1980, p. 21)

Para Carpentier o Realismo Maravilhoso nasce da própria história e cultura do continente, marcado por sincretismos e crenças e mitos que integram o sobrenatural ao cotidiano, ou seja, o maravilhoso não é introduzido como ruptura, mas como um prolongamento do real, como expressão de uma experiência de mundo em que o sagrado e o mítico se entrelaçam à vida cotidiana.

Ademais, Irlemar Chiampi (1980, p. 43) estabelece a seguinte diferença entre o mágico e o maravilhoso:

Maravilhoso é termo já consagrado pela Poética e pelos estudos crítico-literários em geral, e se presta à relação estrutural com outros tipos de discurso (o fantástico, o realista). Mágico, ao contrário, é termo tomado de outra série cultural e acoplá-lo a realismo implicaria ora uma teorização de ordem fenomenológica (a “atitude do narrador”), ora de ordem conteudista (a magia como tema).

Essa diferença proposta por Chiampi, permite-nos compreender a especificidade do realismo maravilhoso latino-americano em relação ao realismo mágico europeu. Enquanto o adjetivo mágico remete a uma dimensão fenomenológica, isto é, à maneira como o narrador percebe e apresenta o mundo, o termo “maravilhoso” diz respeito a uma estrutura interna do texto.

Nessa esteira, a autora define o maravilhoso da seguinte maneira:

Maravilhoso é o “extraordinário”, o “insólito”, o que escapa ao curso ordinário das coisas e do humano. Maravilhoso é o que contém a maravilha, do latim *mirabilia*, ou seja, “coisas admiráveis” (belas ou execráveis, boas ou horríveis), contrapostas às *naturalia*. Em *mirabilia* está presente o “mirar”: olhar com intensidade, ver com atenção, ou ainda, ver através. O verbo *mirare* se encontra também na etimologia de milagre – portentoso contra a ordem natural – e de miragem – efeito óptico, engano dos sentidos. O maravilhoso recobre, nesta acepção, uma diferença não qualitativa, mas quantitativa com o humano; é um grau exagerado ou inabitual do humano, uma dimensão de beleza, de força ou riqueza, em suma, de perfeição, que pode ser mirada pelos homens. Assim, o maravilhoso preserva algo do humano, em sua essência. A extraordinariedade se constitui da frequência ou densidade com que os fatos ou os objetos exorbitam as leis físicas e as normas humanas. (Chiampi, 1980, p. 48)

Desse modo, as narrativas que incorporam o maravilhoso, segundo a concepção da autora, não causam estranhamento no leitor (Chiampi, 1980, p. 59), pois o extraordinário é apresentado como parte orgânica da realidade apresentada. O insólito, longe de romper com o verossímil, integra-se ao cotidiano dos personagens e ao universo cultural em que vivem. “O efeito de encantamento do leitor é provocado pela percepção da contiguidade entre as esferas do real e do irreal — pela revelação de uma causalidade onipresente, por mais velada e difusa que esteja.” (Chiampi, 1980, p. 61). Assim, o sobrenatural não surge como algo alheio ou perturbador, mas como expressão legítima de uma realidade permeada por mitos, crenças e sincretismos. Essa dimensão se revelará nas narrativas de Laferrière e Freitas.

Por sua vez, o formalista Vladimir Propp, em *Morfologia do conto maravilhoso* (1984), propõe uma análise estrutural dos contos populares russos e busca compreender a lógica interna que organiza



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
relações étnico-raciais



o chamado conto maravilhoso. Para ele, o maravilhoso não é um ornamento fantástico, mas um elemento constitutivo e funcional da narrativa, articulando às ações dos personagens e às transformações do enredo:

O herói é solteiro e parte à procura de uma noiva e com isso dá-se início à ação (designação: a1); 2) é necessário, indispensável, um objeto mágico, por exemplo, maçãs, água, cavalos, espadas etc. (designação: a2); 3) é necessário um objeto incomum (sem força mágica) como um pássaro-de-fogo, um pato com plumas de ouro, a maravilha das maravilhas etc. (designação: a3); 4) uma forma específica: desaparece o ovo mágico devido à morte de Kochchéi (com o amor da princesa) (designação: a4); 5) formas racionalizadas: falta dinheiro, meios para viver etc. (designação: a5), e estes indícios realistas podem transformar-se, às vezes, em completamente fantásticos; 6) várias outras formas (designação: a6). (Propp, 1984, p. 27)

Propp define o conto maravilhoso como aquele em que a ação se constrói sobre uma série de funções que se repetem segundo uma ordem invariável. Essas funções narrativas se articulam em torno de uma falta, de uma partida e de uma restauração, e o elemento maravilhoso surge como meio de resolução ou agente transformador do percurso do herói.

O nascimento maravilhoso, as proibições, a recompensa com o objeto mágico, a fuga, a perseguição etc., são elementos que merecem monografias particulares. Fica claro que um estudo deste tipo não pode limitar-se apenas ao conto maravilhoso. A maior parte dos elementos que o compõem remontam a este ou àquele fato arcaico, relacionam-se com os costumes a cultura, a religião, enfim, com uma realidade que deve ser descoberta para estabelecer as comparações necessárias.

Assim, o maravilhoso em Propp está enraizado em uma realidade simbólica, derivada de costumes, ritos e crenças antigas. O sobrenatural é, portanto, um dado natural do conto, e não uma ruptura com o real. Essa concepção aproxima-se do que Chiampi (1980) identifica nas narrativas latino-americanas como naturalização do insólito: o extraordinário é parte orgânica do mundo representado e cumpre função simbólica e estrutural, sem provocar estranhamento.

O VODU ENQUANTO PRÁTICA RELIGIOSA E SUA REPRESENTAÇÃO EM *JE SUIS FOU DE VAVA*

Segundo os estudos de Prospere e Gentini (2013), o vodu constitui uma prática religiosa que organiza a relação entre o ser humano, o mundo espiritual e a coletividade, especialmente no contexto haitiano. Trata-se de um sistema de crenças e rituais no qual a espiritualidade não se separa da vida cotidiana, mas se manifesta nas relações sociais, na oralidade, na memória ancestral e nos gestos comuns da comunidade.

Ao discutir a circulação do vodu haitiano no espaço literário, Silva (2019) analisa como a obra de Dany Laferrière projeta o imaginário religioso para além de seu território de origem, especialmente no contexto quebequense:

O vodu haitiano, por exemplo, expresso nas obras de Dany Laferrière ganha sua popularidade em solo quebequense, mesmo sendo posto como algo ficcional. Por meio das imagens, viabilizadas pelo texto literário, o cultural haitiano propaga sua imaginação. Assim, o imaginário se expande no território do 'outro', com imagens das manifestações religiosas; os mitos." (Silva, 2019, p. 76)



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
relações étnico-raciais





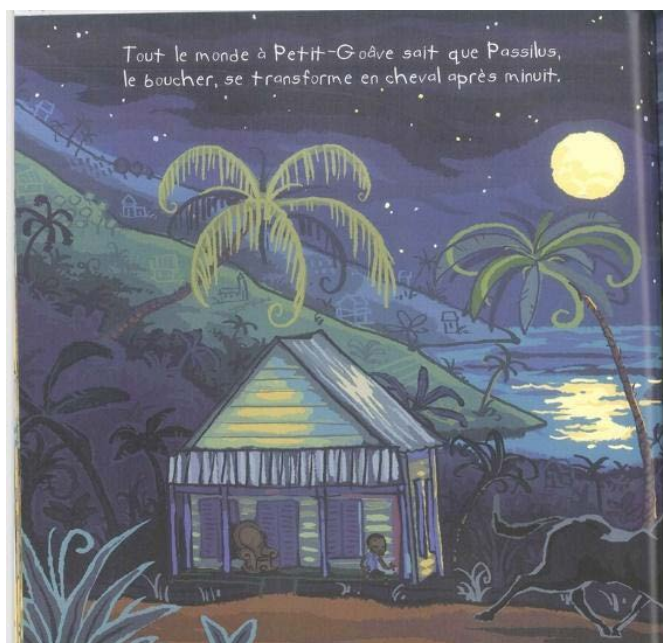
Em *Je suis fou de Vava* (2006), Dany Laferrière retoma o universo da infância do narrador-personagem Vieux Os, um garoto que vive em Petit-Goâve com sua avó, para narrar a primeira paixão de sua vida. A narrativa acompanha o menino entre brincadeiras com os amigos, descobertas do mundo e a gradual tomada de consciência de um sentimento novo que ele ainda não é capaz de discernir.

No conto, percebemos que Vieux Os não é um garoto sensível apenas para o amor, mas também para o sobrenatural haitiano. Vieux Os descobre o mundo sobrenatural através das contações de histórias de Da, sua avó, sendo uma figura central na transmissão da memória e das crenças ancestrais. É por meio de sua voz que o menino tem o primeiro contato com o universo maravilhoso: “Da me conta todo tipo de histórias de zumbis, lobisomens e diabinhos, até que eu adormeça.”¹⁴ (Laferrière, 2006, p. 33).

Logo após essa cena, Vieux Os está dormindo sozinho na varanda da casa de sua avó, quando aparece o cavalo “mágico” do seu amigo Passilus: “Todo mundo sabe que Passilus, o cocheiro, se transforma em cavalo depois da meia noite”¹⁵ (Laferrière, 2006, p. 34).

Essa passagem marca a transição entre o sonho e o mito, entre o real e o sobrenatural. O cavalo, que surge sob a luz difusa da noite tropical, é um dos símbolos mais poderosos do vodu haitiano. Segundo os estudos de Rigaud (1953), o cavalo está associado ao deus Ogoum, divindade guerreira e protetora, frequentemente representada montando ou possuindo seus devotos durante o transe ritual. No contexto da narrativa, o animal de Passilus pode ser interpretado como uma encarnação simbólica de Ogoum, mediando o contato entre o mundo dos vivos e o espiritual.

Figura 1 – Ilustração do cavalo em *Je suis fou de Vava*, de Dany Laferrière.



Fonte: Laferrière (2006)

14 « Da me raconte toutes sortes d'histoires de zombies, de loups-garous et de diablesses, jusqu'à ce que je m'endorme. » (Laferrière, 2006, p. 33)

15 « Tout le monde à Petit-Goâve sait que Passilus, le boucher, se transforme en cheval après minuit. » (Laferrière, 2006, p. 34)

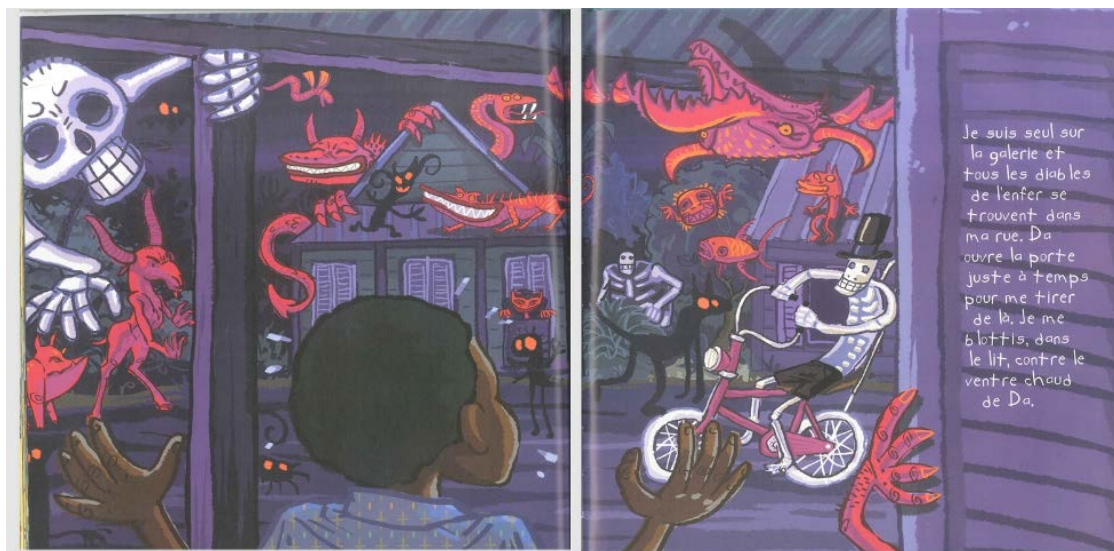


As ilustrações de Frédéric Normandin na Figura 1, reforçam a dimensão ambígua e mágica do acontecimento: o cavalo, que está localizado no canto inferior direito, é desenhado com traços fluidos, como se estivesse em movimento constante, as cores do cavalo são as mesmas cores da noite, quase não há distinção. O olhar de Vieux Os, ora fascinado, ora sereno, expressa o modo como o maravilhoso se insere em sua percepção infantil sem provocar estranhamento. O cavalo é, ao mesmo tempo, criatura de fábula e manifestação divina.

Essa sobreposição de sentidos revela o que Chiampi (1980) chama de maravilhoso: o sobrenatural não rompe o real, mas o prolonga, constituindo-se como parte orgânica do mundo representado. A naturalidade com que Vieux Os aceita a transformação de Passilus confirma essa fusão entre o religioso e o lendário. O menino não questiona o acontecimento, ele o contempla. O maravilhoso, portanto, não é uma ruptura, mas uma revelação do que o real contém de sagrado.

Após a passagem do cavalo de Passilus, um mundo sobrenatural se apresenta ao menino e as figuras que surgem na cena, entre elas as caveiras elegantemente vestidas, algumas usando cartola remetem diretamente a Baron Samedi, loa do vodu haitiano associado à morte, aos cemitérios e à passagem entre os mundos. Diferentemente das representações ocidentais da morte como figura exclusivamente ameaçadora, Baron Samedi é uma entidade ambígua que governa o limiar entre vida e morte, mas também protege, cura e zela pelos vivos.

Figura 2 – Representação de Baron Samedi



Fonte: Laferrière (2006)

Ao analisarmos a Figura 2, percebemos que Vieux Os não expressa em sua fisionomia nenhum sentimento de medo ou terror ao olhar para tais figuras sobrenaturais – reação que seria comum a muitas crianças da mesma faixa etária, e até mesmo a adultos. Pelo contrário, sua postura corporal sugere ao leitor curiosidade diante do evento sobrenatural que se mostra na cena, como se aquele universo já lhe fosse familiar. A fala do narrador-personagem ainda na Figura 2, reforça também essa naturalização do maravilhoso:

Estou sozinho na varanda e todos os diabos do inferno estão na minha rua. Da abre a porta bem a tempo de tirar dali. Eu me agarro, na cama, junto a barriga quente de Da.¹⁶ (Laferrière, 2006, p. 37. Tradução Nossa)

A expressão “todos os diabos do inferno”, utilizada pelo menino, é particularmente reveladora da forma como o narrador percebe e nomeia o sobrenatural, especificamente na figura de Baron Same-di. Ao empregar essa formulação, Vieux Os demonstra reconhecer as criaturas que se apresentam diante dele, ainda que não as nomeie de modo preciso segundo a tradição religiosa. Essa nomeação imprecisa não indica desconhecimento, mas reflete a maneira infantil de compreender o sagrado.

A REPRESENTAÇÃO DO FOLGUEDO MARANHENSE EM O BOI BOMBOM

O Bumba Meu Boi constitui uma das manifestações culturais mais expressivas do Maranhão, especialmente em São Luís, onde o folguedo articula religiosidade, festa, música e memória coletiva. Tradicionalmente estruturado em torno do mito da morte e da ressurreição do boi, essa manifestação incorpora elementos de matrizes africanas e indígenas, marcada pela performance, pela oralidade e pela atualização contínua de seus sentidos simbólicos.

No Maranhão, a história do Bumba Meu Boi gira em torno do desejo de Catirina, esposa de Pai Francisco, um vaqueiro que trabalha na fazenda de um rico senhor. Grávida, Catirina sente um forte desejo de comer a língua do boi mais bonito da fazenda, animal estimado por seu dono. Para satisfazer a vontade da esposa, Pai Francisco decide matar o boi e retirar-lhe a língua, acreditando que assim poderá atender ao pedido sem grandes consequências. Ao descobrir a morte do boi, o fazendeiro se enfurece e ordena que Pai Francisco seja capturado e punido. Diante da situação, são chamados curandeiros e pajés para tentar ressuscitar o animal. Após rituais, cantos, danças e invocações, o boi retorna à vida, trazendo alegria para todos.

Publicado em 2024, *O Boi Bombom*, de Tino Freitas com as ilustrações de Rita Fittipaldi, é uma narrativa infantil que recria de forma poética e lúdica o universo do Bumba Meu Boi, uma das manifestações culturais mais significativas do Maranhão. A história gira em torno de um grupo de crianças que fazem parte da comédia do boi Bombom, e de sua ama, Maria Firmina, menina que perde a voz às vésperas da grande apresentação da comédia do boi.

A perda da voz de Maria Firmina desencadeia uma ação: em busca de sua recuperação, os amigos da menina iniciam uma verdadeira aventura pelo centro histórico de São Luís, enfrentando Ana Jansen, indo à Fonte do Ribeirão e igrejas antigas. A missão é encontrar o soro da serpente, antídoto mágico que será capaz de devolver a fala da menina antes da festa. Nessa jornada, o espaço urbano transforma-se num território de descobertas, em que a cidade revela suas camadas míticas e culturais, misturando o real e o imaginário.

No ano seguinte, começa tudo de novo. Afinal, aqui em São Luís, a gente vive com o boi na cabeça, na alma e no coração o ano inteiro. A gente gosta da brincadeira. (Freitas, 2024, p. 40)

Nesse trecho, o ciclo do Bumba Meu Boi aparece como parte natural da vida da comunidade, revelando como o evento religioso se transforma em tradição viva, dinâmica e permanente, que ultrapassa

¹⁶ « Je suis seul sur la galerie et tous les diables de l'enfer se trouvent dans ma rue. Da ouvre la porte juste à temps pour me tirer de là. Je me blottis, dans le lit, contre le ventre chaud de Da. » (Laferrière, 2006, p. 37)



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
relações étnico-raciais





os limites da celebração anual para se inscrever no modo de ser e de sentir do povo maranhense. A expressão “a gente vive com o boi na cabeça, na alma e no coração” sintetiza a profunda integração entre o sagrado, o mítico e o cotidiano, mostrando que o mito da Ressurreição do boi não se limita à encenação festiva, mas constitui uma experiência de fé e pertencimento coletivo. Ao afirmar que “começa tudo de novo”, o narrador evidencia o caráter cíclico dessa manifestação, em que a morte e a ressurreição do boi simbolizam a renovação da vida e da esperança, sendo um princípio religioso que se mantém vivo na memória popular.

Desse modo, o religioso se perpetua como lenda reatualizada a cada ano, transmitida entre gerações por meio da oralidade, da música e da brincadeira. Essa naturalização do sagrado no cotidiano reflete a lógica do realismo maravilhoso, conforme definido por Chiampi (1980), em que o extraordinário não rompe com o real, mas o prolonga, tornando-se parte orgânica da experiência social. No universo de *O Boi Bombom*, o maravilhoso não é algo distante ou sobrenatural, e sim uma presença constante que estrutura a vida comunitária, em que o popular e o divino coexistem sem fronteiras. Assim, Tino Freitas revela, de maneira poética e lúdica, como o evento religioso se converte em mito cultural, preservando sua força simbólica por meio da festa, da imaginação e da fé coletiva.

- Sim, meu pai. Contaremos tudo isso para, ao final, todo mundo festejar a Ressurreição do boi. Mas na nossa brincadeira tem umas invenções. Por exemplo, a Catirina quer comer a língua do boi porque sabe que ela é toda de chocolate. (Freitas, 2024, p. 23)

Nesse trecho, a fala do narrador revela a forma como o evento religioso da ressurreição é reelaborado pela imaginação popular, assumindo contornos lúdicos e simbólicos no interior da narrativa. A “Ressurreição do boi”, que ecoa o princípio cristão da vida que vence a morte, é reinterpretada nessa narrativa, como brincadeira coletiva, na qual o sagrado é traduzido em festa, cor e invenção. A presença da Catirina, figura tradicional do folgado, reforça o caráter popular e cômico dessa reinterpretação: ao desejar comer a língua do boi “porque sabe que ela é toda de chocolate”, o texto insere o maravilhoso no cotidiano, transformando o ritual religioso em um gesto de fantasia e prazer infantil.

Essa dimensão inventiva mostra que o religioso não desaparece, mas se reinventa como lenda, preservando seu sentido simbólico dentro de uma linguagem acessível à infância e à cultura popular. O sagrado é, assim, naturalizado, integrando-se ao universo da brincadeira. Em *O Boi Bombom*, Tino Freitas revela que o milagre da ressurreição sobrevive no imaginário coletivo não como um dogma religioso, mas como experiência comunitária, celebrada com humor, música e fantasia pelas crianças. Desse modo, o texto evidencia como a tradição do Bumba Meu Boi é capaz de fundir o sagrado e o popular, transformando a fé em narrativa viva, transmitida de geração em geração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, a presente pesquisa demonstrou que a literatura infantil, ao incorporar elementos do vodu haitiano e do Bumba Meu Boi maranhense, constitui um espaço privilegiado de diálogo entre o sagrado, o mítico e o cotidiano. Nas obras analisadas, a presença do cavalo e do boi revela a naturalização do maravilhoso como parte integrante da experiência, evidenciando a capacidade da narrativa infantojuvenil de acolher tradições orais, símbolos religiosos e práticas culturais sem esvaziar sua força simbólica. Em *Je suis fou de Vava* (2006), de Dany Laferrière, o cavalo associado a



Ogoum atua como mediador entre o visível e o invisível, reafirmando o vodu tanto enquanto prática religiosa viva quanto matéria poética transmitida à criança por meio da oralidade, do imaginário e da afetividade, sem qualquer traço de exotização.

De modo semelhante, em *O Boi Bombom* (2024), de Tino Freitas, o boi da brincadeira popular maranhense estabelece o elo entre o religioso, o festivo e o comunitário, atualizando o mito da morte e da ressurreição no contexto da infância. O espaço urbano de São Luís transforma-se em território mítico, onde o sagrado é vivido de forma coletiva, lúdica e celebrativa. Assim, ambas as obras reafirmam o princípio do Realismo Maravilhoso, conforme formulado por Chiampi (1980), no qual o extraordinário não rompe com o real, mas o prolonga, expressando uma forma de perceber o mundo profundamente enraizada nas tradições culturais latino-americanas, em que o divino se manifesta como presença cotidiana e compartilhada.

REFERÊNCIAS

CHIAMPI, Irleamar. **O Realismo Maravilhoso**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

FREITAS, Tino. **O Boi Bombom**. São Paulo: Quereres Edições, 2024.

GENTINI, Alfredo Martin. PROPSERE, Renel. **O Vodu no universo simbólico haitiano**. In: Revista Universitas - Relações Internacionais. v. 11, n. 1, 2013. pp. 73-82. Disponível em:

< [https://search.proquest.com/openview/4c09dfe4c8bb7790a24fb7b2ca492b7f/1?pq-](https://search.proquest.com/openview/4c09dfe4c8bb7790a24fb7b2ca492b7f/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2031894)

origsite=gscholar&cbl=2031894 >. Acesso em: 2 dez. 2025.

LAFERRIÈRE, Dany. **Je suis fou de Vava**. Québec: Éditions de la Bagnole, 2006.

PROPP, Vladimir. **Morfologia do conto maravilhoso**. Tradução de Lúcia Pessoa. São Paulo: Copy Market, 2001.

SILVA, Tarcyene Ellen Santos da. **O imaginário cultural haitiano em Pays Sans Chapeau (1997) de Dany Laferrière: entre o fantástico e o maravilhoso**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal: 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/27968> >. Acesso em: 10 dez. 2025.



IDENTIDADE, RESISTÊNCIA E AFETO: REPRESENTAÇÕES DECOLONIAIS NA LITERATURA NEGRO-AFETIVA

Andrea Silva Ferreira

Universidade Federal do Maranhão

Leoneide Maria Brito Martins

Universidade Federal do Maranhão

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A literatura infantil constitui um dos espaços mais significativos na formação das subjetividades na infância. No caso da criança negra, esse campo assume dimensão social e política fundamental, uma vez que atua diretamente na construção da autoidentidade, na percepção de mundo e nos sentidos de pertencimento. Como afirma Santana (2022, p. 74), “a importância da representatividade, sobretudo desde a infância, torna-se essencial para a construção da subjetividade e da autoafirmação identitária”, permitindo que a criança se reconheça como sujeito de histórias, afetos e memórias.

Nesse contexto, a literatura negro-afetiva emerge como um campo estético e político de resistência, voltado à valorização das identidades negras e à afirmação de narrativas que rompem com representações estigmatizadas. Conforme Sousa e Carvalho (2021, p. 3), “A literatura infantil negro-brasileira contemporânea repousa na intensidade das relações entre Brasil, África e suas diásporas, ao mesmo tempo que representa e positiva no literário as vivências e convicções afrocentradas.” Essa orientação contribui para a construção de uma literatura infantil mais representativa, comprometida com o fortalecimento da autoestima e do pertencimento étnico-racial.

A emoção e o afeto configuram-se como elementos centrais nesse processo, uma vez que o contato com protagonistas negros(as) em narrativas literárias atua como mediador simbólico da identidade. Nesse sentido, Sousa e Silva (2023, p. 7) afirmam que “Trabalhar com leituras com protagonistas negros(as) torna-se um elemento-chave para promover reconhecimento sobre o pertencimento étnico-racial. A estética negra aparece como tema privilegiado para trabalhar a construção da identidade das crianças.”

A persistência de processos históricos de apagamento, estigmatização e invisibilização das identidades negras no âmbito da literatura infantil evidencia a permanência de matrizes coloniais que atravessam a produção cultural destinada às infâncias. Debus (2018, p. 22) ressalta que “A palavra ficcional arrebatava o leitor para um tempo e espaço que não são os seus. Desse modo, ele experimentava um viver distante do seu, ao mesmo tempo tão próximo, e, ao voltar desse encontro ficcional, já não é o mesmo; ele é capaz de reconfigurar o seu viver.” Assim, a literatura infantil assume papel decisivo na formação de imaginários sociais e na mediação de valores, reafirmando sua relevância como campo de investigação crítica.

Ao priorizar o afeto, o protagonismo, a ancestralidade e a valorização da cultura afro-brasileira, a literatura negro-afetiva desloca os modos tradicionais de representação da população negra na



literatura infantil. Conforme formulado por Sônia Rosa, esse conceito compreende a literatura como instrumento de valorização identitária e de letramento racial. Em diálogo com essa perspectiva, as contribuições de Kiusam de Oliveira ampliam o debate ao evidenciar o encantamento, a memória ancestral e o afeto como dimensões fundamentais de resistência e reexistência negra no campo literário infantil.

Diante dessas premissas, este estudo organiza-se em torno do seguinte problema de pesquisa: de que modo a literatura negro-afetiva, por meio de representações decoloniais, contribui para a construção identitária e afetiva da criança negra?

No que se refere aos procedimentos metodológicos, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, ancorada nos referenciais dos estudos decoloniais, da literatura negro-afetiva e da crítica literária contemporânea. A análise das obras selecionadas desenvolve-se por meio de uma abordagem temática, considerando aspectos como personagens, linguagem, afetividade, ancestralidade e representatividade, possibilitando interpretar os sentidos produzidos pelas narrativas e seus diálogos com os contextos históricos, sociais e culturais da população negra.

A NEGRO AFETIVIDADE COMO PRÁTICA ANTICOLONIAL NA NARRATIVA

A literatura brasileira caracterizou-se pela quase total ausência de representação negra. Quando havia alguma menção, ela estava frequentemente carregada pela visão colonial — uma lente que desvaloriza a cultura e a identidade negra. Contudo, elementos como a exemplo do turbante, os búzios, os patuás, o Candomblé, a Umbanda, o Carnaval e a Capoeira demonstram a contradição dessa visão - eles carregam, na verdade, o peso da ancestralidade e servem como um poderoso símbolo de resistência e poder negro. Sousa e Carvalho (2021, p. 8) ressaltam que:

Na contramão da intolerância religiosa, a literatura infantil, enquanto campo de saber e insubmissão às normas e opressões vigentes, tem tematizado as religiões africanas e afro-brasileiras de forma positiva, demonstrando suas especificidades e ampliando as possibilidades de significação por parte do leitor em formação [...].

É por essa razão que a Literatura negro-afetiva se torna um lugar de legado ancestral. Ela inicia um espaço para a auto aceitação da criança negra. A partir da análise das obras, com enfoque nos aspectos históricos, culturais, religiosos e ancestrais da população negra, é possível ter uma compreensão mais real e profunda desses elementos. Oliveira (2022, p.6) exemplifica esse entendimento ao afirmar que:

A Pedagogia da Ancestralidade (ou Pedagogia Eco-Ancestral) estabelece uma ruptura provocada pela Decolonialidade: não se trata mais de falar pelo corpo, inclusive do outro, mas proporcionar situações para que o próprio corpo fale por si, uma vez que é alimentado pela cultura vivida na e pela carne. Esse corpo-templo que se ressignifica na e para resistência, com o propósito de se tornar um corpo-templo-resistência, pois resistir às atrocidades também é sagrado, acaba por estar conectado com a realidade vivida na coletividade, em seu entorno e dessa forma é um corpo capaz de sobreviver às barbáries sociais.

O espaço escolar é um ambiente fundamental para democratizar o acesso à literatura negra para crianças e adolescentes, cuja representatividade negra positiva deve ser valorizada como

instrumento de letramento racial, portanto, Rosa (2022, p.42) reitera que: “nos espaços ficcionais que invento, o ‘ser negro’ se faz presente na sua melhor versão: pessoas bonitas, calçadas, penteadas nos diversos penteados afros, sorridentes, felizes, com famílias e histórias para contar, que têm vez e voz.” (grifo da autora).

Ao valorizarmos as narrativas negras contadas e escritas por pessoas negras, buscamos ler e interpretar obras que abordam a Literatura negro-afetiva, contribuindo para que as crianças negras se reconheçam e se fortaleçam em sua identidade, enquanto as crianças não negras desenvolvem uma consciência sensível e respeitosa sobre a história e as vivências do outro. “Priorizar a literatura de temática negra representa, portanto, uma forma de resistência cultural e ajuda a compreender a importância de realçar os elementos de negritude na sociedade.” (Aleixo; Silva, 2022, p.7). O convívio inter-racial precoce fortalece relações igualitárias e percepções críticas da diversidade étnico-racial.

ENTRE O AFETO E O LETRAMENTO RACIAL: O PODER DA LITERATURA AFROCENTRADA

A Literatura negro-afetiva aborda diretamente a questão da identidade. Quais são as representações que ela oferece? Ela se baseia na ideia de que “Cada criança tem um ancestral dentro de si”. A Literatura negro-afetiva resgata a verdadeira narrativa do continente africano, dos povos, das nações, falando de identidades que foram apagadas ou distorcidas.

A construção da identidade negra, tal como é entendida hoje, é resultado de um processo histórico de racialização e colonialidade do poder. De acordo com Viana (2017, p. 69), “Ao se falar das consequências causadas pela presença de ideais coloniais, é importante abordar em como estas se encontram presentes na construção do imaginário cultural e social que faz parte da identidade do povo negro colonizado tanto no Brasil como em outras partes no mundo.”

O projeto colonial instituiu a branquitude europeia como referência de humanidade ao exercer o poder de nomear e classificar os sujeitos, utilizando categorias raciais como instrumentos de hierarquização e dominação. A imposição do termo “negro” contribuiu para o apagamento das múltiplas identidades africanas, reduzindo corpos, culturas e saberes a uma categoria subalternizada. Diante desse histórico, a literatura afrocentrada afirma-se como prática de letramento racial ao romper com essas classificações coloniais e promover representações que articulam identidade, ancestralidade e afeto, possibilitando a construção de sentidos positivos de pertencimento e reconhecimento.

A literatura negra afetiva busca dar relevância à identidade negra ao construir uma espécie de ascensão simbólica, que mantém em destaque a valorização das relações de afeto, respeito e representatividade. Pereira, Jesus e Dias (2023, p. 40) destacam que, “A importância da Literatura negro afetiva, tanto para a formação de mentalidades, quanto para a formação de crianças e até de infâncias, é que ela vai desconstruir e desnaturalizar a questão menor que foi imputada à população negra Naturalizando a beleza, os afetos[...]” Ao lermos essa literatura, percebemos que ela expressa o lugar de fala de quem escreve e projeta os espaços onde essas vozes desejam estar inseridas — em diferentes contextos raciais, religiosos e culturais. Reconhecer e compreender o nosso próprio lugar de pertencimento e valorização é, portanto, essencial nesse processo.



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
relações étnico-raciais





A BIBLIOTECA COMO ÂMBITO DE RESISTÊNCIA DECOLONIAL

O ato de resistir, não é apenas uma questão estatística, manifesta-se em todos os setores da sociedade. Ele se reflete em estruturas da sociedade. Por isso, a presença de um médico preto no consultório ou de uma jornalista negra em um telejornal das 21h é um ato de protagonismo decolonial. Estes protagonistas negros evidenciam que a representação em todos os espaços sociais é uma necessidade de reparação histórica, essencial para a retomada do devido lugar e do reconhecimento pleno do povo negro. É necessário que a negritude não seja celebrada apenas em novembro, mas reconhecida e valorizada todos os dias do ano — a exemplo das bibliotecas enegrecidas, decoloniais e de resistência, que reafirmam cotidianamente essa presença e identidade. Como afirma Ferreira (2025, p. 18):

O letramento racial nos acervos de bibliotecas é uma estratégia que busca combater o apagamento da história e da cultura negra, integrando obras de autores negros que tragam representações positivas e genuínas da vivência negra. A literatura infantil, quando bem curada, cria uma 'biblioteca dos aceitos', um espaço onde as crianças negras podem se reconhecer como protagonistas de suas próprias histórias, fortalecendo sua identidade racial e rompendo com estereótipos. Tais obras são, em muitos casos, um convite à reflexão e ao mergulho interior, possibilitando que as crianças desenvolvam uma visão crítica sobre a sociedade e sobre sua própria trajetória.

Não basta adotar uma postura declaradamente antirracista no campo educacional e informacional; torna-se imprescindível dispor de instrumentos sociais, culturais e políticos capazes de promover representações decoloniais no cotidiano das instituições de informação. Nesse sentido, a biblioteca escolar destaca-se como um espaço estratégico para a formação crítica de crianças negras e não negras, atuando na construção de valores, identidades e percepções sobre a diversidade étnico-racial. Essa compreensão dialoga com o papel social e político da literatura no enfrentamento ao racismo, conforme destaca Martins (2024, p.2):

Literatura como arte da palavra que encanta, que educa, que diverte, tem um importante papel social e político no combate ao racismo, na valorização da diversidade, na difusão da nossa identidade cultural e no reconhecimento da participação dos negros e indígenas na construção da nossa sociedade.

Para além de um ambiente técnico ou exclusivamente profissional, a biblioteca escolar configura-se como um território pluridiverso, no qual circulam saberes, narrativas e práticas culturais distintas. Quando orientada por uma perspectiva afro-diaspórica, a biblioteca passa a desempenhar um papel fundamental na mediação entre memória, identidade e conhecimento, contribuindo para o fortalecimento de representações positivas da população negra e para o enfrentamento das lógicas coloniais ainda presentes nos acervos e práticas pedagógicas. Nesse sentido, ao refletirem sobre a inclusão social da população negra na sociedade brasileira e o papel das bibliotecas diante desse cenário, Silva e Valério (2019, p. 185-186) afirmam que "Há muito tempo se discute a inclusão social da(o) negra(o) na sociedade brasileira e, neste sentido, a biblioteca precisa se adaptar a este novo cenário e incluir em seus serviços, produtos e ações, um olhar para a diversidade racial."

Desse modo, a escolha da biblioteca escolar como objeto de análise revela-se relevante para a promoção de uma discussão anticolonial por meio dos livros, compreendidos não apenas como suportes informacionais, mas como artefatos simbólicos capazes de fomentar pertencimento, reco-



nhecimento e consciência histórica. “Discutir tais questões pode possibilitar relações antirracistas e respeitadas em que as crianças negras possam se sentir inseridas e representadas é uma atividade complexa devido ao discurso marcado no mito da democracia racial.” (Silva; Valério, p.119). Assim, a biblioteca escolar afirma-se como um espaço privilegiado para a construção de práticas educativas e informacionais comprometidas com a justiça social e a decolonização do conhecimento.

ASPECTOS DECOLONIAIS NA LITERATURA NEGRO-AFETIVA

Por meio das análises realizadas nas obras de Sônia Rosa e Kiusam de Oliveira, identificamos aspectos decoloniais que emergem de forma recorrente nas narrativas, configurando-se como alicerces da Literatura negro-afetiva. Nessa direção, ao discutir o alcance formativo da literatura infantil afro-brasileira, Jesus (2019, p.105) enfatiza que:

O público-alvo da literatura infantil afro-brasileira não poderá ser apenas a criança negra. É preciso que as crianças não negras possam acionar este material literário para assim ter a possibilidade de uma efetiva reversão dos valores e de uma reconstrução de símbolos, antes tomados como negativos e agora vistos de forma positiva. Desse modo, as crianças poderão desconstruir conceitos (e preconceitos) que desvalorizam a pessoa negra para, no lugar, valerem-se de elementos que exaltem suas condições e identidades.

Observa-se que as autoras criam histórias que representam diretamente a identidade, a representatividade e a ancestralidade, discursos que se entrelaçam para afirmar a presença e a voz da população negra na literatura infantil. O protagonismo negro, o empoderamento feminino e a educação para meninos configuram-se como estratégias narrativas de resistência e reconstrução simbólica da negritude, contribuindo para a formação de uma representatividade positiva e plural. “Muitas crianças encontram no livro infantil a única oportunidade para desconstruir que as pessoas negras têm valor e podem ocupar outros lugares dentro da sociedade além de babás, empregadas domésticas, vigias, motoristas e outras profissões afins.” (Jesus, 2019, p.105).

Neste contexto, no âmbito da ancestralidade e da memória, as narrativas valorizam o legado dos antepassados, a oralidade e as lembranças afetivas que se expressam por meio de aromas, sabores e tradições familiares. Essa dimensão afetiva transforma o passado em um lugar de força, aprendizado, pertencimento e continuidade da herança cultural, permitindo a ressignificação da dor e do apagamento histórico. Além disso, os aspectos voltados à cultura e às africanidades reforçam o vínculo entre o Brasil e o continente africano, por meio do enaltecimento de vocábulos, nomes e tradições afro-religiosas, especialmente as de matrizes iorubanas.

Essa conexão religiosa e cultural reafirma o pertencimento étnico e espiritual, celebrando a diversidade das culturas afro-diaspóricas e a riqueza de seus símbolos. A afetividade e a emoção, por sua vez, atravessam as narrativas como força e resistência. O amor, a empatia e o respeito intergeracional constituem-se por meio de um simbolismo que fortalece os vínculos familiares, reafirmando uma literatura que educa pelo afeto e pela emoção. Ademais, a espiritualidade revela uma conexão sagrada representada como caminho de sabedoria e energia ancestral, expressa por meio dos orixás, das religiões africanas e das forças espirituais que guiam o povo negro em suas trajetórias de vida.



A resistência revela-se, assim, como uma das dimensões mais potentes da Literatura negro-afetiva, uma vez que as narrativas não apenas denunciam as marcas do racismo e da exclusão, mas também propõem caminhos de reconstrução da identidade negra, de fortalecimento da autoestima e de valorização da beleza, da cultura e da história afro-brasileira. Os aspectos referentes aos personagens e à linguagem destacam a verossimilhança e a autenticidade das representações. O uso de uma linguagem simbólica, a partir do uso de expressões em línguas africanas e elementos afro-diaspóricos, confere maior profundidade ao texto. Dessa forma, a linguagem torna-se também um instrumento de resistência.

Assim, as principais representações decoloniais identificadas nas obras analisadas encontram-se sintetizadas no Quadro 1, disponível no Apêndice A, as quais corroboram para a promoção de uma educação antirracista, afetiva e decolonial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo conclui que a Literatura negro-afetiva exerce papel central na construção de identidades positivas e no fortalecimento do pertencimento de crianças negras, ao propor narrativas que rompem com representações estereotipadas e coloniais historicamente presentes na literatura infantil. Os resultados evidenciam que essa produção literária não se limita à presença de personagens negros, mas promove uma reorganização narrativa baseada no afeto, na ancestralidade, na memória e na valorização da cultura afro-diaspórica.

A análise das obras de Sônia Rosa e Kiusam de Oliveira demonstra que os elementos decoloniais se manifestam de forma consistente por meio do protagonismo negro, da centralidade das emoções e da valorização das relações familiares e comunitárias, contribuindo para a afirmação da identidade negra na infância. Esses aspectos reforçam a autoestima das crianças negras e ampliam os imaginários sociais ao associar a negritude a valores positivos, como sensibilidade, inteligência e humanidade.

Conclui-se que a biblioteca escolar, quando orientada por uma perspectiva decolonial, configura-se como espaço estratégico para a mediação de narrativas negras, assumindo papel ativo na promoção do letramento racial e na formação de sujeitos críticos. A articulação entre a literatura negro afetiva e práticas bibliotecárias comprometidas com a diversidade revela-se fundamental para o fortalecimento de uma educação antirracista desde a infância, contribuindo para a construção de uma educação mais equitativa e para o reconhecimento e a afirmação das identidades negras no contexto educacional.¹⁷

REFERÊNCIAS

ALEIXO, Herbet Gomes; SILVA, Elen Karla Sousa da. A literatura infantil e as representações da identidade negra. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 1-13, 2022. DOI: <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2025.v10.n25.e1227>. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/rbpab/article/view/19940/16337>. Acesso em: 13 nov. 2025.

¹⁷ Este artigo é resultado parcial da pesquisa desenvolvida na monografia *Identidade, resistência e afeto: representações decoloniais na literatura negro afetiva*, apresentada ao curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Leoneide Maria Brito Martins.



DEBUS, Eliane. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Cortez Editora, 2018. E-book. p.22. ISBN 9788524926495. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788524926495/>. Acesso em: 05 jan. 2026.

FERREIRA, Andrea Silva. **Identidade, resistência e afeto: representações decoloniais na Literatura negro afetiva**. 2025. 60 f. Monografia (Graduação em Biblioteconomia) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2025. Disponível em: <https://rosario.ufma.br/jspui/bitstream/123456789/8993/1/ANDREASILVA-FERREIRA.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2025.

JESUS, Sonia Regina Rosa de Oliveira Dias de. **A literatura infantil afro-brasileira como letramento racial e fortalecimento das identidades negras**: uma narrativa autobiográfica. 2019. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-Raciais) - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: https://dippg.cefet-rj.br/pprer/attachments/article/81/131_Sonia%20Regina%20Rosa%20de%20Oliveira%20Dias%20de%20Jesus.pdf. Acesso em: 5 jan. 2026.

LOPES, Nei. **Bantos, malês e identidade negra**. 4. ed. São Paulo: Autêntica Editora, 2021. E-book. p.85. ISBN 9786559280407. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786559280407/>. Acesso em: 05 jan. 2026.

MARTINS, Leoneide Maria Brito. A biblioteca escolar como espaço de educação antirracista: a formação de acervos literários com representatividade étnico-racial. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO (CBBBD), 2024. **Anais eletrônicos**. Modalidade: resumo expandido. Disponível em: <https://portal.febabi.org.br/cbbd2024/article/download/3582/2905/9625>. Acesso em: 9 jan. 2026.

OLIVEIRA, Kiusam de. Literatura Negro-Brasileira do Encantamento Infantil e Juvenil. Abatirá – **Revista de Ciências Humanas e Linguagens**, Universidade do Estado da Bahia- UNEB, Campus XVIII, v. 1, n. 1, jan./jun. 2020, p. 1–460. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/abatira/article/download/8845/6131/24872>. Acesso em: 16 nov. 2025.

PEREIRA, Sara da Silva; JESUS, Sônia Regina Rosa de Oliveira Dias de; DIAS, Lucimar Rosa. De encantos e afetos: a literatura negro afetiva da escritora Sônia Rosa. **Trama**, v. 18, n. 43, p. 37–46, 2023. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/trama/article/view/28381/22327>. Acesso em: 16 nov. 2025

ROSA, Sonia. reflexão antirracista de bolso: conversa preta: diálogos sobre racismo nas convivências por meio da educação e da literatura. São Paulo: Arco 43 Editora, 2022.

SANTANA, Maria Karolyne Reis. Literatura afro-infantil, identidade e representatividade. **Revista de Letras Juçara**, Caxias, v. 6, n. 1, p. 69-79, jul. 2022. DOI: 10.18817/rlj.v6i1.2738. Disponível em: <https://ppg.revistas.uema.br/index.php/jucara/article/view/2738/2037>. Acesso em: 13 nov. 2025.

SILVA, Dávila Maria Feitosa da; VALÉRIO, Erinaldo Dias. Descolonizando o fazer bibliotecário: uma ação urgente e necessária. In: SILVA, Franciéle Carneiro Garcês da; LIMA, Graziela dos Santos (org.). **Bibliotecári@s negr@s**: ação, pesquisa e atuação política. Florianópolis, SC: Rocha Gráfica e Editora, 2019. Disponível em: <https://livros.unb.br/index.php/estante/catalog/view/275/471/2403>. Acesso em: 9 jan. 2026.

SILVA, Quedma Ramos da; VALÉRIO, Erinaldo Dias. A biblioteca escolar na luta contra o racismo. In: SILVA, Franciéle Carneiro Garcês da; LIMA, Graziela dos Santos (org.). **Bibliotecári@s negr@s**: ação, pesquisa

e atuação política. Florianópolis, SC: Rocha Gráfica e Editora, 2019. Disponível em: <https://livros.unb.br/index.php/estante/catalog/view/269/464/2366>. Acesso em: 9 jan. 2026.

SOUSA, Marília Rosalia Cordeiro Antas de; SILVA, Roseane Amorim da. Personagens negros/as na literatura infantil afro-brasileira: reflexões sobre a construção da identidade de crianças negras. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 36, 2023. DOI: 10.22456/2595-4377.131104. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/131104/89569>. Acesso em: 15 nov. 2025.

SOUSA, Rayron Lennon Costa; CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de. A tematização das religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras, através da presença dos orixás, na narrativa infantil negro-brasileira contemporânea: uma análise de *As férias fantásticas* de Lili (2018), de Lívia Natália, à luz das perspectivas decoloniais. **Letrônica**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. e44331, 2023. DOI: 10.15448/1984-4301.2023.1.44331. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/letronica/article/view/44331>. Acesso em: 16 nov. 2025.

VIANA, Matheus da Rocha. Decolonizando afetos: a presença do colonialismo na construção de afetos da população negra e a decolonialidade do ser. **Textos Graduados**, Brasília, v. 5, n. 1, p. 1-15, jan. 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/tg/article/download/22499/20434>. Acesso em: 13 nov. 2025.

APÊNDICE A - SÍNTESE DAS REPRESENTAÇÕES
DECOLONIAIS NAS OBRAS ANALISADAS

Quadro 1 – Síntese das representações decoloniais nas obras analisadas

Obra	Autora	As representações decoloniais
O Menino Nito (2006)	Sônia Rosa	Protagonismo negro; educação para meninos; desconstrução de tabus; inteligência emocional; personagens verossímeis
Os Tesouros de Monifa (2009)	Sônia Rosa	Protagonismo negro; ancestralidade; representatividade cultural; elementos afro-diaspóricos; inteligência emocional
Enquanto o Almoço Não Fica Pronto (2020)	Sônia Rosa	Protagonismo negro; ancestralidade; representatividade social; memória afetiva (gustativa e olfativa); inteligência emocional
É o Tambor de Crioula (2023)	Sônia Rosa	Ancestralidade; representatividade cultural; protagonismo negro; elementos afro-diaspóricos
O Mundo no Black Power de Tayó (2013)	Kiusam de Oliveira	Protagonismo negro; ancestralidade; africanidades; representatividade cultural e histórica; vocabulário africano
O Mar que Banha a Ilha de Goré (2014)	Kiusam de Oliveira	Ancestralidade; memória cultural; espiritualidade; ressignificação do sofrimento; estética de resistência
O Black Power de Akin (2020)	Kiusam de Oliveira	Protagonismo negro; educação para meninos; ancestralidade; desconstrução de tabus; elementos afro-diaspóricos
Com Qual Penteado Eu Vou? (2021)	Kiusam de Oliveira	Protagonismo negro; ancestralidade; representatividade; identidade cultural; linguagem e memória
Omo-Obá: Histórias de Princesas e Príncipes (2023)	Kiusam de Oliveira	Protagonismo negro; empoderamento feminino; ancestralidade; africanidades; espiritualidade; representatividade social

Fonte: Elaborado pela autora (2025), com base em FERREIRA, Andrea Silva. **Identidade, resistência e afeto**: representações decoloniais na literatura negro-afetiva. 2025. Monografia (Graduação em Biblioteconomia) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2025.



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
relações étnico-raciais



INFÂNCIAS NEGRAS E LITERATURA: O CLUBE DE LEITURA COMO ESPAÇO DE RESISTÊNCIA E REPRESENTATIVIDADE¹⁸

Ana Paula Carneiro

UNESP/PROLELI/A CASA TOMBADA

CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE INFÂNCIAS NEGRAS E A RELAÇÃO COM A LITERATURA

Este artigo analisa a experiência do **Clube de Leitura para as Infâncias**, realizado em parceria com o Sesc Thermas, em Presidente Prudente/SP, destacando a literatura infantil negra como instrumento de construção identitária, resistência simbólica e ampliação da representatividade no contexto das infâncias. A proposta fundamenta-se na necessidade de refletir sobre a mediação literária como prática formativa capaz de promover a leitura crítica e a consciência social, sobretudo em uma sociedade marcada por desigualdades raciais e pelo apagamento histórico das narrativas negras nos espaços educativos e culturais.

O estudo parte da atuação da autora como mediadora de leitura e professora, assumindo explicitamente seu lugar de fala como mulher negra. Tal posicionamento orienta o olhar analítico e configura-se como escolha metodológica e política, ao reconhecer a produção de conhecimento situada e comprometida com práticas antirracistas. Nesse sentido, a investigação busca compreender de que modo a literatura infantil negra, mediada em espaços coletivos de leitura, contribui para o fortalecimento da identidade de crianças negras e para a construção de uma consciência antirracista entre crianças não negras.

A relevância da pesquisa reside na urgência de ampliar o acesso das infâncias a narrativas plurais que rompam com estereótipos e promovam o reconhecimento positivo da cultura, da história e das subjetividades negras. Em um contexto educacional ainda atravessado por currículos eurocentrados, o Clube de Leitura para as Infâncias configura-se como uma prática político-pedagógica potente, capaz de tensionar discursos hegemônicos e fomentar experiências de pertencimento, escuta e valorização das diferenças desde a infância.

A abordagem metodológica é qualitativa e participativa, baseada na análise de registros produzidos durante as mediações de leitura. As atividades foram organizadas a partir de três obras da literatura infantil negra contemporânea: *No Seu Tempo* (2023), *Os dengos na moringa de Voinha* (2023) e *Afrofuturo: Ancestral do Amanhã* (2022), que abordam temas como ancestralidade, memória, afetividade, temporalidade e projeções de futuro. O referencial teórico articula contribuições de Djamilia Ribeiro, Leda Maria Martins, Chimamanda Ngozi Adichie e Bel Santos Mayer, sustentando a análise a partir das noções de lugar de fala, tempo espiralar, crítica à história única e mediação de leitura como prática de escuta sensível e formação leitora.

¹⁸ Este artigo é um recorte do Trabalho de Conclusão do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu pós-graduação O livro para a infância, intitulado: Clube de leitura para as infâncias: mediação, circulação e criação dos livros para as infâncias, que foi apresentado como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de especialista em O livro para a infância, sob orientação das Profs. Cristiane Rogerio e Ananda Luz.



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
relações étnico-raciais





O CLUBE DE LEITURA

O Clube de Leitura para as Infâncias, desenvolvido no Sesc Thermas de Presidente Prudente/SP, teve como objetivo promover encontros de conexão, afeto e diálogo entre crianças e adultos por meio da leitura literária, compreendida como uma experiência compartilhada e relacional. A proposta fundamentou-se na concepção de que a leitura mediada de forma sensível favorece a reflexão sobre as relações humanas, estimula o senso crítico e amplia as possibilidades de interpretação do mundo (Chambers, 2023; Carneiro, 2020).

A conversa literária e a escuta ativa orientaram as escolhas metodológicas e pedagógicas do projeto, reconhecendo a dimensão social e afetiva da leitura, conforme destaca Chambers ao afirmar que

Quando crianças, todos éramos afetados, e ainda somos, pelo que os outros - de quem gostávamos, respeitávamos e escutávamos - comentavam sobre os livros que haviam lido, os quais também lemos por causa do incentivo deles. Todos nós fomos afetados, e ainda somos, pelo que nós próprios falamos, durante uma conversa cotidiana, sobre aquilo que lemos (Chambers, 2023, p. 21).

Essa perspectiva evidencia o papel central da mediação de leitura na formação de leitores, entendida não como imposição de práticas, mas como um processo de contágio do prazer de ler, construído por meio do vínculo, da escuta e da partilha de sentidos.

Realizado pelo grupo Histórias da Nana, o Clube estruturou-se em encontros mensais ao longo de dez meses, com curadoria especializada de obras e momentos de leitura compartilhada e diálogo. Para este artigo, recortou-se a experiência a partir de três obras da literatura infantil negra contemporânea: *No Seu Tempo* (2023), *Os dengos na moringa de Voinha* (2023) e *Afrofuturo: Ancestral do Amanhã* (2022), reafirmando o compromisso do projeto com a valorização de narrativas afro-referenciadas que abordam ancestralidade, identidade, afeto e imaginação.

ESPAÇO DE RESISTÊNCIA E REPRESENTATIVIDADE

O terceiro encontro do Clube de Leitura para as Infâncias teve como obra mediadora *No Seu Tempo*, de Juliana Costa e Anna Magalhães, escolhida a partir de uma articulação afetiva, acadêmica e política entre mulheres negras envolvidas na programação do Sesc Thermas e na mediação do Clube. O lançamento do livro ocorreu no próprio Sesc, durante uma edição especial do projeto, com a presença da autora, possibilitando diálogo direto com o público e fortalecendo os vínculos entre literatura, processo criativo e leitores.

A escolha da obra afirma-se como um gesto político ancorado no lugar de fala das autoras enquanto mulheres negras, ao reivindicar voz, existência e protagonismo em espaços institucionais historicamente marcados pela centralidade masculina. Conforme destaca Djamilia Ribeiro (2020, p. 42), “a reflexão fundamental a ser feita é perceber que, quando pessoas negras estão reivindicando o direito a ter voz, elas estão reivindicando o direito à própria vida”. Nesse sentido, a ação - concebida e mediada por mulheres negras - configura-se como prática de resistência ao olhar colonizador que incide sobre corpos, saberes e produções negras, uma vez que, como afirma a autora, “só fala na voz de ninguém quem sempre teve voz e nunca precisou reivindicar sua humanidade” (Ribeiro, 2020,

p. 90) e que “existe um olhar colonizador sobre nossos corpos, saberes, produções” (Ribeiro, 2020, p. 34). O Clube de Leitura, assim, reafirma outras possibilidades de centralidade, memória e escuta, reconhecendo mulheres negras como protagonistas de suas próprias narrativas.

Imagem 1: Capa do livro *No seu tempo*



Fonte: Juliana Costa (2023).

A obra *No Seu Tempo* propõe uma reflexão sensível e filosófica sobre a noção de tempo, temática central nas mediações realizadas com as crianças. Ao privilegiar o olhar infantil, a narrativa convida à problematização de concepções adultocêntricas e utilitaristas do tempo, abrindo espaço para uma compreensão subjetiva, afetiva e relacional da experiência temporal. Essa perspectiva dialoga com o pensamento de Leda Maria Martins (2021), que, ao propor a noção de tempo espiralar, rompe com a linearidade ocidental e compreende a ancestralidade como atravessada por um tempo “curvo, recorrente e transformador”, no qual passado, presente e futuro coexistem de forma simultânea, sustentados pela presença viva dos ancestrais (Martins, 2021, p. 135). Nessa concepção, a memória configura-se como força pulsante que orienta o presente e projeta o futuro, dimensão com a qual a obra dialoga ao apresentar o tempo como fluxo que acolhe pausas, retornos e atravessamentos.

No contexto do Clube de Leitura, a mediação integrou diferentes linguagens: música, poesia, narração, leitura compartilhada e diálogo, possibilitando a vivência ampliada desse conceito. O bate-papo com a autora Juliana Costa destacou-se como momento formativo, ao aproximar as crianças do processo criativo e reafirmar a importância da representatividade negra na literatura infantil. A presença do corpo negro na mediação afirma-se, assim, como gesto político, fundamental para o reconhecimento das crianças negras e para a formação de uma escuta sensível e antirracista entre crianças não negras.

A discussão avança, então, para o sexto encontro do Clube de Leitura para as Infâncias, dedicado à obra *Os dengos na moringa de Voinha* (2023), de Ana Fátima, com ilustrações de Fernanda Rodrigues. A narrativa, que articula memória e afetividade a partir da relação simbólica de uma menina com a moringa de sua avó, possibilitou reflexões profundas sobre ancestralidade, identidade e pertencimento.



Imagem 2: Capa do livro *Os dengos na moringa de voinha*



Fonte: Ana Fátima (2023).

A narrativa de *Os dengos na moringa de Voinha* evidencia a força da ancestralidade na constituição das subjetividades, ao apresentar a moringa como guardiã das memórias familiares e mediadora da relação entre gerações. Nesse percurso, a leitura torna-se experiência singular, pois, como observa Mayer (2022, p. 214), “com o livro em mãos, dedos e olhos percorrem as linhas [...] constrói-se um trajeto pessoal”, no qual lembrança e imaginação se entrelaçam.

No contexto do Clube de Leitura, a mediação pautou-se no acolhimento e na hospitalidade, elementos centrais para a construção de vínculos entre leitores e livros, uma vez que, segundo Mayer (2022, p. 224), “é a mediação de leitura, o acolhimento, a hospitalidade que garantem a porta destravada para quem chega”. Essa experiência possibilitou o acesso das crianças a narrativas atravessadas por afeto, cultura e pertencimento, tensionando a hegemonia da “história única” (Adichie, 2019, p. 23). Como afirma Adichie, “o poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva” (2019, p. 23), razão pela qual ampliar repertórios narrativos desde a infância é um gesto político. Ao rejeitar a história única, “reavemos uma espécie de paraíso” (Adichie, 2019, p. 33), reafirmando a pluralidade de vozes e experiências.

Ao promover o contato com histórias que resgatam memórias afetivas e heranças culturais, o Clube de Leitura configura-se como espaço de resistência e empoderamento, pois, como destaca Adichie (2019, p. 32), “as histórias importam. Muitas histórias importam”. O encontro foi concebido como uma experiência imersiva e sensorial, integrando música, leitura, sonoridades e diálogos sobre ancestralidade, memória e linguagem, o que reforçou a literatura como ponte entre identidade e pertencimento e proporcionou às crianças uma vivência marcada por cultura, afeto e continuidade entre passado, presente e futuro.

Nesse percurso de encontros sensoriais, afetivos e reflexivos, o último encontro do Clube de Leitura para as Infâncias destacou-se pela mediação da obra *Afrofuturo: Ancestral do Amanhã* (2022), de Henrique André e Tutano Nômade, que articula ancestralidade, imaginação e projeções de futuro.



Imagem 3: Capa do livro *Afrofuturo: ancestral do amanhã*



Fonte: Henrique André, *Afrofuturo: ancestral do amanhã* (2022)

Pensada para contribuir na construção de novos futuros para crianças negras, a obra *Afrofuturo: Ancestral do Amanhã* nasceu do compromisso de seu autor, o escritor e pesquisador Henrique André Silva, em oferecer narrativas nas quais crianças negras ocupem o lugar de protagonistas de suas próprias histórias. Publicado em 2022 por meio de financiamento coletivo, o livro ganhou significado ampliado no contexto do Clube de Leitura para as Infâncias com a presença do autor, que participou de um bate-papo após a mediação realizada pelo grupo Histórias da Nana, fortalecendo o diálogo entre criação literária, leitores e território.

A mediação da obra reafirmou o Clube como um espaço de reflexão crítica sobre as relações raciais e históricas, alinhando-se à defesa de dispositivos antirracistas capazes de promover a conscientização social.

Conforme aponta Oliveira (2022, p. 137),

das entranhas do passado ao presente, outros dispositivos antirracistas se fazem necessários para se viabilizar a conscientização social”, evidenciando que o enfrentamento ao racismo exige ações educativas e políticas contínuas, para além do reconhecimento das desigualdades históricas. Nesse sentido, a educação para as relações étnico-raciais configura-se como demanda urgente, pois, como afirma o autor, “requer ações políticas de inclusão social, de debates e enfrentamentos contínuos (Oliveira, 2022, p. 138).

A obra dialoga diretamente com a crítica à invisibilização das narrativas dos povos africanos e originários, historicamente silenciadas pelas produções hegemônicas, ao lembrar que “as páginas dos livros embranquecidos silenciaram ou deturparam” essas histórias (Oliveira, 2022 apud Oliveira, 2003). Ao resgatar essas memórias e reinscrevê-las no campo da literatura infantil, *Afrofuturo* afirma a importância da pluralidade narrativa e do reconhecimento das heranças culturais como estratégias



de enfrentamento ao racismo estrutural. Como destaca Oliveira (2022, p. 143), o “combate ao racismo torna-se uma luta sem trégua que deve envolver não só a nós, negros, mas a todos os que estão sobreviventes, às margens, da nação brasileira”, convocando um engajamento coletivo na construção de uma sociedade mais justa.

Nesse horizonte, a leitura mediada de *Afrofuturo: Ancestral do Amanhã* possibilitou às crianças refletirem sobre ancestralidade, identidade e ciclos do tempo, compreendendo a literatura como ferramenta de empoderamento e projeção de futuros mais plurais e inclusivos. Trata-se, como propõe Oliveira (2022, p. 144), de um futuro que “se inicia agora”, gestado a partir de ações comprometidas com a valorização das diferenças, a reconstrução de legados e a abertura de novas travessias no chão das escolas, nas páginas dos livros e nas experiências da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS OU A REPRESENTAÇÃO SIMBÓLICA DA CRIANÇA NEGRA NA LITERATURA

Os resultados deste estudo evidenciam que a presença de personagens, narrativas e autoras(es) negras(os) na literatura infantil, bem como a mediação realizada a partir de um compromisso ético, político e afetivo com as questões raciais, constitui um elemento central para a promoção de processos de identificação positiva entre crianças negras e para a ampliação do repertório simbólico, crítico e cultural de crianças não negras. Ao se reconhecerem nas histórias, nos corpos e nas vozes que compõem as obras mediadas, as crianças negras acessam narrativas que rompem com estereótipos historicamente impostos, fortalecendo a autoestima, o sentimento de pertencimento e a construção de identidades afirmadas. Para as crianças não negras, essas experiências contribuem para o desenvolvimento de uma consciência antirracista, ao ampliar perspectivas, tensionar privilégios e promover o reconhecimento da diversidade como valor constitutivo da vida social.

A experiência do Clube de Leitura para as Infâncias demonstrou que a literatura infantil negra, quando mediada de forma sensível e comprometida, ultrapassa a função estética e se afirma como prática político-pedagógica potente. A participação direta das autoras e autores nos encontros intensificou as trocas simbólicas e afetivas, aproximando as crianças dos processos criativos e reforçando a literatura como um campo vivo de produção de sentidos, memória e resistência. Esses encontros possibilitaram a construção de vínculos entre literatura, experiência coletiva e território, evidenciando que o ato de ler, quando compartilhado, é também um gesto de escuta, diálogo e humanização.

Nesse sentido, o Clube de Leitura para as Infâncias consolida-se como um espaço de resistência ao apagamento histórico das narrativas negras e de enfrentamento às lógicas eurocentradas que ainda atravessam os currículos escolares e os espaços culturais. Ao valorizar obras afro-referenciadas e reconhecer o protagonismo de mulheres e homens negros na produção literária, o projeto tensiona discursos hegemônicos e afirma outras epistemologias, temporalidades e formas de existir no mundo. Trata-se, portanto, de uma prática que articula educação, cultura e política, comprometida com a construção de infâncias mais plurais, críticas e sensíveis às diferenças.

Ao longo dos encontros, foi possível perceber o papel transformador da literatura na formação das crianças, especialmente quando estas se veem representadas nas histórias que leem e escutam. As discussões sobre ancestralidade, identidade, memória e futuro possibilitaram que cada



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
relações étnico-raciais





participante refletisse sobre sua própria história e sobre o lugar que ocupa na sociedade. O contato com narrativas afrocentradas ampliou o entendimento da literatura infantil como ferramenta de empoderamento, capaz de provocar deslocamentos de olhar, ressignificar experiências e projetar futuros mais justos e inclusivos.

A mediação de leitura, nesse contexto, mostrou-se fundamental para a criação de um ambiente de acolhimento, escuta e troca, no qual as crianças puderam expressar percepções, afetos e vivências. A presença dos corpos negros na mediação - enquanto autoras, mediadoras e personagens - revelou-se um gesto político indispensável, pois reafirma a legitimidade de saberes historicamente silenciados e contribui para a construção de referências positivas desde a infância. Assim, a literatura torna-se não apenas um espaço de fruição, mas também de disputa simbólica e de reexistência.

Diante disso, a construção de um futuro mais equitativo e respeitoso exige um compromisso coletivo com a erradicação das desigualdades raciais e sociais, o que passa, necessariamente, pela valorização da diversidade cultural e pelo enfrentamento contínuo das estruturas que perpetuam a exclusão. A educação, em diálogo com a literatura e a cultura, ocupa um lugar central nesse processo, pois é por meio dela que se formam consciências críticas e se ampliam as possibilidades de transformação social. Reconhecer a pluralidade de experiências, histórias e saberes implica assumir uma postura ativa na promoção da justiça social e na construção de uma sociedade verdadeiramente democrática.

Por fim, este estudo reafirma a potência da literatura infantil negra como instrumento de formação humana, política e ética, capaz de contribuir para a construção de infâncias mais conscientes de seu lugar no mundo e de seu papel na transformação da realidade. O Clube de Leitura para as Infâncias, ao articular leitura, mediação, escuta e representatividade, demonstra que investir em narrativas plurais desde a infância é investir na possibilidade de um futuro menos marcado pelo ódio, pelo silenciamento e pelas desigualdades, e mais comprometido com o reconhecimento das diferenças, a valorização das memórias e a construção coletiva de novos caminhos.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, CHIMAMANDA. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2019.

ANDRÉ, HENRIQUE. **Afrofuturo**: ancestral do amanhã. Ilustrações Tutano Nômade. São Paulo: Editora Kitembo, 2022.

CARNEIRO, ANA PAULA. **Hora da leitura**: mediação e formação de leitores literários. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual de São Paulo, Presidente Prudente, 2020.

CARNEIRO, ANA PAULA. **Clube de leitura para as infâncias**: mediação, circulação e criação dos livros para as infâncias. 2025. T.C.C. (Pós-Graduação Lato Sensu) - FACONNECT E A CASA TOMBADA, São Paulo, 2025.

CHAMBERS, AIDAN. **Diga-me**: as crianças, a leitura e a conversa; trad. Juliana Chieragato Pedro. São Paulo: Cortez, 2023.

COSTA, JULIANA. **No seu tempo**. Ilustrações Anna Magalhães. São José do Rio Preto: Ed. da Autora, 2023.

FÁTIMA, ANA. **Os dengos na moringa de Voinha**. Ilustrações Fernanda Rodrigues. São Paulo: Brinque-Book, 2023.

MARTINS, LEDA MARIA. **Performances do tempo espiralar, poéticas do corpo-tela**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MAYER, BEL SANTOS. **Parelheiros, idas e vi(n)das**: ler viajar e mover-se como uma biblioteca comunitária. São Paulo: Instituto Emília: Solisluna Editora, 2022.

OLIVEIRA, MARIA ANÓRIA DE JESUS. **Educação para as relações etnicorraciais**: vocês tem feito o trabalho de vocês? AFROLIC. Anais volume 1 - AFROLIC – UFRN – 2022, p. 134 – 146.

RIBEIRO, DJAMILA. **Lugar de fala**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
relações étnico-raciais



LETRAMENTO, MEMÓRIA E IDENTIDADE NA MEDIAÇÃO DE “LETRAS DE CARVÃO”

Lailly Mirtes Macedo Sousa
(UESPI)

Ana Paula de Carvalho Macedo
(FAFOPA)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A literatura infantil, entendida como prática cultural, estética e pedagógica, ocupa lugar central na formação leitora e na construção de sentidos nos anos iniciais da escolarização (Colomer, 2003). Longe de se restringir a um recurso auxiliar no processo de alfabetização, o texto literário configura-se como espaço de experiência simbólica, sensível e social, capaz de mobilizar afetos, memórias e identidades. Quando inserida em práticas pedagógicas intencionais, a literatura possibilita à criança o contato com múltiplas formas de linguagem, ampliando sua compreensão do mundo e de si mesma enquanto sujeito histórico e cultural.

No contexto da alfabetização, essa compreensão torna-se ainda mais relevante, uma vez que o contato com a literatura permite que a leitura e a escrita sejam vivenciadas para além do caráter técnico e instrumental. A literatura infantil, nesse sentido, contribui para que o processo de alfabetização se constitua como experiência significativa, atravessada por sentidos sociais, culturais e políticos, especialmente quando as narrativas dialogam com temas como memória, ancestralidade, resistência e direitos historicamente negados. Assim, a leitura literária passa a atuar como prática formadora, que articula linguagem, identidade e consciência social (Cosson, 2006).

É nessa perspectiva que se insere o presente artigo, cujo objetivo é analisar uma experiência de mediação literária desenvolvida a partir da obra *Letras de Carvão*, de Irene Vasco, com ilustrações de Juan Palomino. A narrativa, ambientada na cidade fictícia de Palenque, apresenta uma comunidade marcada pelo analfabetismo e pela exclusão do acesso à leitura e à escrita, evidenciando as desigualdades históricas que atravessam os processos educativos. A história é narrada por uma mulher que, ao contar ao filho como aprendeu a ler, reconstrói sua trajetória de alfabetização, atribuindo à leitura um sentido de resistência, emancipação e transformação social.

Publicada em homenagem a Paulo Freire, a obra dialoga diretamente com a concepção de que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra estabelecendo uma relação intrínseca entre letramento, consciência crítica e identidade. Ao evidenciar que aprender a ler e escrever é um ato político e coletivo, *Letras de Carvão* rompe com perspectivas reducionistas da alfabetização e reafirma o direito à palavra como elemento fundamental para a participação social e para a construção da dignidade humana (Freire, 1996),

A escolha da obra para a prática de mediação literária analisada neste estudo não se deu de forma aleatória, mas a partir do reconhecimento de sua potência estética, simbólica e pedagógica. A



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
relações étnico-raciais





narrativa e as ilustrações evocam elementos da cultura afrodescendente, da memória coletiva e da ancestralidade, contribuindo para a valorização de identidades historicamente silenciadas. Nesse sentido, a literatura infantil assume um papel estratégico no enfrentamento do racismo e na promoção de práticas educativas comprometidas com a diversidade e com a justiça social.

O problema que orienta esta pesquisa consiste em compreender de que modo a mediação literária, ancorada em uma obra que tematiza alfabetização, memória e resistência, pode contribuir para práticas de letramento ampliado nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Busca-se refletir, especialmente, sobre como tais práticas podem favorecer a valorização da cultura afro-brasileira, a construção de identidades positivas e a desconstrução de discursos e práticas racistas no espaço escolar.

A relevância do estudo justifica-se pela necessidade de fortalecer práticas pedagógicas que articulem literatura, letramento e relações étnico-raciais desde os primeiros anos de escolarização. Em um contexto marcado por desigualdades educacionais e por persistentes manifestações de racismo estrutural, torna-se imprescindível pensar a alfabetização como processo que ultrapassa a aprendizagem do código escrito e se constitui como experiência formadora, ética e política.

Do ponto de vista teórico, o trabalho dialoga com estudos sobre mediação de leitura e formação do leitor literário, que compreendem a leitura como prática social mediada e intencional (Colomer, 2003; Cosson, 2006). Articula-se, ainda, com aportes teóricos sobre letramento enquanto prática social e cultural, que concebem a leitura e a escrita como práticas situadas e atravessadas por relações de poder (Soares, 2020; Street, 2014). Soma-se a esse referencial as reflexões acerca da literatura infantil no enfrentamento do racismo e na construção da identidade negra, que defendem a importância de narrativas comprometidas com a representatividade e a valorização da diversidade cultural (Gomes, 2005; Rosa, 2024).

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter descritivo-reflexivo, fundamentada na análise de uma prática pedagógica de mediação literária desenvolvida com três turmas do 1º ano do Ensino Fundamental. A investigação toma como corpus a descrição e a análise das atividades realizadas, buscando compreender os sentidos produzidos pelas crianças a partir da interação com a obra literária e com as experiências propostas durante a mediação.

MEDIAÇÃO LITERÁRIA E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS

A mediação literária configura-se como uma prática pedagógica intencional, que visa aproximar o leitor do texto literário de forma sensível, crítica e contextualizada. Diferentemente de uma leitura espontânea ou meramente recreativa, a mediação pressupõe planejamento, escuta e intervenção consciente por parte do professor, que atua como sujeito mediador entre a obra, o leitor e o contexto sociocultural em que ambos estão inseridos (Colomer, 2003). Nesse processo, o texto literário não é apresentado como objeto fechado, mas como espaço de diálogo e construção de sentidos.

No âmbito da formação do leitor literário, a mediação desempenha papel fundamental ao criar condições para que a criança desenvolva competências leitoras que ultrapassem a decodificação (Cosson, 2006). Ao favorecer a interpretação, a inferência, a sensibilidade estética e a reflexão crítica, a mediação contribui para que a leitura se consolide como prática social significativa desde os primeiros



anos de escolarização (Colomer, 2003). Assim, o contato mediado com a literatura possibilita que a criança reconheça o texto como espaço de prazer, questionamento e identificação.

Quando articulada ao letramento, a mediação literária amplia ainda mais seu alcance pedagógico. Compreender o letramento como prática social implica reconhecer que a leitura e a escrita são atravessadas por valores, crenças, relações de poder e contextos culturais específicos. Nesse sentido, o trabalho com textos literários nos anos iniciais permite que as crianças vivenciem situações reais e simbólicas de uso da linguagem escrita, atribuindo sentido ao processo de alfabetização (Soares, 2020; Street, 2014).

A literatura infantil, ao mobilizar narrativas, imagens e emoções, favorece a articulação entre oralidade, leitura e escrita, promovendo experiências integradas de linguagem. A mediação literária, nesse contexto, atua como elemento organizador dessas experiências, possibilitando que o professor conduza a leitura de forma dialógica, respeitando as interpretações das crianças e incentivando a construção coletiva de significados (Cosson, 2006).

Nessa perspectiva, a mediação literária implica uma escuta atenta das leituras que as crianças produzem, incluindo aquilo que não é dito de forma explícita. Ouvir nas entrelinhas, como propõe Bajour (2012), significa reconhecer gestos, silêncios, comentários e hipóteses das crianças como formas legítimas de leitura, revelando modos singulares de compreender o texto literário. De acordo com Chambers (2023), a leitura se fortalece quando acompanhada de conversas significativas, nas quais as crianças têm espaço para expressar suas interpretações, hipóteses e emoções. Essa escuta sensível permite ao mediador perceber os sentidos que os pequenos constroem, acolher suas interpretações e ampliar o diálogo entre texto, leitor e experiência, consolidando a leitura como prática crítica, reflexiva e prazerosa.

No caso da prática analisada neste artigo, a mediação literária foi concebida como estratégia para problematizar a alfabetização enquanto direito e prática social. A escolha consciente da obra, aliada às intervenções pedagógicas planejadas, permitiu que as crianças compreendessem a leitura e a escrita como processos históricos e coletivos, vinculados às vivências de sujeitos e comunidades. Dessa forma, a mediação contribuiu para a constituição de um letramento ampliado, no qual a aprendizagem do código escrito se articula à formação crítica e identitária.

LETRAS DE CARVÃO: MEMÓRIA, ANCESTRALIDADE E RESISTÊNCIA

A obra *Letras de Carvão* constrói sua narrativa a partir da memória como elemento estruturante da experiência humana e educativa. Ao rememorar o processo de alfabetização vivido pela personagem principal, a narrativa articula passado e presente, evidenciando como as experiências individuais estão imbricadas em contextos coletivos e históricos. A memória, nesse sentido, não se apresenta apenas como lembrança, mas como forma de resistência e de preservação da identidade.

Figura 1 – Capa do livro *Letras de Carvão*, de Irene Vasco, com ilustrações de Juan Palomino.



Fonte: Editora Pulo do Gato.

O cenário de Palenque, marcado pelo analfabetismo e pela exclusão do acesso à leitura e à escrita, simboliza realidades historicamente vivenciadas por populações marginalizadas. Ao narrar a alfabetização como conquista, a obra evidencia as desigualdades educacionais e sociais que atravessam a história, ao mesmo tempo em que reafirma a potência transformadora da leitura. Esse movimento narrativo confere à obra um caráter político e formativo, especialmente relevante no contexto da educação infantil e dos anos iniciais.

O carvão, elemento central da narrativa, assume forte valor simbólico. Utilizado como instrumento de escrita, ele representa resistência, permanência e ancestralidade, evocando práticas de sobrevivência e criação em contextos de escassez. Ao escrever com carvão, a personagem inscreve sua história e sua voz, reafirmando o direito à palavra e à memória. Esse simbolismo amplia os sentidos da obra e favorece leituras que articulam materialidade, cultura e identidade.

As ilustrações de Juan Palomino dialogam de forma expressiva com o texto verbal, contribuindo para a construção de sentidos e para a valorização da cultura afrodescendente. A composição visual reforça elementos de ancestralidade, coletividade e resistência, ampliando a dimensão estética da obra e possibilitando leituras múltiplas por parte das crianças (Ramos, 2011). Essa articulação entre texto e imagem potencializa a experiência leitora e fortalece o caráter formativo da narrativa.

Ao apresentar uma personagem negra como protagonista de sua própria trajetória de alfabetização, *Letras de Carvão* contribui para a desconstrução de estereótipos e para a construção de identidades positivas. A obra insere-se, assim, em um conjunto de narrativas comprometidas com a representatividade e com a valorização da diversidade cultural, configurando-se como importante instrumento para práticas educativas antirracistas (Gomes, 2005; Rosa, 2024).

A EXPERIÊNCIA DE MEDIAÇÃO: DESCRIÇÃO E ANÁLISE

A experiência de mediação literária analisada neste artigo foi desenvolvida com três turmas do 1º ano do Ensino Fundamental, em um espaço previamente organizado na sala de aula. O ambiente



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
relações étnico-raciais





foi concebido como espaço interativo e simbólico, com a presença de imagens, palavras-chave e elementos que remetiam à ancestralidade, à memória e ao ato de aprender a ler e escrever. Essa organização espacial teve como objetivo favorecer a imersão das crianças na narrativa e ampliar os sentidos da leitura.

Figura 3 – Organização do espaço de mediação literária com a obra *Letras de Carvão*: livro e materiais simbólicos (letras móveis e carvão).



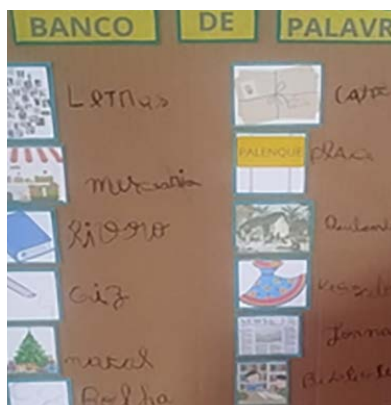
Fonte: Acervo das Pesquisadoras, 2024

A proposta iniciou-se com a leitura compartilhada da obra, realizada de forma dialógica e participativa. Durante a leitura, o professor-mediador estimulou a escuta atenta, as inferências e os comentários das crianças, valorizando suas interpretações e experiências prévias. Esse momento constituiu-se como espaço de construção coletiva de sentidos, no qual a leitura literária foi compreendida como prática social e interativa.

Em seguida, as crianças foram convidadas a experimentar a escrita com carvão vegetal, vivência inspirada diretamente na narrativa da obra. Essa atividade possibilitou uma aproximação sensorial com a história e promoveu reflexões sobre o esforço, a persistência e os desafios envolvidos no processo de alfabetização. Ao manusear o carvão, os estudantes estabeleceram uma conexão simbólica com a personagem, atribuindo novos sentidos ao ato de escrever.

Outras atividades integraram a proposta, como a montagem de um banco de palavras retiradas da obra e o reconhecimento da autora e do ilustrador, reforçando a compreensão do livro como produção cultural e histórica. A culminância da mediação ocorreu por meio de uma roda de conversa, na qual as crianças puderam expressar percepções, sentimentos e aprendizagens construídas ao longo do processo.

Figura 3 – Banco de palavras construído a partir da obra *Letras de Carvão* durante a mediação literária.



Fonte: Acervo das Pesquisadoras, 2024

A análise da experiência evidencia que a mediação literária favoreceu práticas de letramento ampliado, ao articular leitura, escrita, oralidade e memória de forma integrada. Além disso, a proposta contribuiu para a valorização da cultura afro-brasileira e para a problematização de discursos racistas, alinhando-se a perspectivas de educação antirracista na infância (Rosa, 2024).

A obra *Letras de Carvão* constrói sua narrativa a partir da memória, elemento central na constituição da identidade individual e coletiva. Ao rememorar o processo de alfabetização, a personagem principal reconstrói não apenas sua história pessoal, mas também a história de uma comunidade marcada pela exclusão educacional. O carvão, elemento simbólico presente tanto no título quanto na materialidade da narrativa, representa resistência, ancestralidade e permanência, estabelecendo um elo entre passado e presente.

As ilustrações dialogam com o texto verbal e ampliam seus sentidos, evocando elementos da cultura afrodescendente e reforçando a dimensão estética da obra. Essa articulação entre texto e imagem favorece leituras múltiplas e contribui para que as crianças percebam a literatura como espaço de expressão cultural e identitária (Ramos, 2011).

Ao trazer à tona a alfabetização como prática coletiva e transformadora, a narrativa dialoga com concepções freireanas de educação, nas quais ensinar a ler e escrever significa possibilitar ao sujeito a leitura crítica de sua realidade. Assim, *Letras de Carvão* insere-se em um conjunto de obras que tensionam discursos hegemônicos e contribuem para a formação de leitores conscientes e críticos (Freire, 1996).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de mediação literária desenvolvida a partir da obra *Letras de Carvão* evidencia, de forma consistente, o potencial da literatura infantil como ferramenta de letramento, formação humana e construção identitária nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao articular leitura, escrita, oralidade, memória e experiências sensoriais, a proposta analisada reafirma que a alfabetização não



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
relações étnico-raciais





pode ser compreendida apenas como domínio técnico do sistema de escrita alfabética, mas como um processo amplo, atravessado por dimensões sociais, culturais, históricas e políticas.

Os resultados da prática pedagógica indicam que a mediação literária, quando realizada de forma intencional e sensível, favorece a produção de sentidos pelas crianças, ampliando sua relação com a leitura e com a escrita. O contato com a narrativa possibilitou aos estudantes compreenderem o ato de aprender a ler e escrever como um direito e como uma conquista histórica, especialmente quando associado às vivências de sujeitos e comunidades que tiveram esse direito negado ao longo do tempo.

A materialidade da obra, aliada às estratégias de mediação propostas, permitiu que as crianças estabelecessem vínculos afetivos e simbólicos com a história narrada. A experiência da escrita com carvão vegetal, por exemplo, ultrapassou o caráter lúdico e configurou-se como prática significativa de letramento, na medida em que mobilizou reflexões sobre esforço, persistência e memória no processo de alfabetização. Essas vivências reforçam a importância de práticas pedagógicas que integrem diferentes linguagens e sentidos no trabalho com a literatura.

Outro aspecto relevante evidenciado pela pesquisa refere-se à valorização da cultura afro-brasileira e à construção de identidades positivas no espaço escolar. Ao apresentar uma personagem negra como protagonista de sua própria trajetória de alfabetização, a obra contribui para o rompimento de estereótipos e para a ampliação do repertório cultural das crianças. A mediação literária, nesse contexto, mostrou-se uma estratégia potente para o enfrentamento do racismo e para a promoção de uma educação comprometida com a diversidade e com a equidade (Gomes, 2005; Rosa, 2024).

A roda de conversa realizada ao final da proposta evidenciou que as crianças foram capazes de expressar percepções, sentimentos e aprendizagens construídas ao longo da mediação, demonstrando envolvimento e compreensão dos temas abordados. Esses momentos de escuta revelam a importância de considerar a criança como sujeito ativo no processo educativo, capaz de produzir leituras próprias e significativas a partir do texto literário. (Colomer, 2003; Cosson, 2006).

Do ponto de vista pedagógico, a experiência analisada reforça a necessidade de que professores dos anos iniciais assumam o papel de mediadores da leitura, planejando situações que possibilitem o encontro entre o leitor e o texto de forma crítica e sensível. A mediação literária, nesse sentido, não se limita à leitura em voz alta, mas envolve a criação de contextos de aprendizagem que favoreçam o diálogo, a reflexão e a construção coletiva de sentidos.

Por fim, este estudo evidencia a importância de ampliar pesquisas e práticas pedagógicas que articulem literatura infantil, letramento e relações étnico-raciais, especialmente no contexto da alfabetização. Investir em propostas que valorizem a memória, a ancestralidade e a identidade desde os primeiros anos de escolarização contribui para a formação de leitores críticos e para a consolidação de uma educação democrática e socialmente referenciada.

Assim, reafirma-se o papel da literatura infantil como espaço de escuta, memória e resistência, capaz de promover experiências formadoras que ultrapassam os limites da sala de aula e contribuem para a transformação das práticas educativas e das relações sociais.



REFERÊNCIAS

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

CHAMBERS, Aidan. **Diga-me**: as crianças, a leitura e a conversa. São Paulo: Cortez, 2023.

COLOMER, Teresa. A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1996.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as**: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182 jun. 2003. DOI: 10.1590/S1517-97022003000100012. Licença CC BY-NC 4.0.

RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis**: caminhos para ler o texto visual. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ROSA, Sônia. **Literatura indígena e educação**. In: LICÁ, Márcia. (Org.). *Infâncias e leituras: presenças negras e indígenas na literatura infantil*. São Paulo: Pulo do Gato, 2024.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

STREET, Brian V. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VASCO, Irene. **Letras de carvão**. Ilustrações de Juan Palomino. São Paulo: Pulo do Gato, 2016.

LITERATURA INDÍGENA BRASILEIRA: TRADIÇÃO, ORALIDADE E RESISTÊNCIA

Aldenice Auxiliadora Oliveira

Universidade Federal da Paraíba (MPLE)

Daniela Maria Segabinazi

Universidade Federal da Paraíba (PPGL)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta o relato da experiência desenvolvida no âmbito do projeto de Extensão *Cultura Literária na Escola: para ler, ouvir e sentir* (CCHLA/UFPB), vinculado ao curso de Letras. As ações consistiram na realização de oficinas de leitura mediada com obras de autoria indígena, desenvolvidas no contexto universitário e direcionadas a estudantes em formação inicial. As atividades tiveram como objetivo promover um contato crítico, sensível e intercultural com narrativas de autoria indígena, mobilizando saberes ancestrais e diferentes formas de expressão cultural dos povos originários, bem como favorecer reflexões sobre as potencialidades pedagógicas dessas produções para o ensino de literatura e para a formação de leitores críticos, atentos à diversidade cultural.

A proposta buscou aproximar os estudantes ao universo das culturas indígenas por meio de uma experiência pautada no diálogo intercultural e na valorização dos saberes tradicionais, culminando em uma imersão na aldeia do povo Potiguara, localizada no Litoral Norte da Paraíba. Ao longo da vivência, os participantes tiveram contato com rituais, danças e momentos de escuta com os mais velhos, o que possibilitou compreender, de forma concreta, os sentidos culturais, espirituais e sociais presentes na comunidade e nas obras literárias. Os estudantes percorreram a aldeia, dialogaram com a anciã Fátima e a pajé Sanderline e acompanharam a rotina da comunidade. Além disso, a participação em danças e rituais tradicionais possibilitou o contato direto com os modos de vida, as formas de organização e os conhecimentos ancestrais do povo Potiguara, fortalecendo a troca de saberes entre a universidade e a comunidade indígena.

A abordagem teórico-metodológica fundamenta-se nas propostas de Solé (1988), Giroto e Souza (2010) e ao adotar a sequência básica como possibilidade de ensino sistemático e direcionado, favorecendo o letramento literário. Para embasar o relato, utilizou-se como referencial teórico os estudos de Colomer (2007; 2017), Chambers (2007a; 2007b) e Zilberman (1990), além das contribuições de autores indígenas como Munduruku (2011), JECUPÉ (1998), Graúna (2013), Dorrico (2028), Thiél (2012; 2013) e a da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Assim, o trabalho apresenta ações voltadas à construção da formação do leitor multicultural, evidenciando a importância de abordar a cultura indígena por meio de situações concretas, que considerem os modos de vida, os costumes e as particularidades dos povos originários.



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
relações étnico-raciais



FUNDAMENTAÇÃO

A literatura indígena sempre esteve presente na sociedade por meio da oralidade, sendo transmitida de geração em geração e preservada na memória e na tradição dos povos indígenas. Essas narrativas, reconhecidas como literárias, constituem formas de expressão estética e cultural que sobrevive ao longo do tempo e que, atualmente, também se manifestam por meio da escrita no suporte do livro. Trata-se de uma literatura marcada pela identidade e por sua relação com a Mãe Terra, comprometida com as identidades plurais dos povos originários. O escritor Kaka Werá discute a concepção indígena de mundo, destacando a espiritualidade e a memória coletiva dos povos indígenas. De acordo com o autor:

Cabe lembrar que tudo entoa: pedra, planta, bicho, gente, céu, terra. É assim, como me foi ensinado pelos meus avós, que as vidas acontecem. É para existir uma harmonia de forma, para compor tudo que entoa, grandes entidades da natureza, especialistas em escultura, arquitetura, engenharia, pintura, música, e operários da Criação trabalham incessantemente dirigidos por divindades anciãs, a que chamamos 'Nanderus', e pela própria mãe Terra que por sua vez são dirigidos pelos mais antigos antepassados, que se tornaram estrelas, os anciões da raça. (JECUPÉ, 1998, p.13).

A escrita indígena apresenta produções literárias fundamentadas nos saberes ancestrais construídos coletivamente no convívio com os anciãos e lideranças comunitárias. As produções constituem espaços de resistência e de reivindicação de direitos, pois possibilitam que os próprios povos originários narrem suas histórias a partir de suas experiências, memórias e modos de existir, rompendo com silenciamentos historicamente impostos. Esses elementos diferenciam essas produções das narrativas legitimadas pela tradição literária eurocêntrica. O fortalecimento da literatura indígena contemporânea no Brasil passou a ganhar maior visibilidade a partir da década de 1990, com a publicação de obras autorais produzidas por escritores indígenas. Esse movimento relaciona-se ao contexto político e social inaugurado pela Constituição Federal de 1988, que reconheceu os direitos dos povos indígenas à educação, à saúde, à terra e à afirmação de suas identidades, criando condições para a ampliação de suas vozes no campo cultural e literário. Outro avanço importante foi à obrigatoriedade do ensino da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas instituições de ensino públicas e privadas, estabelecida pela promulgação da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, responsável por instituir as diretrizes e bases da educação nacional. A efetivação dessa legislação tem como finalidade promover o conhecimento e a valorização das culturas afro-brasileira e indígena no processo de formação da sociedade brasileira.

Dessa forma, a escrita dessas obras de autoria indígena contribui para romper com a visão historicamente construída pelo homem branco. Essas produções evidenciam que os povos indígenas foram os primeiros a pisar, habitar e cultivar o território hoje conhecido como Brasil, estando presentes muito antes do processo de invasão colonial. Nesse sentido, a literatura indígena afirma a memória, a história e a identidade desses povos. A presença e a continuidade das literaturas indígenas no cenário literário brasileiro configuram-se como práticas de resistência, ao evidenciar que os efeitos da colonização ainda permanecem atuantes nas relações sociais e culturais contemporâneas. Por meio da escrita, esses sujeitos se apropriam desse dispositivo para fazer ouvir vozes que foram silenciadas por séculos, afirmando suas identidades, memórias e modos de existência. Conforme aponta Dorrico:



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
relações étnico-raciais



Passaram-se os anos, os povos conheceram a escrita e ela tornou-se uma ferramenta importante na luta pela manutenção da cultura indígena, facilitando o registro dos conhecimentos que até então eram transmitidos pela oralidade. Com a escrita nasce a literatura indígena, uma escrita que envolve sentimento, memória, identidade, história e resistência. (DORRICO et al 2018, p. 39).

Dando continuidade a essa discussão, Graúna (2013) ressalta que a Literatura indígena constitui um espaço de acolhimento das vozes historicamente marginalizadas e silenciadas ao longo de mais de cinco séculos no Brasil, configurando-se como um lugar de experiências que ultrapassam o âmbito individual e se afirmam, sobretudo, no plano coletivo. Trata-se de um espaço de preservação e continuidade cultural, no qual autores e autoras indígenas narram suas próprias histórias e mantêm vivas as tradições de seus povos. Enraizada nas matrizes ancestrais dos povos originários, a literatura indígena articula-se de modo permanente a oralidade, a memória e a história, constituindo-se como expressão fundamental de suas manifestações culturais. Nesse contexto, o contato com a literatura indígena mostra-se indispensável, uma vez que mobiliza temáticas culturais que contribuem para a formação ética, plural, étnico-racial e descolonizada dos estudantes. Considerando a recorrente ausência de textos de autoria indígena no espaço escolar, defende-se que sua inserção deve ser compreendida como uma possibilidade pedagógica necessária para o ensino de literatura e para a construção de práticas educativas mais inclusivas e representativas da diversidade cultural brasileira.

METODOLOGIA

CONSTRUINDO O ENTENDIMENTO SOBRE O TEMA: DIAGNOSE

Considerando que a leitura literária contribui para a formação humanizadora dos sujeitos, fundamentada nos pressupostos do letramento literário no contexto escolar, faz-se necessário organizar essa prática por meio de estratégias metodológicas adequadas. Entre as possibilidades, destacam-se as contribuições de Cosson (2010) com a sequência básica, as de Solé (1988), que propõe a organização do trabalho com a leitura a partir dos momentos do antes, durante e depois da leitura. Do mesmo modo, adotam-se as estratégias de leitura sistematizadas por Girotto e Souza (2010), a saber: conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, questionamento, sumarização e síntese.

APLICANDO A OFICINA: COM A OBRA *KAKA DAREBU*, DE DANIEL MUNDURUKU

O percurso da diagnose desenvolveu-se a partir da investigação dos conhecimentos prévios dos participantes acerca dos povos originários, seus modos de vida e de suas relações com a natureza. Para tanto, a oficina teve início com a apresentação de uma situação-problema, com o intuito de mobilizar o interesse e ativar esses saberes: *Imagine que você e sua família estão perdidos em uma grande floresta por um mês, dispondo apenas de alguns objetos e dos recursos naturais do ambiente. Como fariam para sobreviver?* A partir dessa provocação, os participantes foram convidados a refletir sobre estratégias de sobrevivência, considerando o uso consciente dos recursos naturais e a organização coletiva como princípio fundamental.



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
relações étnico-raciais





Em seguida, realizaram uma atividade de criação, na qual descreveram e representaram formas de sobrevivência a partir de elementos da natureza disponíveis no espaço, como folhas de palmeiras, galhos, sementes, argila, palha e água do rio. As estratégias elaboradas envolveram a construção de abrigos, a confecção de utensílios e a organização da alimentação, sempre pensadas de modo coletivo. Com essa proposta, buscou-se evidenciar a relevância dos saberes dos povos originários, compreendidos como conhecimentos historicamente construídos e indispensáveis para a reflexão crítica sobre sustentabilidade, coletividade e modos de relação equilibrada com a natureza.

Algumas das propostas de sobrevivência apontada pelos grupos:

Pescaria peixes no rio usando os gravetos, cozinhar^{em} uma fogueira, usando a argila para fazer uma espécie de frigideira/panela. Para me abrigar, usaria as folhas de palmeira, os galhos e argila pl fazer uma espécie de cabana. Também tentaria coletar frutas e vegetais na floresta.	Abrigo + e fogo beira do rio gravetos = sustento folha de palmeira palha M de (do mir) Fósforo  Assar e esquentar
Primeiro eu iria fazer uma cabana usando gravetos, palha e folhas de palmeira. Depois iria acender uma fogueira com palha e fósforo, porque já vi nos filmes que é bom acender fogueira cedo, sem desespero. Se não der certo, é só fazer um mini forno usando argila pl durar bastante tempo. Com a argila iria fazer utensílios como copo, cumbuca etc. Para comer, iria caçar animais como peixe no rio usando gravetos e a parte mais fina da colher. Iria buscar sementes e frutas dentro da mata. Quando percebesse que ia demorar na floresta, iria providenciar uma moradia mais estruturada com gravetos, palmeira e argila.	Eu não saberia fazer nada, mas meu^{pa} daria um jeito nessa situação. Usaríamos a caixa de fósforos para acionar fogo. A colher, os gravetos, a palha e a argila para construir um abrigo. No alimentaria-mos da peroca no rio e usaria os gravetos pra acionar.

Arquivo da pesquisadora (2025)

• Percurso I – ¹⁹Explorando os elementos pré-textuais da obra e do autor

No primeiro percurso, realizou-se a exploração dos elementos pré-textuais da obra *Kabá Darebu*, de Daniel Munduruku, contemplando o título, a capa, as ilustrações, a autoria e informações sobre o povo indígena ao qual o autor pertence. Essa etapa teve como objetivo despertar o interesse dos participantes, ativar conhecimentos prévios e promover antecipações acerca da

¹⁹ Os percursos I, II e III correspondem às etapas propostas por Solé (1988), organizadas a partir das premissas do antes, durante e depois da leitura. Do mesmo modo, adotaram-se as estratégias de leitura sistematizadas por Giroto e Souza (2010), com o conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, questionamento, sumarização e síntese.

narrativa, de suas temáticas e de possíveis relações com o território, a natureza e os modos de vida indígenas. Destacaram-se, ainda, aspectos relacionados aos saberes tradicional e a organização social dos povos indígenas, aproximando a obra da situação-problema proposta.

- **Percurso II – Desvendando a história: leitura**

O segundo percurso correspondeu à leitura mediada do texto literário. Durante a leitura, foram realizadas pausas estratégicas para esclarecimento de vocabulário, formulação de hipóteses, realização de inferências e identificação de elementos simbólicos presentes na narrativa. Esse momento favoreceu a construção coletiva de sentidos e a articulação entre a história lida e a situação-problema relacionada às estratégias de sobrevivência, permitindo aos participantes compreenderem como os saberes narrados dialogam com práticas que se dá pelo cuidado com a natureza e vida em coletividade.

- **Percurso III – Dialogando e construindo juntos**

No terceiro percurso, promoveu-se um espaço de diálogo e reflexão coletiva, no qual os participantes compartilharam suas interpretações iniciais e discutiram as estratégias que adotariam para sobreviver em um ambiente natural. Nesse momento, também relataram mudanças de percepção decorrentes da prática de ensino, resultantes da leitura das obras e da partilha realizada nos grupos. Como parte desse processo, a mediadora compartilhou experiências de sua infância relacionadas ao plantio, à colheita, à pesca realizada com seus pais e à construção da própria casa, estabelecendo conexões entre vivências pessoais, saberes tradicionais e as temáticas abordadas nas leituras. Esse momento favoreceu as conexões entre o texto, as experiências pessoais e a situação-problema proposta, fortalecendo a compreensão de como a literatura indígena dialoga com práticas concretas de sobrevivência e respeito a natureza.

Para consolidar esse momento formativo, realizou-se uma imersão no território indígena Potiguar, possibilitando aos participantes vivenciar, de forma direta, os modos de vida, as práticas culturais e os saberes tradicionais da comunidade. Essa experiência ampliou as reflexões construídas ao longo das oficinas, ao permitir que os estudantes relacionassem os conhecimentos mobilizados nas leituras literárias às práticas concretas de organização coletiva, sobrevivência e relação respeitosa com a natureza, vivenciadas no terreiro sagrado da comunidade. A imersão configurou-se, assim, como um espaço de aprendizagem significativa, marcado pela participação na dança do Toré, pelo banho de rio e pelos momentos de escuta e diálogo com a anciã da comunidade, promovendo a articulação entre teoria e prática e fortalecendo a compreensão da literatura indígena como expressão viva e como potente recurso pedagógico para a formação crítica e intercultural.



Imersão na aldeia do povo Potiguara, localizada no litoral norte da Paraíba.



Arquivo da pesquisadora (2025)

RESULTADOS E DISCURSÕES

Os resultados evidenciam que as oficinas de leitura constituem uma ferramenta eficaz para ampliar o repertório e o entendimento da literatura indígena como um campo de produção estética e cultural de um povo. As atividades de leitura, discussão e produção contribuíram para o rompimento de visões estereotipadas, reconhecendo as potencialidades da literatura indígena para o ensino, especialmente no trabalho com temas como coletividade, relação com a natureza e identidade cultural. A vivência no território indígena Potiguara constituiu um elemento central para a consolidação das aprendizagens, articulada aos saberes da aldeia.

As produções realizadas pelos estudantes demonstram conhecimentos prévios por alguns dos participantes acerca da sobrevivência em ambientes naturais, revelando estratégias relacionadas à construção de abrigo, alimento e ao uso dos recursos da natureza para a organização da vida em um contexto de floresta. Em um dos registros, os participantes reconhecem limites em seus próprios conhecimentos ao afirmarem “eu não saberia fazer nada”, atribuindo aos adultos à capacidade de orientar ações de sobrevivência. Nas aldeias, os mais velhos assumem um papel central nesse processo, ensinando as crianças e preparando-as para a vida em comunidade, fortalecendo a continuidade cultural e a preservação desses conhecimentos ancestrais.

De modo geral, o material evidencia que os participantes associam a sobrevivência à coletividade, ao uso consciente dos recursos naturais e à adaptação ao ambiente, aspectos que dialogam diretamente com os saberes dos povos originários. Assim, as produções reforçam a pertinência da proposta pedagógica, ao revelar que a situação-problema favoreceu reflexões sobre a relação equilibrada com a natureza e valorização dos conhecimentos indígenas para o mundo. Parte inferior do formulário

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura desempenha um papel fundamental na formação humana e, nesse processo as literaturas indígenas assumem significativa relevância na formação do leitor. Ao ter acesso a narrativas construídas a partir das concepções de mundo dos povos originários, os estudantes ampliam seu

Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
relações étnico-raciais





repertório literário e cultural e passam a ressignificar concepções historicamente cristalizadas sobre esses povos. Assim, a inserção da literatura indígena no ambiente universitário mostra-se necessária para a formação de leitores críticos, ao mesmo tempo em que possibilita repensar as práticas de ensino de literatura, afastando-se de abordagens tradicionais e estereotipadas herdadas do período colonial.

À luz das discussões apresentadas neste artigo, conclui-se que as práticas com leitura estimula à imaginação, à criatividade, à escuta e à sensibilidade dos estudantes. As estratégias de leitura mobilizadas ao longo das oficinas, quando incorporadas de forma contínua ao cotidiano, contribuem para que os estudantes desenvolvam maior autonomia leitora, seja em práticas individuais ou coletivas, preparando-os para uma relação mais crítica e consciente com os textos ao longo de sua trajetória acadêmica e de vida.

REFERÊNCIAS

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. 2. Ed., 11ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2021.

DORRICO et all. **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção** [recurso eletrônico] / Julie Dorrico; Leno Francisco Danner; Heloisa Helena Siqueira Correia; Fernando Danner (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018, 424 páginas.

MUNDURUKU, Daniel. **Escrita indígena: registro, oralidade e literatura. O reencontro da memória 2011**. Disponível no link: <http://revistaemilia.com.br/escrita-indigenaregistro-oralidade-e-literatura>

MUNDURUKU, Daniel. **Kabá Darebu**. São Paulo: Brinque-Book, 2019.

GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, Renata Junqueira et al. **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2010.

JECUPÉ, Kaka Werá. *A terra dos mil povos: história indígena brasileira contada por um índio*. São Paulo: Peirópolis, 1998.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**; trad. Cláudia Schilling. 6. Ed- Porto Alegre. 1998.

THIÉL, Janice. *Pele silenciosa, pele sonora: a literatura indígena em destaque*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

LITERATURA INFANTIL AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA: MEDIAÇÕES PARA PRÁTICAS ANTIRRACISTAS

Lucilene da Ascensão Lemos Campos Pereira

Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Cristiane Dias Martins da Costa

Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Edilane Ferreira Noronha Melo

Universidade Federal do Maranhão - UFMA

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A presente pesquisa dedicou-se ao estudo das literaturas africana e afro-brasileira como eixos centrais do debate curricular contemporâneo, partindo do problema de como resgatar, no ambiente escolar, a ancestralidade e o fortalecimento da cultura negra por meio da literatura infantil, conforme preconiza a Lei nº 10.639/03. Evidenciou-se que o interesse pelo tema emergiu da prática docente, ao observar-se a necessidade de enfrentar o desconhecimento histórico e a ausência de representatividade que ainda marcam a trajetória de muitas crianças negras, frequentemente invisibilizadas por currículos de matriz eurocêntrica.

A relevância e justificativa deste estudo sustentam-se na urgência de desconstruir o “mito da democracia racial” e superar a lógica de hegemonia racial europeia que historicamente estigmatizou a população negra. A investigação confirmou que a literatura infantil afro-brasileira, quando trabalhada com intencionalidade, não é apenas um recurso didático, mas um instrumento essencial para a construção de identidades livres de racismo e para a promoção de uma transformação social que envolva toda a comunidade escolar.

O quadro teórico que fundamentou esta reflexão valeu-se das contribuições de autores como Costa (2012) e Oliveira (2008), ao discutirem a literatura como via de superação do eurocentrismo; Nilma Lino Gomes, ao analisar a reconfiguração curricular a partir das lutas dos movimentos negros; e Maranhão (2021), ao problematizar a invisibilidade histórica dos ancestrais africanos. Somaram-se a este aporte os estudos de Lopes (2005), Duarte (2005), Silveira (2012) e Munanga (2019), que permitiram compreender a educação antirracista como um compromisso ético e pedagógico permanente.

Quanto ao método de análise, a pesquisa consolidou-se por meio de uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, ancorada em uma rigorosa revisão bibliográfica e na análise de obras literárias. A utilização de entrevistas e observações participativas permitiu uma escuta sensível dos sujeitos envolvidos, possibilitando identificar como o livro de literatura infantil pode atuar como suporte para um “currículo vivo”.

Em suma, conclui-se que a efetivação de uma educação antirracista exige mais do que a obrigatoriedade legal; demanda a sensibilização docente e a seleção criteriosa de produções literárias que



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
relações étnico-raciais



rompam com estereótipos, garantindo que a escola se torne, de fato, um espaço de reconhecimento, valorização da ancestralidade e emancipação de todos os estudantes.

LITERATURA E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A educação antirracista apresenta-se como um compromisso político- pedagógico direcionado para o enfrentamento das desigualdades raciais historicamente produzidas no ambiente escolar e na sociedade. Neste sentido, a literatura infantil africana e afro-brasileira assume papel central ao possibilitar a construção de narrativas que valorizam a história, a cultura e a estética negra, colaborando para a afirmação identitária de crianças negras e para a formação de crianças não negras em uma perspectiva de respeito à diversidade.

Os autores Cavalleiro (2011), Gomes (2005) e Munanga (2005) frisam que, ao inserir obras literárias no cotidiano escolar, a escola amplia as possibilidades de questionamento de estereótipos e a ressignificação do currículo, a literatura antirracista favorece a construção de um ambiente educativo comprometido com a valorização da diversidade e com a efetivação de uma educação que reconhece as diferenças como elementos constitutivos do processo formativo.

Nesse sentido, a literatura antirracista quando articulada às práticas educativas, torna-se um potente instrumento para a efetivação da educação nas relações étnico-raciais, conforme preconiza a Lei 10.639/03, favorecendo e ressignificando as práticas pedagógicas no ambiente escolar.

Costa, Pereira e Dias (2022, p. 133) afirmam que a literatura infantil constitui uma potente possibilidade de ampliação das narrativas sobre o ser africano, afro-brasileiro ou indígenas, ao apresentá-los sob uma ótica afirmativa e não estigmatizada. Nessas narrativas, esses sujeitos são representados como reis, rainhas e crianças não escravizadas, que sonham, brincam e vivenciam experiências comuns à infância, rompendo com representações históricas e possibilitando que essas infâncias sejam reconhecidas com a mesma legitimidade já assegurada às crianças brancas nas histórias infantis.

Portanto, tematizar as relações étnico-raciais nos espaços formativos dirigidos às crianças requer, como afirma Gomes (2019, p. 1019): Lutar por uma sociedade e uma educação democrática e com justiça social.

A LITERATURA INFANTIL COM PERSONAGENS NEGROS NA ESCOLA: OUTROS OLHARES, NOVAS PERSPECTIVAS

A Lei nº 10.639/03 estabelece a obrigatoriedade do estudo da história, da cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas brasileiras, com o propósito de pluralizar o acesso ao conhecimento e valorizar a diversidade cultural negra, reconhecendo sua relevância para a formação da sociedade. Nessa perspectiva, o ensino da história, da cultura e da literatura dos povos originários e da população negra deve integrar os currículos da educação básica, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, nas instituições públicas e privadas, mas ainda é notório o desconhecimento e ausência da circulação de obras literárias com tais abordagens em sala de aula, mesmo a literatura se configurando como recurso essencial para a promoção desse conhecimento indispensável para a educação antirracista.

A partir da implementação da lei, as obras distribuídas nas escolas passaram a incorporar em seus acervos literários temáticas étnico raciais. Entretanto, observa-se uma expressiva defasagem entre a



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
relações étnico-raciais





presença dessas obras no ambiente escolar o que evidencia fragilidade tanto no ensino quanto na aplicabilidade da referida lei.

É imprescindível que as escolas se atentem para a necessidade de um ensino que, especialmente no campo da literatura, contemple outras reflexões e abordagens críticas que combatam o racismo, abrangendo também o enfrentamento do sexismo, do preconceito, e das diversas formas de discriminação e silenciamento, muitas vezes reproduzidas e legitimadas pelos materiais didáticos e livros literários utilizados no contexto escolar.

De acordo com Zilberman (2021), a literatura infantil quando trabalhada de forma significativa no contexto escolar, exerce um papel transformador. Além de contribuir para o desenvolvimento pessoal dos discentes e dos docentes mediadores, amplia o imaginário das crianças e possibilita o contato com o universo plural de saberes, favorecendo a construção do conhecimento. Assim a literatura rompe com modelos didático- pedagógicos engessados, ao promover experiências estéticas, culturais e críticas no processo educativo.

Soma-se a isso a relevância de o docente assumir-se, antes de tudo, como leitor, uma vez que a ausência dessa postura pode comprometer a compreensão integral das obras e, consequentemente, a qualidade das mediações pedagógicas realizadas em sala de aula.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E CURRÍCULO

A educação antirracista pressupõe o reconhecimento do racismo como uma construção social e histórica que permeia as estruturas e as relações sociais, manifestando-se de forma significativa na escola. Gomes (2022) frisa que uma educação comprometida com o antirracismo deve promover uma pedagogia voltada ao enfrentamento das práticas discriminatórias e promover uma reeducação racial. Na concepção de Almeida (2019) o currículo configura-se como um instrumento estratégico para desconstruir o racismo estrutural, na medida em que possibilita a abordagem crítica das desigualdades, das identidades raciais e justiça social, ao oferecer fundamentos históricos e práticos para o enfrentamento da discriminação.

Na visão de Silva (2019) destaca que, apesar da legislação brasileira assegurar a inclusão de conteúdos referentes a história e a cultura afro-brasileira e indígena, em muitas instituições essa inserção ocorre de maneira superficial, o que limita significativamente seu potencial transformador.

Munanga (2019) acrescenta que a educação antirracista não pode se limitar à inserção pontual de conteúdos, sendo necessário promover mudanças profundas nas relações sociais no ambiente escolar, na formação docente e no compromisso institucional com a igualdade racial.

Candau e Moreira (2021) afirmam que práticas pedagógicas antirracistas devem ser contínuas e sistematizadas, voltadas não apenas à conscientização, mas, sobretudo para a transformação das relações interpessoais e institucionais.

Arroyo (2018) ressalta que o currículo deve ser utilizado para questionar e transformar as desigualdades sociais, contribuindo para a construção de práticas educativas mais críticas, democráticas e socialmente comprometidas



FORMAÇÃO DOCENTE PARA A CONSTRUÇÃO DE CURRÍCULOS ANTIRRACISTAS

A formação docente ocupa papel central na consolidação de práticas curriculares que valorizem a diversidade e enfrentem o racismo estrutural. Candau (2019) enfatiza que a transformação da escola não se restringe à alteração de conteúdos, mas está diretamente relacionada a atuação crítica e reflexiva dos professores.

Para Munanga (2019) o despreparo de muitos docentes em relação às questões étnico-raciais evidencia lacunas tanto na formação inicial quanto na continuada, contribuindo para a reprodução de estereótipos e para o silenciamento de debates fundamentais no ambiente escolar.

Gomes (2022), afirma que é imprescindível que a formação docente incorpore, de forma consistente, discussões sobre identidade, racismo, multiculturalismo e direitos humanos (Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem, v.12, p. 25-457), de modo a oferecer instrumentos teóricos e metodológicos que sustentem práticas antirracistas no cotidiano escolar.

Cavalleiro (2018) salienta que a formação dos professores deve ultrapassar uma abordagem meramente tecnicista, incorporando debates de ordem política, social e histórica, de modo a possibilitar a compreensão da complexidade das relações étnico-raciais no ambiente educacional.

Na concepção de Silva e Bento (2020) a consolidação de um currículo plural depende diretamente da intencionalidade pedagógica dos educadores, os quais precisam estar preparados para articular saberes e construir uma educação inclusiva e crítica.

Arroyo (2018) defende que a formação docente deve promover o professor como sujeito político, capaz de tensionar práticas excludentes e criar ambientes educativos comprometidos com o respeito à diversidade, mesmo diante das adversidades presentes no ambiente escolar.

Conforme abordam Malta et al. (2025), a efetividade de um currículo antirracista está diretamente relacionada à articulação entre gestão escolar, formação docente e políticas públicas educacionais. Para os autores, a promoção da equidade não pode se limitar a ações isoladas ou pontuais, devendo ser estruturada como projeto institucional integrado, que articule dimensões pedagógicas, administrativas e sociais. Essa abordagem reposiciona a escola como um ambiente de produção de saberes plurais e de enfrentamento das desigualdades raciais historicamente consolidadas.

CURRÍCULO, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O COMBATE AO RACISMO ESTRUTURAL

Currículos escolares guardam traços históricos que naturalizam desigualdades e silenciam experiências de grupos marginalizados. Essa dimensão estrutural do racismo manifesta-se tanto na ausência de conteúdos representativos quanto na manutenção de práticas pedagógicas centradas em perspectivas eurocêntricas. O professor, nesse contexto, é convocado a atuar como agente crítico, capaz de questionar heranças excludentes e reorganizar conteúdo a partir de valores éticos e democráticos.

A noção de currículo como espaço político redefine a compreensão do ensino, não podendo ser visto apenas como sequência de conteúdos, mas como terreno de disputa simbólica em que se decide quais histórias e culturas são reconhecidas. Quando a escola incorpora perspectivas plurais, a sala



de aula transforma-se em ambiente de diálogo intercultural, permitindo que estudantes construam autoestima e identidade vinculadas a suas origens.

Malta et al. (2025) apontam que currículos inclusivos representam estratégia decisiva para desconstruir estereótipos e combater naturalizações de exclusão. Para os autores, não basta inserir tópicos esporádicos sobre diversidade: é necessário que a educação antirracista se torne eixo articulador de metodologias e práticas pedagógicas. Dessa forma, as diferenças passam a ser entendidas como patrimônio cultural e não como obstáculos a serem superados.

A interpretação dessas perspectivas mostra que o currículo precisa se configurar como instrumento de transformação social. Ao articular conteúdos que reconheçam diferentes vozes, o professor contribui para que a escola assuma papel ativo na construção da equidade. Essa postura rompe com a visão de neutralidade e reafirma que todo processo de ensino implica escolhas políticas, capazes de perpetuar ou de enfrentar desigualdades raciais.

A análise curricular demonstra que mudanças superficiais não alcançam impacto significativo. Inserir novos conteúdos sem alterar metodologias ou sem apoio institucional resulta em contradições que pouco transformam a realidade escolar. Quando há políticas de formação docente contínua, os professores adquirem condições de reconfigurar práticas, legitimando culturas diversas como parte constitutiva da aprendizagem e ampliando horizontes de pertencimento no espaço educativo.

Cavalcante (2024) lembra que o combate ao racismo estrutural requer mais do que ajustes pontuais. Para o autor, trata-se de repensar fundamentos que moldaram o ensino, questionando tradições e reorganizando práticas pedagógicas. Nesse processo, metodologias críticas tornam-se indispensáveis para desestabilizar padrões excludentes. A escola, ao assumir esse compromisso, passa a atuar como espaço de emancipação e de reafirmação democrática.

As diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNei), em sua versão final pontuam bem a concepção indissociável entre currículo e educação e a necessidade de acolher as vivências e conhecimentos trazidos pelas crianças e suas famílias no processo educativo, entendendo que, como seres ativos e produtores de cultura, os conhecimentos oferecidos às crianças dentro da escola, têm relevância “[...] ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar a educação familiar” (Brasil, 2018; p.34).

A pesar da implementação da lei 10.639/03 verifica-se que a literatura afro-brasileira ainda é pouco trabalhada nas instituições de ensino, mesmo após alguns anos de surgimento da lei as discussões que envolvem a questão da afrodescendência continuam atuais e relevantes no avanço da execução das políticas públicas afirmativas.

Os negros, ao longo da história do Brasil, têm sido, juntamente com os índios, os mais discriminados. Essa questão deve ser abordada na escola, incluída objetivamente no currículo, de tal forma que o aluno possa identificar os casos, combatê-los, buscar resolvê-los, fazendo com que todos sejam cidadãos em igualdade de condições, a despeito das diferenças e especificidades que possam existir. (Lopes, 2005, p. 187)



A criação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 foram essenciais para compor a matriz curricular da educação básica brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB estabelece a partir dessas leis a obrigatoriedade do ensino relacionado à história, cultura e literatura africana, indígena e afro-brasileira no ambiente escolar, com o intuito romper com antigos preconceitos ainda existentes no meio social e no âmbito escola

Ao estudar sobre currículo, entendemos que existem várias formas de interpretação conceitual, na medida em que essas concepções sofrem alterações devido a temporalidade ou ao contexto político, fazendo com que os autores tenham entendimentos divergentes em relação ao mesmo objeto de estudo.

REPRESENTATIVIDADE E IDENTIDADE EM “A MENINA DAS ESTRELAS”

A obra “A menina das estrelas”, de Tulipa Ruiz, destaca-se como uma narrativa que promove a valorização da identidade negra na infância por meio de uma abordagem afirmativa e protagonista. Ao associar a personagem principal a elementos cósmicos e simbólicos, a literatura rompe com estigmas históricos, atribuindo à criança negra características de sensibilidade, potência criativa e curiosidade intelectual.

No campo pedagógico, a obra atua no fortalecimento da autoestima e da construção identitária. A centralidade de personagens negros não subalternizados, conforme corroborado por Silveira et al. (2012), é essencial para romper estereótipos raciais e formar leitores críticos capazes de questionar hierarquias sociais naturalizadas. Assim, o livro consolida uma perspectiva antirracista ao deslocar o olhar eurocêntrico tradicional.

A dimensão estética, potencializada pelas ilustrações de Laurent Cardon, reforça essa autonomia ao evitar caricaturas e marcas depreciativas, estabelecendo vínculos afetivos e positivos com a negritude, o que combate o racismo manifestado em representações simbólicas. Em suma, a utilização da obra em sala de aula permite práticas integradas de leitura e escrita que atendem às diretrizes da Lei nº 10.639/03, promovendo um currículo comprometido com a diversidade e com a educação das relações étnico-raciais de forma lúdica e significativa

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa evidencia que a educação antirracista é um compromisso ético e pedagógico contínuo que deve estruturar o projeto político-pedagógico escolar. O currículo, longe de ser neutro, desempenha um papel determinante na construção das identidades e na percepção da diversidade étnico-racial.

Embora marcos como a Lei nº 10.639/03 sejam fundamentais, sua implementação ainda enfrenta o desafio de superar ações fragmentadas em favor de uma prática docente intencional e planejada. Nesse cenário, a literatura infantil africana e afro-brasileira surge como um potente instrumento de mediação: fortalecendo o protagonismo, pertencimento e formação.

Conclui-se que a consolidação dessas práticas exige uma formação docente crítica e sensível, apoiada por políticas públicas que garantam suporte teórico e metodológico. Ao integrar sistematicamente a literatura negra ao currículo, a escola transforma as relações sociais e cumpre sua função

emancipatória, formando sujeitos conscientes e capazes de construir uma sociedade mais justa e democrática.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. Racismo estrutural. São Paulo: Pólen, 2019. ARROYO, M. G. Currículo, território em disputa. Petrópolis: Vozes, 2018. *In*: CANDAU, V. M. **Educação e direitos humanos: desafios da diversidade cultural**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 40, p. 1-18, 2019. DOI: 10.1590/es0101-73302019199482.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação. 2018. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf > Acesso em: 28 fev. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/CNE, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei n. 9.394**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

CAVALCANTE, K. L. **A escola e a desconstrução do racismo**: a necessidade de uma educação antirracista. Cadernos Cajuína, v. 9, n. 6, p. e249644-e249644, 2024. DOI: <https://doi.org/10.52641/cadcajv9i6.740>. Acesso em: 3 out. 2025.

CAVALLEIRO, E. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2018. *In*: GOMES, N. L. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei 10.639/03**. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 21, n. 62, p. 360–371, 2020. DOI: 10.12957/teias.2020.49715.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar no silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

Costa, S. da R., Pereira, S. da S., & Dias, L. R. (2022). LITERATURA INFANTIL E REFLEXÕES ANTIRRACISTAS NO COTIDIANO DA PRIMEIRA INFÂNCIA. **Revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)**, 14(39), 125–139. Recuperado de <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1384>

COSTA, Dione Ribeiro. A literatura afro-brasileira em sala de aula. *In*: **GELNE**, 2012, Natal-RN. Jornada Nacional do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste. Natal: EDUFRRN, 2012. v. XXIV

DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura, política, identidades**: Belo Horizonte: FAE/UFGM, 2005.

GOMES, N. L.; JESUS, R. T. de. Educação antirracista e práticas pedagógicas na escola pública. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, p. 1-18, 2021. DOI: 10.1590/S1413-24782021260056.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, Identidade negra e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **A escrita infantil**. São Paulo: Editora Cortez, 2008.



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
relações étnico-raciais





LOPES, Véra Neusa. Racismo. **Preconceito e Discriminação:** procedimentos didático-pedagógicos e a conquista de novos comportamentos. In: *Superando o Racismo na escola*. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MALTA, D. P. D. L. N.; PASSOS, A. D. S. R.; MOURA, C. C. de; GERVÁSIO, J. C. B.; MAGALHÃES SILVA, J. J. de; SILVA OLIVEIRA, M. P. da; SANTOS, S. M. A. V. Educação antirracista: práticas e políticas para uma sociedade equitativa. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 11, n. 1, p. 33-50, 2025. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v11i1.17788>. Acesso em: 15 nov. 2025.

MARANHÃO. **Trilhos da alfabetização:** por uma educação antirracista. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2021. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / Secretaria da Educação Continuada. Alfabetização e Diversidade.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, cultura e sociedade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2021. In: MUNANGA, K. **Negritude:** usos e sentidos. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MOREIRA, A. F. **Currículo, cultura e formação de professores.** Curitiba, Educar, n.17, p. 39-52. 2001.

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

OLIVEIRA, M. S. de. Educação e participação comunitária: caminhos para uma escola democrática. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 25, n. 2, p. 177–193, 2020. DOI: 10.36704/reduf.v25i2.6333.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. **Literatura afro-brasileira infanto-juvenil:** enredando inovação em face à tessitura dos personagens negros. – São Paulo: ABRALIC, 2008.

SILVA, E. P.; BENTO, M. A. C. Educação para a diversidade e práticas antirracistas na escola. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 314–332, 2020. DOI: 10.12957/riae.2020.48893.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SILVEIRA et al. Leituras de crianças sobre a diferença étnico-racial. In: **A diferença na literatura infantil:** narrativas e leituras. São Paulo: Moderna, 2012.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** 1. Ed. Digital. São Paulo: global, 2012.

LITERATURA INFANTIL, INTERCULTURALIDADE E PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO: UMA ANÁLISE DA OBRA “O CAMINHO DE MARWAN”

Paloma Aparecida Wammes

*Universidade de Caxias do Sul (UCS),
Campus Universitário da Região dos Vinhedos (CARVI)*

Edgar Roberto Kirchof

Universidade de Caxias do Sul (UCS)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em tempos de crises humanitárias e deslocamentos forçados, a escola torna-se um espaço essencial no acolhimento de sujeitos em situação de vulnerabilidade. A chegada de imigrantes e refugiados às salas de aula brasileiras, que na grande maioria das vezes ocorre sem nenhum conhecimento prévio da língua portuguesa, exige uma reestruturação pedagógica que considere não apenas a aquisição de uma nova língua, mas também a escuta e a valorização das trajetórias, dos saberes e das culturas desses sujeitos.

O ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) emerge nesse contexto como uma proposta que vai além da transmissão de conteúdos linguísticos: trata-se de criar espaços de convivência, escuta e trocas interculturais. Como destacam Lopez e Diniz (2018), o PLAc pressupõe o reconhecimento das línguas e experiências dos sujeitos em mobilidade, em contraposição às abordagens normativas e gramaticais do ensino tradicional de língua.

Com o aumento expressivo da presença de imigrantes e refugiados no Brasil nas últimas décadas, notoriamente haitianos e venezuelanos (SISMIGRA, 2020; ACNUR, 2023), tornou-se urgente pensar em políticas e práticas de acolhimento linguístico que garantam o acesso desses sujeitos à cidadania plena, de forma a possibilitar a sua participação como cidadãos dotados de direitos e deveres nas novas condições sociais. Apesar da existência de legislações avançadas em território brasileiro, como a Lei da Migração (13.445/2017) e a Lei do Refúgio (9.474/1997), observa-se que muitas das ações de acolhimento são executadas por iniciativas da sociedade civil e instituições educacionais, tal como ONGs e Universidades públicas e privadas, com pouca ou nenhuma participação governamental no que se refere ao acolhimento (Bizon; Camargo, 2018).

Neste artigo, nos propomos a analisar como a obra *O Caminho de Marwan*, de Patricia de Arias, pode ser utilizada em contextos de PLAc, contribuindo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas interculturais e sensíveis às condições de vida e às dimensões afetivas da experiência migratória.

PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO

O Português como Língua de Acolhimento (doravante PLAc) é uma modalidade de ensino voltada para pessoas em situação de migração, em especial aquelas que chegam ao Brasil forçadamente,



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
relações étnico-raciais





como refugiados, solicitantes de refúgio ou migrantes em situação de vulnerabilidade, e que ainda não dominam a língua portuguesa. De acordo com Amado (2014), o PLAc se diferencia do ensino tradicional de línguas estrangeiras pelo fato de não possuir como objetivo principal a aquisição formal de regras gramaticais, mas sim a promoção da integração social, da cidadania linguística e do acolhimento afetivo e cultural.

Embora o conceito de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) tenha ganhado visibilidade inicialmente em iniciativas voltadas ao público adulto, sua aplicação no contexto da infância é igualmente urgente e necessária. Crianças em situação de migração ou refúgio enfrentam desafios linguísticos, emocionais e sociais específicos, que exigem abordagens pedagógicas diferenciadas e sensíveis às suas vivências. Como destacam Lopez e Diniz (2018), o PLAc na infância deve priorizar o vínculo afetivo, o respeito às línguas de origem e o uso de práticas lúdicas e multissemióticas, que favoreçam a expressão subjetiva e a construção de pertencimento. A escola, nesse contexto, torna-se espaço de acolhimento e escuta, onde a criança migrante não é vista apenas como aprendiz da língua, mas como sujeito de direitos, portador de cultura e de histórias que merecem ser reconhecidas. O uso de recursos como a literatura infantil, o teatro, o desenho e as narrativas visuais torna-se fundamental para estabelecer pontes entre as experiências vividas e a nova língua, permitindo que a aprendizagem ocorra de forma mais integrada e humanizada (Anunciação; Camargo; Lopez, 2021).

CULTURA COMO SISTEMA DE SIGNIFICADOS

A compreensão da cultura como elemento central do ensino de PLAc, neste artigo, fundamenta-se na definição de Maher (2007), que entende a cultura como um sistema de significados compartilhados, construído historicamente e mediado por símbolos, práticas e discursos. A cultura, portanto, não é um conjunto fixo de tradições ou comportamentos, mas uma forma de ver, sentir e agir no mundo, permeada por relações de poder e pelas experiências sociais.

Ao ensinar português para migrantes, é necessário considerar as múltiplas culturas que atravessam esses indivíduos. Não se trata apenas de traduzir palavras, mas de interpretar visões de mundo. Isso implica reconhecer que os estudantes migrantes carregam repertórios próprios, formados por línguas, memórias, crenças, gestos e modos de existir que precisam ser acolhidos como parte do processo de aprendizagem. Valorizar os seus gostos, conhecimentos prévios e trajetória é essencial na construção de uma educação baseada na individualidade e cujas bases estão diretamente relacionadas à interculturalidade.

INTERCULTURALIDADE COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

A interculturalidade, nesse contexto, representa uma alternativa crítica à simples convivência entre culturas. Conforme defendem Canclini (2004) e Fleuri (2003), a interculturalidade é uma prática pedagógica que exige diálogo, reconhecimento da diversidade e construção conjunta de sentidos. Trata-se de construir pontes entre diferentes formas de ser e viver no mundo, combatendo estigmas, preconceitos e relações desiguais.

No ensino de PLAc, a interculturalidade permite que os migrantes não sejam apenas “recipientes” de uma nova língua, mas coautores de um processo de troca e reconstrução. Isso implica considerar as



narrativas de vida dos alunos como ponto de partida para as atividades em sala de aula, valorizando sua experiência de vida e criando oportunidades para que se sintam confiantes em se expressar e se comunicar.

Além disso, a interculturalidade precisa ser entendida como um processo de mão dupla: não se trata apenas de ensinar aos migrantes os “códigos” da cultura local, mas também de transformar a escola e seus agentes para que se tornem mais abertos, plurais e atentos à diversidade. Afinal, é essa escuta ativa que permite o surgimento de práticas pedagógicas verdadeiramente acolhedoras.

PEDAGOGIA DECOLONIAL E CIDADANIA LINGUÍSTICA

A perspectiva decolonial, conforme formulada por autores como Mignolo (2017), propõe um deslocamento das lógicas eurocentradas e hierárquicas que ainda predominam nos currículos escolares e nos modelos de ensino de línguas. A decolonialidade busca romper com a ideia de que há uma única forma legítima de conhecimento ou de fala, reconhecendo a pluralidade de epistemes, vozes e vivências.

No contexto do PLAc, isso significa colocar em xeque a supremacia da norma-padrão como único modelo válido de uso do português. Em vez disso, busca-se uma cidadania linguística plural, na qual diferentes modos de falar e se expressar possam coexistir com legitimidade. Como afirmam Reinoldes e Amado (2021), um ensino de PLAc decolonial é aquele que legitima a história, os afetos e as práticas linguísticas dos sujeitos em deslocamento, sem exigir que eles “deixem do lado de fora” suas marcas culturais.

Essa abordagem também implica uma crítica ao currículo escolar tradicional, que muitas vezes invisibiliza as vozes migrantes e mantém uma estrutura monocultural. Ao introduzir práticas pedagógicas decoloniais, o PLAc contribui para a transformação da escola em um espaço de acolhimento, escuta e resistência, capaz de reconhecer a diversidade como valor constitutivo da educação.

ANÁLISE DA OBRA *O CAMINHO DE MARWAN*

• Enredo

Na obra *O Caminho de Marwan*, Patricia de Arias nos convida a acompanhar a travessia de Marwan, um menino refugiado que caminha por terras desconhecidas em busca de um lugar ao qual possa, enfim, pertencer. A busca pelo pertencimento permeia toda a narrativa, promovendo profundas reflexões sobre identidade. Ao longo do livro, mais do que uma história com começo, meio e fim, somos conduzidos por fragmentos de lembranças, sensações e esperanças que acompanham o personagem. O caminho que ele percorre não é apenas físico, mas também emocional e simbólico, é o percurso de quem deixou tudo para trás, mas carrega a memória.

A escrita poética de Patricia de Arias, em diálogo com as imagens de Laura Borràs, constrói uma narrativa sutil, em que muitas vezes o silêncio fala mais do que as palavras. As imagens junto ao texto verbal nos fazem sentir o calor da areia, o peso das ausências, o sofrimento e os desafios pelos quais passam os imigrantes, mas também a força do desejo de seguir adiante e superar todos e quaisquer obstáculos. Trata-se de uma história de perda, mas também de resistência e esperança.



Logo nas primeiras páginas, vemos personagens, junto a Marwan, ao longe, caminhando em um deserto amplo e árido, o que sugere uma travessia longa e sofrida para o grupo de migrantes. No seguinte excerto, o protagonista afirma o seguinte: “Caminho passos de gigante mesmo sendo tão pequeno, um, dois três, atravessando o deserto...”

Em continuidade, em uma próxima página, vemos uma figura distante, em meio ao deserto, com uma mochila nas costas. Marwan, portando a mochila, apresenta as suas inseguranças em relação ao futuro: “Caminho... e não sei quando chegarei, não sei onde chegarei.”

Como sequência ao desenvolvimento da narrativa, em uma das páginas centrais, o menino reflete sobre o que carrega consigo. Percebemos que a sua infância e tudo o que ele possui está contido dentro de uma única mochila, o que nos leva a refletir sobre a precariedade das condições que tantas crianças e indivíduos migrantes, assim como o personagem, vivenciam diariamente.

Carrego uma bolsa pesada.
Minha roupa remendada,
um livro de orações,
um caderno, um lápis
uma foto da minha mãe (Arias, 2017, p.7-8)

Marwan, ao longo da narrativa, lembra de um passado distante e nos presenteia com memórias afetivas de sua família. Momentos em que a vida era mais feliz, como o descrito no excerto abaixo:

Lembro uma casa...
Mamãe acendia o fogo
quando chegava a noite
e Papai contava histórias
do nosso povo.
Havia um jardim, um gato
e um raio de sol que cintilava
cada manhã no meu travesseiro (Arias, 2017, p.14)

Dando sequência à narrativa, no decorrer da obra, somos apresentados às vivências de migração do grupo de Marwan, que revelam algumas mazelas da travessia:

Depois caminhamos
Um dia
dois
três...
Centenas de pessoas,
milhares de pés,
um na frente do outro,...(Arias, 2017, p.17-18)

Essa resolução simboliza o recomeço e a esperança, sem encerrar com um destino fixo, mas com a promessa de possibilidade.



• Personagens

Marwan, o personagem protagonista, simboliza tantas outras crianças que, como ele, enfrentam o deslocamento forçado. Aparentemente o personagem possui origem árabe, pela possível interpretação das imagens, em que se visualizam mulheres com hijab e homens também com vestimentas características de muçulmanos. Sua vivência reflete a de muitos imigrantes na mesma situação: a dor da separação, o medo do desconhecido, a coragem de seguir. Ele é um símbolo e representa uma infância interrompida pela guerra e a esperança do recomeço.

Outras figuras aparecem nas imagens ao longo da narrativa, muitas vezes apenas sugeridas pelas ilustrações: adultos, mulheres, famílias, outras crianças que caminham ao lado ou ao fundo. Embora nem sempre nomeadas, essas presenças revelam que Marwan não está sozinho. Há uma coletividade que compartilha do mesmo caminho, e, com ela, laços de pertencimento mesmo em meio ao caos.

• Tempo

O tempo na obra não é marcado por uma ordem cronológica evidente. A narrativa se constrói a partir de cenas que apontam para o que foi, o que é e o que ainda pode vir a ser. Há o tempo do presente, marcado pelo movimento, pelo caminhar e pela angústia, carregado de incertezas, silêncio e tensão. Há também o tempo das lembranças e da harmonia do passado, que surge como lampejos da terra natal, dos afetos, do que foi deixado para trás. E há o tempo do futuro, o depois, marcado pela esperança, a esperança do recomeço, de casas, flores e afetos.

Essa alternância entre tempos reforça a ideia de que o exílio não é apenas geográfico: ele atravessa a memória, o corpo, o sentimento de identidade. Marwan caminha entre o passado que dói e o futuro que ainda se constrói, carregando em si a esperança de encontrar um novo lar ao qual possa novamente pertencer.

De forma a marcar o passado, somos apresentados a imagens de pessoas sorrindo, felizes e cenas de uma vida tranquila e agradável em meio à comunidade do personagem. Essas imagens evocam a memória afetiva, o tempo anterior ao conflito. As ilustrações novamente estão presentes para marcar, de certa forma, uma oposição. Vemos, ao longo da narrativa, dois opostos - de um lado a vida de alegrias vivida por Marwan, em um passado de realizações e felicidade; e de outro, os desafios que emergem em seu horizonte, fazendo parte do seu presente e, possivelmente, também do futuro próximo.

Durante a travessia, o tempo se dilui. As imagens são minimalistas, com poucos elementos no horizonte, acentuando o tempo da espera e da incerteza. Esse período de tempo demonstra que, mesmo sendo apenas uma criança, Marwan vivencia todas as peripécias do caminho, decorrentes do ato de migrar.

O futuro é sugerido, nunca mostrado explicitamente, mas as páginas finais apresentam luz, cores vivas e movimento ascendente. Os verbos no futuro reforçam essa ideia de uma continuidade esperançosa.



• Espaço

Os espaços retratados no livro são carregados de sentidos simbólicos. Nas lembranças de Marwan, vemos casas de pedra, paisagens áridas e traços culturais que remetem ao mundo árabe, sua origem. Esses elementos visuais nos ajudam a imaginar o lugar de onde ele vem, um espaço marcado por identidades, raízes e afetos.

Já o espaço da travessia é marcado por vastidões, por horizontes sem fim, por paisagens que parecem sempre iguais. Esse é o espaço da perda, mas também da esperança. As cores, formas e atmosferas criadas pelas ilustrações contribuem para dar sentido a essa jornada. Nos momentos finais do livro, os tons se tornam mais vibrantes, sugerindo a possibilidade de um novo começo.

• Foco Narrativo

A história é contada por uma voz em primeira pessoa, possibilitando uma certa identificação com o personagem e com o que ele vivencia ao longo da narrativa. Essa escolha narrativa faz com que o leitor se aproxime do personagem, não como alguém distante, mas como alguém com quem podemos nos identificar — ou, no mínimo, escutar com sensibilidade.

Além do texto escrito, as ilustrações também “narram”. Elas completam, ampliam e, por vezes, dizem o que as palavras silenciam. Esse diálogo entre texto e imagem é essencial, sobretudo quando pensamos na obra como instrumento pedagógico no ensino de Português como Língua de Acolhimento. As imagens oferecem pistas, contextos e sentidos que facilitam a compreensão, mesmo quando a língua ainda não é totalmente dominada.

A narrativa inicia com cores neutras, sem luz e de certa forma apagadas. O mesmo ocorre nos momentos em que Marwan fala sobre a travessia.

Podemos perceber, em contraponto, que no decorrer da história, Marwan fala sobre a esperança, sobre a vida que construirá e as fronteiras que ultrapassará. Nesse momento, as imagens começam a ganhar luz e cores mais vivas e vibrantes. A crença de um futuro melhor ilumina os pensamentos do personagem.

As ilustrações não são mera decoração. Elas dão vida à narrativa e dizem o que, por vezes, o texto verbal não é capaz de expressar. Pelas ilustrações, vemos construções, sociedade, com pessoas e animais, cores e plantas. Tudo isso marca as transformações e a inevitabilidade da vida.

• Análise Geral

A narrativa de *O Caminho de Marwan* se constrói pela ausência: não sabemos com precisão onde Marwan está, de onde veio ou para onde vai, embora haja pistas que apontam para uma origem em algum país do Oriente Médio. Essa indefinição, longe de esvaziar o sentido, amplia a potência simbólica da obra, permitindo que ela se torne espelho de diversas trajetórias migratórias. Como aponta Maher (2007), a cultura é o filtro através do qual organizamos nossa experiência. Ao permitir que o leitor projete suas próprias memórias, vivências e afetos na travessia de Marwan, a obra convida à empatia e à reflexão.



Marwan é uma figura da infância em exílio. Seu corpo pequeno carrega não apenas o peso da mochila, mas as marcas de uma perda irreversível: “uma terra que já não existe”. A memória funciona como elemento de resistência e reconstrução da identidade. Como evidenciado por Wammes e Balzan (2023), em um contexto de imigração, o resgate das histórias pessoais, das tradições culturais e das línguas de origem são condição essencial para o acolhimento pedagógico dos sujeitos migrantes.

As ilustrações de Laura Borràs têm papel fundamental nesse processo. Elas não apenas acompanham o texto, mas o ampliam e o traduzem em imagens que comunicam o que a linguagem verbal não consegue dizer. Essa abordagem multissemiótica, como discutem Anunciação, Camargo e Lopez (2021), é especialmente potente em contextos de ensino de PLAc, nos quais a barreira linguística pode ser parcialmente transposta por imagens, gestos, sons e outras linguagens do corpo e da cultura.

POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

O *Caminho de Marwan* pode ser incorporado ao ensino de PLAc de diversas formas: como leitura compartilhada, como ponto de partida para a escrita de memórias, como inspiração para rodas de conversa, oficinas visuais ou expressivas. A escuta ativa e a valorização das narrativas dos estudantes tornam-se centrais nesse processo. O envolvimento dos estudantes com temas ligados à sua cultura de origem gera aproximação, pertencimento e participação significativa.

A obra também instiga discussões sobre os direitos das populações refugiadas, sobre as causas e consequências da guerra, sobre a pluralidade cultural e linguística do Brasil e sobre a importância de acolher o “outro” com empatia e respeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como defendem Reinoldes e Amado (2021), uma educação intercultural decolonial é aquela que não silencia, mas escuta; que não impõe, mas acolhe. O *Caminho de Marwan* nos lembra que, mesmo através da dor da partida, é possível semear esperança por meio da palavra, do gesto e do cuidado compartilhado.

Desse modo, sugerimos que obras literárias como esta sejam incorporadas com intencionalidade crítica e sensível na formação de professores, sobretudo aqueles que atuam em contextos de ensino multilíngue e multicultural. A mediação literária, quando aliada a práticas formativas que valorizam as narrativas de vida dos estudantes, pode transformar a escola em um espaço não apenas de ensino, mas de escuta, reconstrução identitária e empoderamento. Fomentar a formação continuada em PLAc, com ênfase em literatura e multiletramentos, revela-se, portanto, como um caminho promissor para a consolidação de uma pedagogia do acolhimento.

REFERÊNCIAS

ACNUR. Agência da ONU para Refugiados. **Relatório de tendências globais**: deslocamento forçado em 2023. Disponível em: <https://www.acnur.org>. Acesso em: 1 maio 2025.

ALLEGRO, Fernanda. Língua de acolhimento: um conceito em construção. **Cadernos do CEOM**, Chapecó, v. 26, n. 38, p. 119-134, 2013.



AMADO, Rosane Rocha Pessoa. **A construção do conceito de Português como Língua de Acolhimento:** desafios e possibilidades. *Revista SCRIPTA*, v. 18, n. 35, p. 153-170, 2014.

ANUNCIAÇÃO, Ana Paula; CAMARGO, Diana Luz Pessoa de; LOPEZ, Sílvia Mara. **Multiletramentos e ensino de línguas:** políticas, práticas e resistências. São Paulo: Parábola, 2021.

ARIAS, Patrícia de. **O caminho de Marwan.** Ilustrações de Laura Borràs. Tradução de Márcia Leite. São Paulo: Pulo do Gato, 2017.

BIZON, Ana Cláudia; CAMARGO, Ana Paula. **O ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) para imigrantes e refugiados no Brasil:** experiências em contextos diversos. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 18, n. 2, p. 233-256, 2018.

BRASIL. **Lei n. 9.474**, de 22 de julho de 1997. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 1 maio 2025.

BRASIL. **Lei n. 13.445**, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 1 maio 2025.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas:** estratégias para entrar e sair da modernidade. 3. ed. São Paulo: EDUSP, 2004.

FLEURI, Reinaldo. Interculturalidade e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, p. 25-35, 2003.

LOPEZ, Sílvia Mara; DINIZ, Débora Telma. **Políticas linguísticas para o ensino de Português como Língua de Acolhimento:** experiências e reflexões. In: ANUNCIAÇÃO, A. P.; CAMARGO, D. L. P.; LOPEZ, S. M. (org.). *Multiletramentos e ensino de línguas: políticas, práticas e resistências*. São Paulo: Parábola, 2018. p. 97-112.

MAHER, Teresa. Cultura(s) e educação. In: MAHER, T. (org.). **Educação e interculturalidade:** novos desafios para a formação de professores. Campinas: Papirus, 2007. p. 15-33.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. In: WALSH, C. (org.). **Pensamento decolonial:** teorias e práticas. São Paulo: Elefante, 2017. p. 29-47.

MIRANDA, Caroline Alves; FERNANDES, Sandra Regina. Migração, subjetividade e língua: desafios para a educação. *Revista Educação em Foco*, v. 27, n. 2, p. 79-93, 2022.

REINOLDES, Selma; AMADO, Rosane Rocha Pessoa. **Ensino de Português como Língua de Acolhimento:** práticas, sujeitos e reflexões. São Paulo: Parábola, 2021.

SISMIGRA. Sistema de Migração do Ministério da Justiça. **Relatório Anual de Imigração e Refúgio no Brasil - 2020.** Disponível em: <https://www.justica.gov.br/seus-direitos/estrangeiros>. Acesso em: 1 maio 2025.

WAMMES, Paloma Aparecida; BALZAN, Carina. A interculturalidade no ensino de Português como Língua de Acolhimento: práticas de escuta, vínculo e identidade. *Revista Letras em Ação*, v. 3, n. 1, p. 45-62, 2023.

MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA: PROTAGONISMO NEGRO, IDENTIFICAÇÃO E DIVERSIDADE

Amanda da Silva Marçal

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Lilyan Pereira Moreira

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No cenário atual da educação brasileira aprecia-se um movimento importante voltado para a educação étnico racial dos estudantes, e enquanto ex-mediadoras de leitura vemos a potência de usar a literatura infantil e juvenil a favor dessa correnteza, para alcançarmos, mesmo que a passos pequenos, uma educação antirracista e um maior número de leitores. Neste caso, estamos falando sobre a literatura plural e de qualidade alcançar a todos, mais especificamente a escola pública. Contudo, percebe-se melhor o que a escola precisa estando dentro dela, observando e interagindo, fazendo o movimento educacional de trocar saberes e é nesse cenário que a mediação de leitura se faz tão potente, pois dialoga com o aluno e permite que o mesmo se expresse, dessa forma conseguiremos descobrir “aquilo que falta” para a educação do sujeito.

Sendo assim, a partir do olhar da pesquisa e atuando como mediadoras de leitura entre os anos de 2022 e 2024 do projeto *Lá Vem História*, oferecido pela ONG Parceiros da Educação à escolas públicas Municipais do Rio de Janeiro, que encontramos nas nuances do dia a dia, a falta de livros, dentro das escolas, sobre questões étnico raciais e identitárias, fazendo-se necessário recorrer por muitas vezes ao acervo literário do Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura e Educação (Leduc) na UFRJ, onde tínhamos reuniões formadoras das mediações literárias com a Prof. Dr. Ludmila Andrade. Assim, tendo acesso à livros que expressam diversas culturas, conseguíamos ler e trocar com as crianças sobre construção de identidade, valorização cultural e possibilitar o protagonismo negro, entendendo a importância de todos os alunos sentirem-se representados nos livros que leem. Foi possível enxergar durante as mediações, na fala das crianças e em suas produções, a falta de uma escola pautada na educação antirracista e étnico racial, os estudantes negros e periféricos, não se desenhavam com seus tons de pele, não acreditavam que falar sobre sua vida e cultura é devera rico e achavam que aspectos culturais periféricos não eram de grande valia. Sendo assim, os livros literários que escolhíamos iam nos guiando para debates acerca de temas que ainda são poucos discutidos dentro da escola ou que por muitas vezes ficam reservados para serem discutidos apenas na data comemorativa, como ancestralidade, território e identidade. Ao debatermos essas questões com as crianças, mostrando a riqueza de saberes que elas carregam por serem quem são, a partir da literatura de qualidade e diversificada, acreditamos que alcançaremos a formação de um maior número de leitores e escritores de suas próprias histórias e/ou estórias.

Essa forma de pensar a educação literária e a formação de leitores vem de um barco repleto de autores que acreditam na interculturalidade, na voz dos educandos e na literatura. Com isso, nos-



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
relações étnico-raciais





so trabalho, e ousar dizer, nossa formação mediadora literária baseia-se principalmente em Mikhail Bakhtin, *Os gêneros do discurso*, que valoriza a voz do sujeito e implica reconhecer a linguagem como espaço de interação e construção coletiva de significados; Paulo Freire, *Educação como prática da liberdade*, que propõe uma prática educativa valorizadora dos saberes que os educandos carregam de suas vivências, e propõe uma relação horizontal entre educador e educando; Cecília Bajour, *Ouvir nas entrelinhas*, nos atenta a perceber durante a mediação literária tudo que o ouvinte expressa, sua fala, expressões e comportamento. A mesma obra afirma o papel do mediador de leitura em criar condições para o diálogo com o texto, estimulando interpretações pessoais, hipóteses e perguntas, sem impor sentidos únicos ou respostas corretas; Barbara Carine, *Como ser um educador antirracista*, enfatiza a importância de práticas pedagógicas que valorizem as identidades negras, os saberes afro-brasileiros e a representatividade nos currículos, nos materiais didáticos e nas relações pedagógicas. Reafirma a necessidade de ouvir e legitimar as vozes de estudantes negros, rompendo com silenciamentos e estereótipos reproduzidos pela escola; Márcia Licá, em *Infâncias e Leituras: presenças negras e indígenas na literatura infantil*, ao afirmar a literatura infantil como espaço de reconhecimento das identidades negras e indígenas e de ampliação das vozes historicamente silenciadas, contribuindo para práticas de mediação que rompem com perspectivas únicas e eurocentradas de leitura. Entre outros autores que tivemos contato durante a graduação em Pedagogia.

NA LITERATURA A POSSIBILIDADE DE LER E ESCREVER SOBRE SUA(S) REALIDADE(S)

Cientes que o Rio de Janeiro seria capital mundial do livro em 2025, a ONG na qual éramos mediadoras de leitura solicitou que levássemos para as mediações literárias livros que falassem sobre a cidade, mas como esses livros são escassos remediamos a situação levando livros que falavam sobre questões não especificamente cariocas, mas que continham parte da realidade vivida pelos estudantes, e por sermos agraciados pelas obras de Otávio Júnior pudemos ler para nossas turmas os livros *De Passinho em Passinho*, onde tivemos um momento para dançarmos e conversarmos sobre o funk, aspecto fortemente cultural das periferias cariocas, e também o livro *Da Minha Janela*, onde extraímos, através de desenhos, o que cada aluno via da janela de sua casa ou o que ele gostaria de ver, também foi lido *Meu Bairro é Assim* de César Obeid, onde os alunos puderam descrever locais que gostam ou costumam passar em seus bairros.

Essa foi a forma mais próxima que encontramos para falar sobre o Rio de Janeiro, mas parecia que algo estava faltando, então surgiu a ideia de propor para a turma mais velha da escola, o quinto ano, uma escrita literária. Por que não os próprios alunos escreverem histórias sobre, ou que ocorrem, no Rio de Janeiro? Ressalto que o ideal seria fazer esse movimento com todas as turmas, mas faltava tempo habil para tal, e ficamos restritos a apenas uma das turmas. Assim, após a leitura de alguns livros que destacam características dos bairros e da cultura vivida por aquelas crianças, foi lançada a proposta para eles, que receberam de braços abertos! Porém, algo me preocupava. Será que as crianças irão criar histórias que retratam suas vivências ou surgirão histórias distantes da realidade que vivem? Era preciso deixar claro para eles, que a história poderia ser livre e falar de uma diversidade de realidades.



A partir disso, nasce a ideia de, antes da escrita, fazermos uma nuvem de palavras coletiva no quadro da sala de aula, onde a pergunta geradora “O que nos vem à mente quando pensamos no Rio de Janeiro?” fez com que as crianças fossem falando palavras que para elas tinham a cara da cidade. Infelizmente, o que me preocupava aconteceu, os alunos situados em uma escola na zona norte do Rio de Janeiro, em frente a uma das escolas de samba mais famosas da cidade, só falaram sobre zona sul. Eles, de certa forma, não estavam errados, essa é a imagem vendida sobre o Rio de Janeiro pelos meios de comunicação e pela própria escola, não é mentira que Copacabana faça parte da cidade, mas, e eles? A cultura da sua região, aquilo que está mais próximo de você, não faz parte do Rio de Janeiro? Aqui deixo uma crítica ao ensino, que ainda não valoriza a cultura periférica e suburbana da cidade, fazendo apenas a manutenção de pequenos traços culturais, roubados das favelas cariocas, para vender à elite enquanto parte da cultura é inferiorizada.

Com isso, fez-se necessário um diálogo com a turma sobre região, onde estava situada a escola e quais culturas estão presentes naquele local e aí sim, apareceram aspectos da realidade em que essas crianças estão inseridas como o funk, o RAP, a ostentação, a altinha, o futebol, o samba, as escolas de sambas que frequentam, etc. Importante lembrar, que esse movimento de fazê-los pensarem sobre sua realidade não é para limitá-los, mas sim para validarem sua própria história e cultura e caso algum deles quisesse escrever sobre a zona sul estaria livre para isso, até porque é óbvio que pensamos em praia e pão de açúcar quando lembramos do Rio de Janeiro, mas se faz necessário saber que ele não é apenas isso!

Assim, após a leitura de livros que falam sobre funk, favela e essa reunião de palavras que lembram o Rio de Janeiro, as crianças puderam escrever seus livros e criarem as narrativas da forma que preferiam, com a certeza de que poderiam falar sobre si mesmos e suas realidades nas histórias criadas, nesse contexto a mediação de leitura, revela-se um ato político, que contribui para a formação de leitores pois é por meio do reconhecimento e da identificação com as histórias que muitas crianças se aproximam da leitura e encontram nela um espaço de pertencimento e fortalecimento de identidade.

DO NÃO PERTENCIMENTO À AFIRMAÇÃO

Se, no tópico anterior, a literatura aparece como possibilidade de ler e escrever sobre as próprias realidades, neste momento ela se apresenta como um caminho potente para o reconhecimento, o pertencimento e a afirmação identitária. Essa compreensão se fortaleceu a partir da minha experiência como mediadora de leitura em uma escola pública localizada na zona norte do Rio de Janeiro, onde atuei com turmas do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental.

Durante uma das mediações, ouvi de uma criança do segundo ano a seguinte afirmação: “Eu não sou negro, tia”. Essa fala me atravessou profundamente e, por alguns instantes, fiquei sem reação. Como mulher negra que só passou a se reconhecer enquanto tal após o ingresso na universidade, compreendi que, para aquela criança e para muitas outras inseridas naquele contexto escolar e social, a negritude ainda é associada a algo negativo, algo que precisa ser negado.

Participando do projeto idealizado pela ONG Parceiros da Educação, eu já havia percebido como a literatura exerce influência direta nos processos de identificação e pertencimento. O ocorrido com

esse aluno apenas reforçou a necessidade de trabalhar questões relacionadas à ancestralidade, sobretudo considerando que a maioria das crianças daquela escola possui uma ancestralidade negra, muitas vezes invisibilizada no cotidiano escolar.

Foi a partir dessa compreensão que, durante uma mediação com o livro *O Pequeno Príncipe Negro*, de Rodrigo França, um aluno do quarto ano sentiu-se à vontade para compartilhar aspectos de sua vivência. Levar para a escola obras escritas por autores negros sempre foi uma escolha intencional, pois acredito que isso influencia diretamente nos processos de reconhecimento. Ao entrarem em contato com narrativas construídas por autores que se parecem com eles, as crianças passam a compreender que podem ocupar outros lugares e imaginar possibilidades para além daquelas historicamente impostas.

Essa mesma obra foi mediada com turmas do primeiro ao quinto ano e, ao longo das leituras, muitas crianças se sentiram seguras para falar sobre suas origens, seus territórios e suas crenças. Em nenhum momento foi solicitado que compartilhassem essas vivências; elas o fizeram porque perceberam aquele espaço como um lugar de escuta e acolhimento. Ver crianças tão novas expressando suas vozes com segurança, brilho nos olhos e senso de pertencimento foi uma experiência marcante.

Em uma dessas situações, ao perguntar a um aluno por que nunca havia falado antes sobre sua religião, ele respondeu que achava que não poderia falar sobre isso. No entanto, ao ouvir no livro referências a Iansã e Xangô, ainda que em sua religião essas entidades recebam outras nomenclaturas, sentiu-se motivado a se expressar. Acredito que esse movimento de pertencimento esteja relacionado não apenas ao conteúdo da obra, mas também à identificação com o autor, com a narrativa e comigo, enquanto mediadora. Naquele contexto, eu era a única mulher negra ocupando um espaço considerado de referência pedagógica, enquanto a maior parte dos profissionais negros da escola estava concentrada nos serviços de limpeza e cozinha.

Com o passar do tempo e das mediações de leitura, sempre construídas em diálogo com as crianças, foi possível perceber um processo gradual de afirmação. As crianças passaram a se expressar com mais segurança por meio da fala, da escrita, do desenho e de outras formas de linguagem, sempre atravessadas pelo cuidado e pelo afeto. Uma das últimas mediações realizadas foi com o livro *Os Tesouros de Monifa*, de Sônia Rosa. A partir da leitura, propus a construção de uma carta, na qual as crianças assumiriam simbolicamente o papel de ancestrais, deixando mensagens para as futuras gerações.

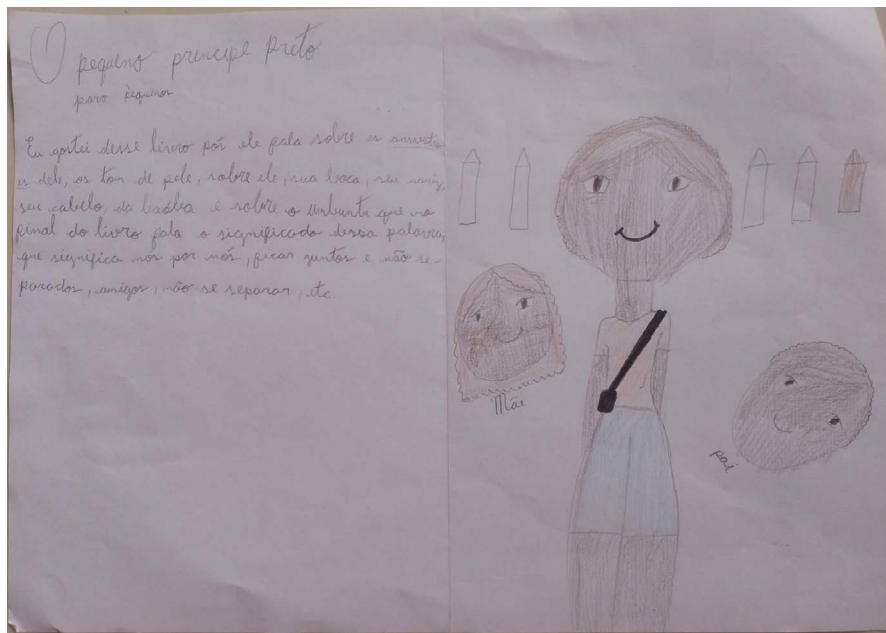
Ao final da atividade, muitas quiseram compartilhar o que haviam escrito e desenhado. Cada carta revelava histórias, memórias e vivências singulares, compondo um momento de forte emoção coletiva. Essa experiência reforça a compreensão de que a literatura é fundamental na construção da identidade, pois possibilita que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias e compreendam a diversidade como parte constitutiva da vida social.

Dessa forma, reafirma-se a importância da Lei nº 10.639/03, que estabelece o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana, incluindo a literatura negra e indígena, como elemento essencial para a construção de práticas educativas comprometidas com uma educação antirracista e com a valorização das identidades historicamente silenciadas.



A fim de exemplificar os processos discutidos ao longo deste artigo, apresentam-se, a seguir, algumas produções realizadas pelas crianças após as mediações de leitura.

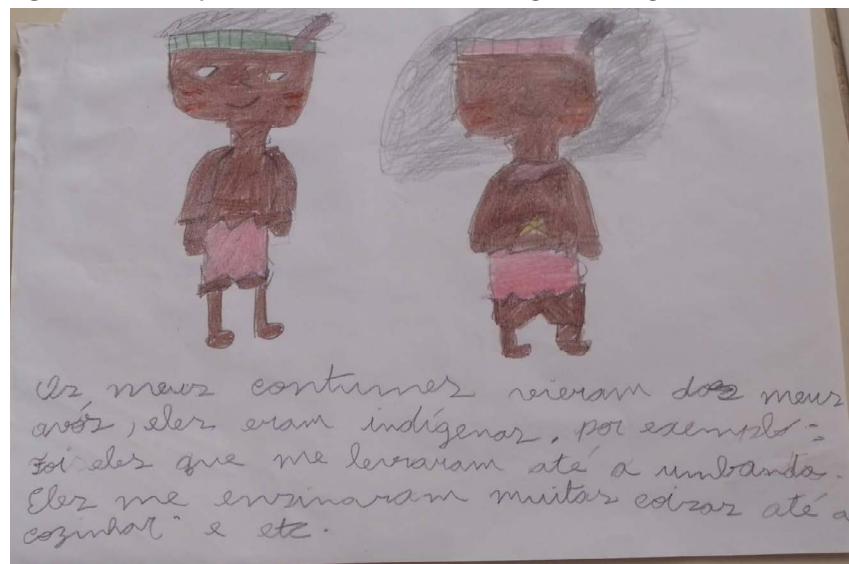
Figura 1 – Produção sobre ancestralidade, tons de pele e o conceito de ubuntu.



Fonte: Produção de crianças da rede municipal do Rio de Janeiro, Brasil, 2024.

“Eu gostei desse livro pois ele fala sobre os ancestrais dele, os tons de pele, sobre ele, sua boca, seu nariz, seu cabelo, da baobá e sobre o ubuntu que no final do livro fala o significado dessa palavra, que significa nós por nós, ficar junto e não separado, amigos, não se separar, etc.”

Figura 2 – Produção sobre ancestralidade indígena e religiosidade.



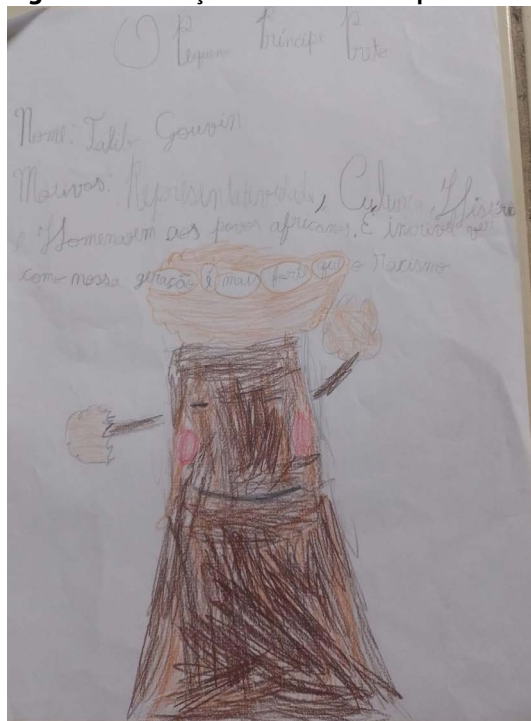
Fonte: Produção infantil elaborada em contexto pedagógico na rede municipal do Rio de Janeiro, Brasil, 2024.



“Os meus contumes vieram dos meus avós, eles eram indígenas, por exemplo: Foi eles que me levaram até a umbanda.

Eles me ensinam muitas coisas até a cozinhar e etc.”

Figura 3 – Produção infantil sobre representatividade, cultura e enfrentamento ao racismo.



Fonte: Produção autoral coletiva de crianças da rede municipal do Rio de Janeiro, Brasil, 2024.

“representatividade, cultura, história e homenagem aos povos africanos. É incrível ver como nossa geração é mais forte que o racismo.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências apresentadas ao longo deste artigo evidenciam a mediação de leitura como uma prática pedagógica potente, capaz de promover o diálogo, a escuta e o reconhecimento das múltiplas realidades presentes no contexto da escola pública. Ao possibilitar que as crianças leiam, escrevam e falem sobre suas próprias vivências, a literatura deixa de ocupar um lugar distante ou meramente instrumental e passa a se constituir como um espaço de pertencimento, identificação e construção de sentidos. Nesse movimento, reafirma-se o papel formativo da literatura para além do ensino da leitura e da escrita, compreendendo-a como linguagem capaz de mobilizar afetos, memórias, saberes e posicionamentos críticos diante do mundo.

A atuação como mediadoras de leitura permitiu observar, de forma sensível e cotidiana, as lacunas ainda existentes no que diz respeito à efetivação de uma educação étnico-racial no ambiente escolar. As falas das crianças e suas produções visuais e escritas revelaram marcas profundas do silenciamento



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
relações étnico-raciais





histórico de identidades negras, indígenas e periféricas, bem como a escassez de referências positivas que dialoguem com suas histórias, territórios, corpos e culturas. Tais registros evidenciam como o racismo estrutural segue atravessando o cotidiano escolar, influenciando não apenas os currículos e práticas pedagógicas, mas também a forma como os estudantes constroem suas percepções sobre si mesmos e sobre o outro.

Nesse contexto, a escolha intencional por uma literatura plural, diversa e de autoria negra mostrou-se fundamental para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com uma educação antirracista. As obras mediadas possibilitaram que temas como ancestralidade, identidade, território, religiosidade e pertencimento emergissem de maneira espontânea nas falas das crianças, rompendo com a lógica de abordagens pontuais, superficiais ou restritas a datas comemorativas. A literatura, assim, apresentou-se como um caminho contínuo de reflexão e diálogo, capaz de legitimar saberes historicamente desvalorizados e de tensionar narrativas hegemônicas que ainda predominam nos espaços escolares.

As mediações de leitura também evidenciaram que, quando as crianças se reconhecem nas narrativas e percebem suas vivências valorizadas, passam a se expressar com maior segurança por meio da fala, da escrita, do desenho e de outras linguagens. Esse movimento contribui não apenas para a formação de leitores no sentido técnico, mas para a construção de sujeitos críticos, conscientes de suas histórias e pertencentes aos espaços que ocupam. Ao se reconhecerem como protagonistas de suas narrativas, as crianças ampliam suas possibilidades de leitura do mundo e de si mesmas, fortalecendo vínculos com a escola e com os processos de aprendizagem.

Cabe destacar que a mediação de leitura, nesse sentido, não se restringe ao ato de apresentar livros, mas envolve uma postura ética e política de escuta, acolhimento e valorização das vozes infantis. Ao criar espaços em que as crianças podem narrar suas experiências, compartilhar memórias familiares e refletir sobre questões raciais e culturais, a escola se aproxima de uma prática pedagógica mais democrática e comprometida com a justiça social. A mediação torna-se, portanto, um exercício de construção coletiva de sentidos, no qual educadores e educandos aprendem mutuamente.

Diante disso, torna-se imprescindível refletir sobre a responsabilidade da escola pública na promoção de práticas pedagógicas que assegurem a representatividade e o acesso a acervos literários diversos e de qualidade. A formação inicial e continuada de professores também se apresenta como um aspecto central nesse processo, especialmente no que diz respeito à mediação de leitura e à implementação efetiva da Lei nº 10.639/03. Não se trata apenas de cumprir uma exigência legal, mas de compreender a literatura negra e indígena como parte constitutiva de uma educação democrática, plural e socialmente comprometida, capaz de enfrentar desigualdades históricas e promover o reconhecimento das múltiplas identidades presentes no espaço escolar.

Por fim, este artigo reafirma a mediação de leitura como um espaço de encontro entre narrativas, identidades e possibilidades. Ao escutar as crianças e legitimar suas vozes, a escola se aproxima de uma prática educativa mais justa, sensível e transformadora, que reconhece as infâncias em sua diversidade e complexidade. Acredita-se que investir em literatura, escuta e representatividade é um caminho fundamental para a construção de uma educação antirracista que valorize as histórias,

culturas e saberes das crianças, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, conscientes e comprometidos com a transformação social.

REFERÊNCIAS

BAJOUR, Cecília. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. Tradução de Alexandre Morales. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. FRANÇA, Rodrigo. *O pequeno príncipe preto*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.

LUCAS, Ananda; PATA XÓ, Carina; PIAUÍ, Juliana; RODRIGUES FARIA, Magno; ROSA,

Sônia; HAKIY, Tiago (org.). *Infâncias e leituras: presenças negras e indígenas na literatura infantil*. São Paulo: Pulo do Gato, 2025.

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

ROSA, Sônia. *Os tesouros de Monifa*. São Paulo: Brinque-Book, 2009.



O PERCURSO ANALÍTICO DA PERSONAGEM NEGRA NA OBRA DO OUTRO LADO TEM SEGREDOS, DE ANA MARIA MACHADO²⁰

Adriana Silva Lopes Matias

Universidade Federal Sul e Sudeste do Pará, UNIFESSPA

CONSIDERAÇÕES INICIAIS:

Este artigo representa uma pesquisa de mestrado tendo como caminhada a pesquisa qualitativa bibliográfica, fundamentada em pressupostos teóricos sobre a representação de personagens negras na literatura infantil e juvenil. Para tanto, a investigação baseia-se na análise bibliográfica e na leitura crítica da obra “Do outro lado tem segredos”, de Ana Maria Machado. Para tanto, a investigação baseia-se na análise bibliográfica e na leitura crítica da obra em questão. O referencial teórico adotado inclui autores como Araújo (2017), Bignotto (2021), Farias (2018), Gouvêa (2005), Lajolo e Zilberman (2022), Lajolo (1998), Machado (1999, 2021) e Silva (2016), entre outros. O objetivo principal da pesquisa é proporcionar aos novos leitores o contato com obras que apresentem personagens negras, analisando a forma como são representadas na narrativa.

A pesquisa baseou-se nas narrativas de Ana Maria Machado cujo estudo estabeleceu um breve diálogo com o livro “Do outro lado tem segredos” (1980) pelo viés da representatividade das personagens negras presentes na obra. Também levaram-se em consideração algumas marcas literárias da imaginação e fantasia presentes na narrativa.

O resultado obtido contribui para discussões sobre a construção da identidade negra na sociedade e a valorização da cultura afro-brasileira. Nossa pesquisa tem como objetivo geral compreender a representação da personagem infantil negra na narrativa, evidenciando os discursos presentes no enredo. É importante destacar que este estudo foi dividido em três fases detalhadas de estudo: inicialmente investigamos sobre a personagem, negra na literatura infantil e juvenil brasileira: breve percurso histórico onde apresentamos um panorama das representações da criança negra ao longo da história da literatura infantil no Brasil.

E no segundo momento, investigamos sobre Ana Maria Machado: “Filha de Lobato”, e o pioneirismo da autora na temática do negro na literatura infantil e juvenil como herdeira de Lobato. Assim, destacamos a representatividade de personagens negras, como ênfase em Benedito, personagem negro apresentado na obra “Do outro lado tem segredos”. Por fim, no terceiro momento, trouxemos uma análise detalhada da obra. Do outro lado tem segredos, explorando a construção da personagem negra e sua jornada de descoberta da própria identidade étnica e cultural do Benedito (Bino), um garoto filho e neto de pescador, que busca compreender sua ancestralidade e, para isso, recorre à avó, estabelecendo uma conexão metafórica entre passado e presente. Compreender os mecanismos de construção das personagens e os discursos que permeiam suas representações constitui um aspecto

²⁰ Representação da personagem negra em Do outro lado tem segredos (1980), de Ana Maria Machado. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Patrícia Aparecida Beraldo Romano.



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
relações étnico-raciais



fundamental para a análise literária, possibilitando uma abordagem crítica sobre a diversidade e a representatividade na literatura.

O artigo “A representação do negro na literatura infantil brasileira”, de Jéssica Oliveira Farias (2018), evidencia a trajetória da representação das personagens negras na produção literária infantil brasileira, do início do século XX até os primeiros anos do século XXI. A autora expõe dois posicionamentos evidenciados por ela na análise de corpus, sendo o primeiro a representação do negro na literatura para crianças brasileiras: “[...] a inexistência da figura do negro nos livros infantis e a figura do negro na literatura, obviamente, não havia qualquer tipo de preocupação com a criança negra” (Farias, 2018, p.2).

Nesse ponto Jéssica Farias (2018) ainda nos faz refletir sobre como as representações da personagem negra na literatura infantil eram escassas. As obras literárias muitas vezes reproduziam preconceitos e estereótipos arraigados na sociedade, perpetuando uma visão distorcida e desigual das relações raciais no Brasil. A autora ainda apresenta alguns motivos centrais sobre essa omissão de personagens negros na literatura infantil, apresentando-nos o perfil dos escritores e leitores da época:

Em primeiro lugar, pessoas negras foram consideradas inferiores em relação às brancas por muito tempo, em aspectos mentais, socioculturais e cognitivos. Em segundo lugar, havia a falta de um público leitor que se interessasse por qualquer informação relacionada ao cotidiano dos negros, já que a grande maioria dos afrodescendentes pós Abolicionismo era de analfabetos e, portanto, não compraria esses livros (Farias 2018, p.2).

A autora nos apresenta dois problemas sociais: o negro marginalizado e a existência de um público leitor interessado em tomar conhecimento sobre o universo da pessoa negra. A ausência ou representação inferiorizada de personagens negras contribuiu para a perpetuação de uma visão distorcida e excludente da realidade étnica e cultural no Brasil. A leitura histórica do povo negro brasileiro para crianças e jovens, corresponde, portanto, a uma viagem em diferentes trajetórias. Essa mediação oferece ao leitor uma valorização histórica a ser contada de forma puramente responsável.

Assim, a literatura infantil e juvenil continua a ser “despertada” pela Lei federal nº 10.639/ 2003 a proporcionar um olhar significativo nas ações sociais na perspectiva “multiétnica”, como apresentado por Lajolo (2017) no prefácio da obra A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens, de Eliane Debus (2017, p. 13) com a criação da Lei nº 10.639/2003, a história da África e da cultura afro-brasileira foi incluída no currículo da Educação Básica, o que multiplicou a publicação de livros voltados para questões étnicos - raciais.

Acredita-se que leitura e discussão de livros que tragam histórias, poemas, crônicas, peças de teatros favoreçam - e favorece mesmo - o desenvolvimento, no Brasil de uma sociedade que, desmontando preconceitos e desconstruindo intolerâncias, assuma sua identidade multiétnica, orgulhando - se dela.

DO OUTRO LADO TEM SEGREDOS: PERCURSO ANALÍTICO DA PERSONAGEM NEGRA

Na obra Do outro Lado tem segredos (2019), livro infantil e juvenil de Ana Maria Machado originalmente publicado em 1980, o protagonista é um menino negro, neto e filho de pescadores da praia



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
relações étnico-raciais





de Guriri. A narrativa aborda temas como memória, infância e identidade, explorando simbolismos e significados históricos que permeiam a trajetória do personagem principal. Benedito — chamado carinhosamente de Bino — assume o protagonismo em uma história ambientada em Guriri, uma pequena praia localizada no estado do Espírito Santo, onde a pesca constitui a principal atividade de subsistência de sua família e da comunidade local. A obra *Do outro Lado Tem Segredos* nos convida a refletir sobre temas essenciais como o respeito pelas origens e a importância de dar voz às histórias silenciadas ao longo do tempo.

Do outro lado tem segredos é considerada pelo crítico literário Alceu Amoroso Lima como uma “parábola” onde “Tristão de Athayde, pseudônimo do crítico literário”, admirado com a obra de Ana Maria Machado, escreveu sobre o livro, no *Jornal do Brasil*²¹, de 1º de março de 1979, a seguinte declaração:

É uma parábola que se passa entre pescadores, o menino Bino e a menina Maria, em que Bino olha para lá do oceano, em direção à África de Aruanda, de onde vieram seus antepassados. E a menina Maria, descendente de índios, olha para lá dos montes, de onde vieram os seus, no horizonte telúrico. São duas faces do mundo brasileiro, refletidas nessas duas crianças praieiras e no encontro de duas raças nostálgicas, do oceano e da floresta, com seus mistérios invisíveis e indizíveis (Lima, 1979apud Machado, 2019, s/8).

O crítico literário, ainda declara que:

Ana Maria Machado passou parte de sua infância no litoral do Espírito Santo, na casa dos avós. Todas as noites, os moradores do local se reuniam para contar e escutar histórias. Do outro lado tem segredos nasceu nessas noites em que a escritora ainda menina, junto à natureza, descobria novos mundos, descortinados pelas memórias. Vários personagens deste livro existiram de verdade, a começar por Benedito, o Bino, que vigiava a chegada de cardumes e avisava que era tempo de lançar rede. A autora resgata um tempo que já passou, mas que pode ser revivido por meio da palavra, da música, da dança- ele está na festa de São Benedito, na espada do rei Congo, nos búzios, na rosa dos ventos. São histórias de quando os índios eram os donos da terra e de lendários reis africanos. Depois veio o cativo, a luta pela reconquista da liberdade, tantos recomeços. E esses acontecimentos ficaram gravados, de uma forma ou de outra, nos costumes e nas tradições do povo (Machado, 2019, s/p).

Ana Maria Machado escreve com consciência da função da literatura infantil e juvenil a possibilidade de mudança do pensamento das novas gerações ao terem contato com seus livros e percebe-se um caráter lúdico do enredo, o cuidado com as ilustrações e sobretudo o cuidado com o leitor onde a obra se completará. Quando a autora cita as “congadas”²², “reis congos” e as “quermesses” ela faz a representação da religiosidade sob a bandeira de São Benedito, “santo” católico:

- Ué, a festa de São Benedito... Está chegando o dia, vai dizer que esqueceu? Bino tinha esquecido mesmo. Mas agora já estava entrando na animação de Maria e dos outros.
- Vai ter procissão e quermesse, aquelas barraquinhas todas, com prendas, rifa, muita música.
- Vamos fazer puxada de mastro e a bandeira de São Benedito vai ficar bem fincada em frente da capela.
- E vai ter congada...

21 Disponível em: <https://memoria.bn.gov.br/> . Acesso em: 13 de out.2025.

22 Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/congada/> . Acesso em: 13 de out.2025.

Congada... Que beleza! Todo ano, quando tinha festa com congada, Bino ficava no maior assanhamento, junto com Tião, os dois vendo, cantando, prestando atenção em tudo.

Bino recebia a visita de seu irmão de ano em ano em sua casa. Momento de comemoração e festejo que a vila fazia em comemoração ao São Benedito:

- Vai ter procissão e quermesse, aquelas barraquinhas todas, com prendas, rifas, muita música.
- Vamos fazer puxada de mastro e a bandeira de São Benedito vai ficar bem fincada em frente da capela.
- E vai ter congada...

Congada... Que beleza! Todo ano, quando tinha festa com congada, Bino ficava no maior assanhamento, junto com Tião, os dois vendo, cantando, prestando atenção em tudo. Na certa Tião vinha também este ano para aproveitar a festança, ele não perdia uma (Machado, 2019, p. 49).

A autora destaca na narrativa, entre os festejos da comunidade e as lacunas que Bino almeja preencher, os caminhos trilhados pelos negros no Brasil e as consequências desse percurso para a população. Além disso, enfatiza a busca pela ancestralidade, resgatando as raízes ocultas nas memórias dos mais velhos:

O processo de recuperação de uma memória recalcada pela versão oficial dos acontecimentos, usando para isto o próprio adolescente que é leitor ou personagem do texto, ocorre igualmente na narrativa de Ana Maria Machado, Do outro lado tem segredos. Não se tratando de um relato propriamente histórico, como o anterior, seu propósito é mostrar como a coletividade negra foi rompendo pouco a pouco os laços com seu passado (Zilberman, 2003, p.225).

A presença da “congada” na narrativa atua como elemento central na preservação da memória coletiva na vila Guriri. Longe de ser um mero pano de fundo cultural, essa manifestação popular — composta por cantos, danças e religiosidade — é apresentada como uma prática intensa, partilhada entre gerações. De acordo com Halbwachs (2004), “a memória coletiva desempenha um papel fundamental nos processos históricos. Por um lado, dando vitalidade aos objetos culturais, sublinhando momentos históricos significativos e, portanto, preservando o valor do passado para os grupos sociais” (Halbwachs, 2004, p.4).

Benedito é um jovem curioso e determinado, ele representa a luta pela descoberta de sua identidade e de suas raízes, enquanto enfrenta os desafios impostos pela marginalização histórica vivida pelos negros no Brasil. Sua jornada em busca dos mistérios do outro lado do oceano, na África, é carregada de significado, remetendo ao passado de escravização e às cicatrizes deixadas pela exclusão social no período pós-abolição. Benedito é mais do que um personagem; ele se torna uma metáfora poderosa de resistência, memória e esperança, que deve conduzir o leitor a uma reflexão profunda sobre pertencimento, ancestralidade e o peso das histórias ocultas no imaginário coletivo.

Bino cresceu ouvindo histórias contadas pelos mais velhos e vai descobrindo a África dos seus antepassados e personifica a busca pela própria identidade e pelas suas raízes, este menino mergulha nas histórias da sua avó Odila e aprende a ler os seus caminhos nas estrelas-do-mar e do céu. Ao longo da história, ouvindo sua avó e o negro Mané Faustino, descendentes de africanos, ele descobre diversas barreiras que refletem a realidade da marginalização e a histórica do seu povo. Assim, Benedito vai além do papel de mero personagem; ele se transforma num símbolo de resistência e de preservação da memória.



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
relações étnico-raciais





Com apoio do seu irmão mais velho (Tião), Benedito aprende que os negros vieram da África e chegaram ao Brasil a narrativa revela traços de misticismos e das crenças africanas trazidas para cá:

De noite, conhecia estrela do céu. No mapa, Tião disse que a estrela da rosa dos ventos era um desenho que mostrava todas as direções. E esta? Um jasmim era estrela de quê? De cheiro? De cor? De terra, talvez, porque nascia na terra. Da água, talvez, porque precisava regar. Do céu, talvez, talvez, porque nascia na terra. Da água, talvez, porque precisava regar. Do céu, talvez, porque o cheiro seguia na brisa. Mas talvez também fosse de mostrar caminhos. Na palma da mão o jasmim, com pontas. Uma ponta mostrava o caminho do mar, da África, do começo de tudo, da gente que veio antes, da história sem cativo. Mas era também o caminho de depois, de saber como vai ser, de todos os que quiserem brigar para ninguém mais ser cativo (Machado, 2019, p. 78).

Benedito surge como uma figura de grande relevância, refletindo de maneira profunda e sensível a vivência histórica do povo negro no Brasil. A sua caminhada é permeada por mistérios, obstáculos e por uma luta constante contra o silenciamento e a exclusão. Mais do que um simples personagem dentro da narrativa, ele representa uma resistência firme, embora muitas vezes silenciosa. Através dele, podemos sentir as cicatrizes deixadas pela escravidão e perceber os desafios que ainda persistem para as comunidades negras no período que se seguiu à abolição.

A história de Bino é um espelho das dores coletivas, mas também da força e da perseverança de um povo que nunca deixou de lutar por dignidade e reconhecimento:

- E do outro lado, seu Mané Faustino?
- Do outro lado, seu Mané Faustino?
- Do outro lado também, só água e céu. No mar-oceano é assim, de todos os lados.
- E se a gente continuar?
- Aí perde o caminho de casa, não dá para voltar...
- Mas será que não dá para chegar em outro lugar?
- Que outro lugar, menino?
- Não sei. Mas não tem nada se a gente for a vida toda, até ver o que vai encontrar do outro lado do mar? Mané Faustino ficou um tempo calado. Bino olhou bem a cara dele, toda enrugada, queimada de sol, cheia de dobras no canto dos olhos, com a barba por fazer apontando uns espertinhos prateados no queixo e no lado do rosto. Os olhos misturavam a cor da terra com o reflexo verde do mar e brilhavam atrás de uma cortina molhada. A boca, faltando uns dentes, se entreabriu para um suspiro. A cabeça balançou um pouco. E falou: - Meu filho, nunca fui para lá a vida toda. Mas quando eu era criança, moleque que nem vocês dois, conheci muita gente que era filha de gente que tinha vindo de lá. Os meninos se atropelaram na curiosidade:
- Quem?
- Como eles vieram?
- Quem é que eles contavam?
- Só coisas tristes... Bino não aguentava mais:
- Coisa triste como? Conta tudo, seu Mané Faustino...
- Coisa triste de viagem, do cativo, dos maus – tratos. Pai para um lado, filho para o outro, pancada, todo mundo sem entender nada do que estava acontecendo, tudo amontoado no porão, preso com corrente, sem saber para onde ia, sem querer comer para ver se morria de uma vez e acabava aquele inferno... Coisa triste... Não é bom lembrar... (Machado, 2019, p.41,42, 43 e 44).



Sua resistência não se expressa necessariamente por meio de confrontos diretos ou atos de violência explícita, mas, sobretudo, através de gestos silenciosos, na preservação de sua dignidade e na afirmação de sua humanidade. Essa forma sutil de resistência desafia concepções tradicionais de enfrentamento, propondo uma nova compreensão do que significa resistir: afirmar plenamente a própria existência.

Do outro lado tem Segredos entrelaça conceitos de maneira significativa, à medida que o protagonista se confronta com as memórias e identidades de pessoas e lugares do seu entorno, ao mesmo tempo em que busca compreender sua própria história. A autora utiliza a ficção como um espaço para refletir sobre como o passado e as lembranças moldam a construção da identidade, levantando questões sobre o que é lembrado, o que é esquecido e como as histórias não contadas podem influenciar a percepção do presente. Nesse sentido, a obra se torna uma rica fonte para analisar as relações entre memória e identidade e o processo de autoconhecimento, ao mesmo tempo em que revela os mistérios e segredos que permeiam as experiências humanas.

Para Machado, Bino é visto como uma criança que brincava e ajudava bastante o pessoal da Vila Guriri, ele gostava de ficar olhando para o mar e analisando as conchinhas da beira do mar. Bino é “filho de pescador, neto de pescador, com certeza seria um pescador de excelência. Já tinha habilidades em carregar samburá (p. 11)”. Sempre tinha ao seu lado Dilson, amigo para todas as aventuras. Ambos se divertiam com palavras “esquisitas” apresentadas pelos mais velhos (Seu Mané Faustino, Seu Zé Manduca, Seu Joaquim Barbosa). Na conversa de pescadores tinham expressões tais como: “- Ó menino, vem cá dar um adjutório²³ (p.14).

Benedito ficava admirando o mar e pensando o que poderia ter do outro lado dele: - “Mas não é só para o fundo que o mar tem coisas. Para os lados também, eu queria saber” (p.26). Bino também ficava pensando em seu irmão mais velho (Tião), que um dia tinha ido embora da vila, “embarcado na boleia de um caminhão no lado do motorista”, e de como o seu irmão mais velho tinha aprendido muitas coisas e que se um dia ele (Tião) fosse um doutor, poderia levar Bino para a escola, para trabalhar e receber o seu salário... E com os conhecimentos adquiridos “ele ia dar um jeito de ver tudo o que tem do outro lado do mar” (p. 28).

Machado oferece nessa obra uma experiência literária transformadora, que valoriza o silêncio, a escuta, a imaginação e a subjetividade — tudo isso por meio de uma narrativa simples, mas carregada de simbolismo. É um livro que respeita a inteligência das crianças e as prepara para o mundo com sensibilidade e profundidade.

Benedito (Bino) é um menino sensível e curioso e percebe que há muitas coisas que não se veem, mas que existem — coisas escondidas, segredos. A narrativa acompanha suas reflexões silenciosas, questionando o mundo físico e emocional ao seu redor. Ele observa os adultos, escuta conversas, tenta entender o que as pessoas pensam, sentem e escondem:

Bino sabia que a avó, já bem velha, gostava muito de falar umas coisas meio esquisitas, a que ninguém dava muita atenção. Às vezes, quando todo mundo da vila ficava salgado peixe debaixo do quitungo, ela também ajudava e aí até cantava numa língua esquisita, e todo mundo acompanhava.

23 Assim de adjutório em adjutório, este é um modo bem peculiar de falar do povo mais antigo de Guriri, Bino ia se formando e especializando nas artes de pescar e “era só ficar um pouquinho mais velho e lá ia ele também um dia mar afora.” (Celestino, 2009 apud Machado, 1985, p. 7).

Às vezes, quando estava com vontade de falar, ela contava casos de antigamente. Mas ultimamente ela andava reclamando de dor nas juntas, reumatismo, e às vezes nem queria sair de casa (Machado, 2019, p. 33).

Por meio de uma análise crítica e afetuosa, o texto convida à desconstrução de estereótipos e à valorização das múltiplas vozes e experiências negras, muitas vezes silenciadas ou distorcidas no imaginário coletivo. O livro *Do outro lado tem segredos* não apenas amplia o repertório literário do leitor, mas também provoca um exercício de empatia, consciência crítica e compromisso com a equidade racial nas diversas formas de representação.

A procura pelas nossas raízes e pelo reconhecimento da memória coletiva negra no Brasil é fundamental para recuperar histórias que, durante muito tempo, foram silenciadas pela narrativa oficial. Quando valorizamos expressões culturais como a congada ou mergulhamos em obras literárias de autoras como Ana Maria Machado, damos um passo importante para resgatar a riqueza e a profundidade da identidade negra.

Essas ações não só reforçam o orgulho das nossas origens, como também ajudam a reconstruir os laços com o passado, permitindo uma compreensão mais justa e completa da história do povo negro no nosso país e a valorização da memória de um povo rico em identidade. A memória de Vó Odila representa uma literatura oral que resgata tradições oriundas da África, as quais, embora se tenham diluído ao longo do tempo, não desapareceram; antes, integraram-se à cultura indígena e portuguesa.

Machado se destaca ao explorar a articulação entre ficção e história. Suas obras frequentemente abordam processos históricos relevantes, como a colonização da América Latina e do Brasil, os horrores da escravidão, o período da ditadura militar, a miscigenação cultural e a diversidade que compõem o povo brasileiro.

A obra *Do Outro Lado Tem Segredos* (2019) é uma homenagem ao mar e às comunidades caiçaras, cuja sobrevivência está intimamente ligada a ele. Essa temática parece refletir a vivência pessoal de Ana Maria Machado, que nutre uma relação especial com o mar e as vilas caiçaras, expressando esse vínculo em sua obra. Como declara Machado (1992, p. 225-226):

Embora não seja propriamente um relato histórico, o objetivo do texto é demonstrar como a coletividade negra foi, aos poucos, rompendo os laços que a aprisionavam. Além disso, acompanha a jornada de Bino na busca pela compreensão de suas raízes, fundamentada nas referências transmitidas pelos mais velhos. O livro alcança uma dimensão histórica ao reconstituir eventos mencionados anteriormente, enquanto oferece novas interpretações sobre os processos de ocupação e colonização do território americano (Machado, 1992, p. 225-226).

Ao explorar os segredos que estão “do outro lado”, a obra provoca uma reflexão crítica sobre a desigualdade social, o racismo estrutural e os dilemas enfrentados pelos negros em um país que, embora tenha abolido formalmente a escravidão, ainda apresenta profundas cicatrizes e contradições. Benedito, assim, é um elo vivo entre o passado e o presente, revelando as dores e os desafios que atravessam gerações.

Sua presença é um convite para enxergar e confrontar as verdades incômodas que moldaram a sociedade brasileira, desafiando os leitores a questionarem a invisibilidade imposta às histórias e



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
relações étnico-raciais





contribuições do povo negro. Dessa forma, o título também sugere a ideia de resistência e esperança: os segredos podem ser desvendados e recontados, reconstruindo uma história mais justa e inclusiva.

A construção da identidade de Benedito é elaborada a partir do confronto constante com a marginalização e do esforço de ressignificar sua posição. Ele é apresentado como um personagem que, embora constantemente colocado à margem, recusa-se a ser reduzido a um papel de vítima. Sua trajetória é permeada por uma sabedoria silenciosa e uma força admirável, que o tornam uma figura de resistência. A narrativa dá voz aos seus dilemas internos e explora seus aspectos psicológicos e emocionais, afastando-se de representações simplistas e unidimensionais comumente associadas a personagens negros na literatura brasileira.

Benedito, ao preservar sua dignidade no mundo que tenta apagá-la, representa resistência humana. Benedito representa um convite à reflexão crítica sobre as estruturas narrativas e sociais que excluem ou distorcem a experiência negra e, ao mesmo tempo, nos lembra que a resistência também é construída a partir da afirmação da própria existência em sua plenitude. Dessa forma, ele é um marco dentro da literatura, um personagem que rompe com os padrões estabelecidos e abre espaço para novas possibilidades de representação e compreensão das experiências humanas.

A autora destaca na narrativa, entre os festejos da comunidade e as lacunas que Bino almeja preencher, os caminhos trilhados pelos negros no Brasil e as consequências desse percurso para a população. Além disso, enfatiza a busca pela ancestralidade, resgatando as raízes ocultas nas memórias dos mais velhos:

O processo de recuperação de uma memória recalcada pela versão oficial dos acontecimentos, usando para isto o próprio adolescente que é leitor ou personagem do texto, ocorre igualmente na narrativa de Ana Maria Machado, *Do outro lado tem segredos*. Não se tratando de um relato propriamente histórico, como o anterior, seu propósito é mostrar como a coletividade negra foi rompendo pouco a pouco os laços com seu passado (Zilberman, 2003, p.225).

A memória coletiva só existe dentro de grupos sociais, sendo construída e reforçada por meio de rituais e símbolos comuns. Nesse sentido, a congada representa uma forma de reconstrução contínua da história e da identidade do povo negro no Brasil. Ana Maria Machado insere as crianças no centro dessa experiência, permitindo-lhes participar, observar e sentir a pulsação da cultura que as constitui.

O movimento constante das ondas e a imensidão do mar que se estende até o horizonte, despertam em Bino uma grande curiosidade. Inquieto, ele decide partilhar a sua dúvida com Dilson, seu amigo de infância e também descendente de uma família de pescadores: o que existia do outro lado do oceano? As conversas com a avó Odila, com o velho Mané Faustino e com Tião acabam por lhe dar algumas pistas. No entanto, há tantos mistérios envolvidos que muitos preferem guardar silêncio, temendo relembrar o que há — ou o que houve — para além do mar.

Zilberman (2017, p.194), nos apresenta que nas obras de Ana Maria, como a *Do outro lado tem segredos* (Machado, 2019), “[...] não é negligenciada a introdução dos representantes dos povos que fizeram, na sua multiplicidade, o ser brasileiro”.

Assim, *Do Outro Lado Tem Segredos* apresenta Benedito, como uma figura rica e significativa, capaz de transcender a ficção. Ele simboliza a memória, a resistência e a humanidade de uma sociedade

marcada pela exclusão, convidando o leitor a refletir sobre os “segredos” de um Brasil desigual e a reconhecer a importância de dar voz às histórias com intensidade, pois ainda permanecem ocultas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa sobre *Do Outro Lado Tem Segredos* (1980), de Ana Maria Machado, trouxe à tona a relevância de uma abordagem crítica da literatura infantojuvenil, especialmente no que se refere à representação da personagem negra. No contexto brasileiro, marcado por profundas desigualdades sociais e raciais, a obra se destaca como um exemplo notável de como a literatura pode ser utilizada para questionar estruturas opressivas e promover uma visão mais inclusiva. Ao criar personagens como Benedito, Ana Maria Machado desconstrói narrativas tradicionais que frequentemente relegavam personagens negros a papéis subalternos ou estigmatizados.

A escolha de Benedito como protagonista e agente de transformação não é apenas um gesto literário, mas um ato político e cultural de extrema relevância. Ao representar a vida e os desafios de um personagem negro de maneira complexa e humanizada, Machado rompe com uma longa tradição da literatura brasileira que, historicamente, ignorou ou silenciou as vozes negras.

Essa ruptura é particularmente significativa quando consideramos o público-alvo da obra – crianças e jovens –, para quem a leitura de histórias inclusivas pode ter um impacto profundo na formação de valores e percepções sobre o mundo. Além de proporcionar representatividade, *Do Outro Lado Tem Segredos* utiliza a narrativa como uma plataforma para expor as contradições e desigualdades da sociedade brasileira. Os “segredos” mencionados no título transcendem o campo da fantasia para se tornarem metáforas das lutas históricas do povo negro, marcadas por silenciamentos, invisibilidade e resistência. A forma como esses elementos são abordados no texto reflete o compromisso de Ana Maria Machado com uma literatura que não apenas entretém, mas também educa e sensibiliza. Nesse sentido, a obra é uma ferramenta poderosa para suscitar reflexões sobre temas como racismo, exclusão e diversidade cultural.

Um aspecto que merece ser aprofundado na pesquisa é a contribuição pedagógica da obra através de seus possíveis processos de mediação. Seus livros vão além do entretenimento, apresentando histórias que abordam questões fundamentais para o desenvolvimento emocional, social e crítico dos jovens leitores. A autora explora temas como diversidade, empatia, direitos humanos e valores éticos, criando narrativas que dialogam com o universo infantil sem subestimar sua capacidade de compreensão e reflexão.

A contribuição pedagógica de Ana Maria Machado também se manifesta em sua capacidade de instigar a empatia e o autoconhecimento nos leitores. Ao se identificarem com os personagens e suas vivências, as crianças têm a oportunidade de refletir sobre suas próprias experiências e desenvolver uma compreensão mais ampla das relações humanas. Assim, suas obras vão além do texto escrito, transformando-se em ferramentas poderosas de aprendizado e formação cidadã, como podemos observar na obra em análise: *Do outro lado tem segredos*.

Outro ponto que deve ser destacado é o impacto simbólico da ressignificação dos personagens negros na literatura. Ao longo da história literária brasileira, figuras negras foram frequentemente associadas a arquétipos negativos, como o escravo submisso ou o trabalhador sem rosto. Essa abor-



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
relações étnico-raciais





dagem não apenas enriquece a literatura brasileira, mas também contribui para uma revisão crítica de nossa história cultural. Ao analisar a obra no contexto mais amplo da literatura infantil, podemos perceber como *Do Outro Lado Tem Segredos* dialoga com outras produções literárias voltadas para a temática racial e social.

Por fim, é importante ressaltar o papel dos educadores e mediadores de leitura na valorização e disseminação de obras como as de Ana Maria Machado e de escritores que vieram a posteriori e continuam se comprometendo com a diversidade. Ao promover a leitura crítica de textos que abordam questões sociais e raciais, professores e educadores têm a oportunidade de formar cidadãos mais conscientes e empáticos. A análise de *Do Outro Lado Tem Segredos* evidencia que a literatura infantojuvenil não deve ser vista apenas como entretenimento, mas como uma ferramenta poderosa para a formação de valores e para o questionamento das desigualdades estruturais.

Assim, este estudo reafirma que a obra de Ana Maria Machado vai além de suas qualidades literárias: ela é um instrumento de transformação social e de promoção da diversidade. *Do outro lado tem segredos* não apenas amplia os horizontes da literatura infantojuvenil brasileira, mas também contribui significativamente para o fortalecimento de uma educação antirracista, alinhada com os princípios de inclusão e justiça social. Nesse sentido, a pesquisa espera servir de subsídio para o trabalho de professores, pesquisadores e outros profissionais da educação, consolidando o compromisso com uma formação mais igualitária e culturalmente sensível.

REFERÊNCIAS

BIGNOTTO, Cilza. **Reescrevendo a narrativa:** racismo em livros infantis da época de Monteiro Lobato. *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, v. 23, n. 43, p. 56-79, maio/ago. 2021.

DEBUS, Eliane Santana Dias. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens.** São Paulo: Cortez; Centro de Ciências da Educação, 2017.

FARIAS, Jéssica Oliveira. **A representação do negro na literatura infantil brasileira.** *Revista Periferia*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5521/552157593002/html/>. Acesso em: 10 mar. 2024.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. **Imagens do negro na literatura infantil brasileira:** análise historiográfica. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 31, n. 1, p. 77-89, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/hZmCNP5MtfGB3CDvRbM8nFF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 abr. 2024.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Tradução de Lucia Grijó e Luciana Aguiar. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004. **Infâncias e leituras:** presenças negras e indígenas na literatura infantil. Organização: Márcia Licál. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2024.

LAJOLO, Marisa. **Ana Maria Machado:** seleção de textos, notas, estudos biográficos, histórico e crítico e exercícios. São Paulo: abril Educação, 1983.

LAJOLO, Marisa. **A figura do negro em Monteiro Lobato.** São Paulo: Unicamp, 1998. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/monteirolobato/outros/lobatonegros.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história e histórias**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.

MACHADO, Ana Maria. **Do outro lado tem segredos**. [S. l.: s. n.], 1980.

_____. **A audácia de uma escritora**. Fragmentum, Santa Maria: Editora Programa de Pós-Graduação em Letras, n. 49, jan./jun. 2017. ISSN 2179-2194 (online).

_____. **Do outro lado tem segredos**. Ilustrações de Renato Alarcão, Rio de Janeiro: Companhia das letras, 2019.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 5. ed. rev. ampl. São Paulo: Global, 1984.





PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA SALA DE AULA A PARTIR DA LITERATURA INFANTIL AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS)

Patrícia Coêlho Lopes

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

Emanuela Carla Medeiros de Queiros

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

Kellen Cristhina Vieira Araujo

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Atualmente a discussão sobre letramento social e a sua relevância dentro da escola é um campo rico de diferentes abordagens. Esse construto não se limita à decodificação das palavras, refere-se à capacidade do sujeito em usar a leitura e a escrita de maneira significativa em contextos sociais diversos dentro e fora da escola. Deste modo, utilizamos a literatura infantil afro-brasileira como ponte nas práticas de letramento em sala de aula. A literatura infantil e juvenil e o tema das relações étnico-raciais configura-se em uma área ampla de estudo. Assim, usaremos a terminologia *Literatura infantil afro-brasileira* – o termo que legitima a presença autoral negra ou refere-se a narrativas infantis protagonizados por personagens negros/as, sendo um instrumento cultural pertinente na conjuntura escolar, pois tem potencial no desenvolvimento do letramento crítico dos estudantes e na valorização da diversidade étnico-racial. Portanto, a literatura infantil afro-brasileira nesse cenário contribui na consolidação das questões étnico-raciais colocadas em evidência na sociedade.

O que temos observado nas aulas de Língua Portuguesa, durante nossas trajetórias como professoras do Ensino Fundamental, é que as turmas nessa faixa etária de 11 a 12 anos têm melhor entendimento das questões sociais e étnico-raciais, a partir do contato com o texto literário infantil, do que com o texto literário destinado aos adultos. No texto de literatura infantil e juvenil, o autor(a) busca dialogar com o leitor(a) a partir de uma linguagem simples e envolvente, característica própria do gênero. Nesse sentido, as narrativas surgem no contexto de sala de aula como uma ponte entre o conhecimento e o despertar da criticidade a partir de seus cenários, personagens e enredo. Sendo mais que um instrumento didático a literatura emerge como um instrumento simbólico de significações. Portanto, é nesse espaço de reconhecimento através das palavras, vozes e contextos que os estudantes começam a desenvolver o processo crítico e sensível sobre o mundo que os cercam.

Nesse percurso, o professor assume uma centralidade poética e política: é ele o mediador que pode, com sensibilidade e escuta atenta, transformar a leitura em ato de resistência, identidade e cidadania. Ressaltamos que existem poucas pesquisas relacionadas a temática da literatura infantil para as relações étnico-racial com o público de estudantes do Ensino Fundamental – Anos Finais,



nesse contexto o mediador, no caso o professor, pode instigar e fomentar questões sobre identidade cidadania e abordar esses temas em diversos contextos sociais.

Logo, este artigo tem como objetivo analisar a utilização da literatura infantil afro-brasileira para o processo de ensino/aprendizagem no Ensino Fundamental (anos finais) como ferramenta de Letramento crítico social. Partimos dos estudos atuais sobre o tema gerador: formação do leitor crítico na perspectiva antirracista. O estudo permeia o seguinte questionamento: de que maneira a literatura infantil afro-brasileira pode ser utilizada com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental – Anos finais, como instrumento de letramento crítico social? Partimos dos estudos das leis: 10.639 de 2003 e a alteração ocorrida na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, bem como de estudos e pesquisas de Street (2014), Kleiman (2005) e Soares (2009). Para subsidiar os estudos sobre literatura infantil e como ela pode ser utilizada na escola, utilizamos Colomer (2007), Gregolin Filho (2009), Lajolo (2007). Sobre a literatura afro-brasileira e as questões étnico-raciais, termos como suporte Munanga (2005), Ribeiro (2019), entre outros.

A justificativa fundamenta-se na nossa experiência como professoras de língua portuguesa, uma vez que percebemos ao longo das aulas que os/as estudantes conhecem pouco sobre as questões étnicos raciais, tem muitas falas racistas pelo fato de não perceberem que agem com racismo. Assim, antes deste estudo se concretizar, fizemos uma sondagem com textos de literatura afro-brasileira e textos de literatura infantil afro-brasileira, do qual se percebeu como os/as estudantes compreendem melhor o texto voltado para o público infantil.

O nosso estudo visa contribuir para o campo da educação básica ao fornecer aos professores da área de linguagem uma alternativa pedagógica de letramento social para uma educação das relações étnico-raciais através da literatura infantil afro-brasileira, promovendo uma educação mais acessível e de equidade.

O artigo está organizado em cinco tópicos interligados entre si: o primeiro deles é este tópico destinado às considerações iniciais; seguida entre linhas e conceitos: os caminhos da teoria; logo adiante aspectos relacionados a oficina do pesquisador: métodos; após a escuta e sentidos através da literatura infantil afro-brasileira, seguindo com ecos da mediação e, por último, mas não menos importante as referências bibliográficas utilizadas para este estudo.

ENTRE LINHAS E CONCEITOS: CAMINHOS DA TEORIA

Este artigo está fundamentado em três eixos que dialogam entre si: o letramento social, a literatura infantil afro-brasileira, e a inserção da literatura africana no ensino fundamental II, conforme as leis educacionais vigentes (lei 10.639/2003 e a lei 11. 645/2008) e documentos normativos- lei de diretrizes e base da educação nacional (LDB 9.394/1996) e especialmente a Base Comum Curricular (BNCC, 2018).

A concepção de letramento adotada neste trabalho parte da noção de que ler e escrever são práticas sociais que vão além da habilidade da codificação e decodificação de palavras. Ancoramo-nos nos estudos à luz das teorias de Kleiman (2005) Soares (2009) e Street (2014), que defendem o letramento como uma prática social cheia de significados, e que faz parte dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita e que é tão importante dentro da escola. Assim, a leitura de textos literários com perspectiva social e antirracista torna-se uma ferramenta essencial para a formação de



sujeitos críticos, capazes de reconhecer e questionar estruturas de opressão presentes em discursos historicamente naturalizados.

Segundo Soares (2009) a palavra letramento chegou no Brasil na década de 80 e foi construída a partir dos estudos de Kleiman e tem suas origens na distinção de alfabetização e do termo *literacy*. “Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (Soares, 2009, p.18).

Corroborando com as ideias de Colomer (2007), ao dizer que “depreende-se que a análise dos livros infantis e juvenis oferece muitas informações a respeito daquilo que se espera que as crianças leitoras aprendam sobre Literatura” (Colomer, 2007, p.88). Para a autora ainda é um campo com poucos estudos, principalmente na recepção, como esses livros realmente correspondem as necessidades das crianças, e como é a compreensão do leitor infantil, com isso a compreensão de determinado texto pode ser compreendida por criança de uma faixa etária e não entendido por outra.

Autores como Silva (2024) e Jesus (2019) destacam que, ao apresentar personagens negros em posições positivas e protagonistas de suas histórias, esses textos rompem com o padrão eurocêntrico ainda dominante na literatura infantil. Nesse sentido, a presença da literatura infantil afro-brasileira em sala de aula é um ato político-pedagógico de enfrentamento ao racismo estrutural, conforme previsto na Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas.

A literatura afro-brasileira no contexto do Ensino Fundamental I – Anos Finais, deve estar em conformidade com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), em consonância com a legislação vigente, propõe a valorização das culturas africanas e afro-brasileiras como parte fundamental da formação cidadã dos estudantes. No componente de Língua Portuguesa, especificamente nos anos finais do Ensino Fundamental, a BNCC orienta que sejam explorados textos que promovam o reconhecimento da pluralidade cultural e a valorização da diversidade (Brasil, 2018). Dessa forma, a inserção da literatura africana e afro-brasileira nos currículos escolares não se trata apenas de uma exigência legal, mas de um compromisso ético com a construção de uma educação antirracista. De acordo com Munanga (2005) “Apesar da complexidade da luta contra o racismo, que consequentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima.” (Munanga, 2005, p.17).

Assim a leitura na escola de livros que tragam a temática da literatura infantil afro-brasileira, representa uma importante oportunidade de reconfigurar o imaginário social por meio de narrativas que rompem com os estereótipos historicamente construídos em relação às populações negras, pois é com base no conhecimento que o preconceito pode ser desmaterializado e combatido, o que torna fundamental que essas atividades sejam adotadas e aplicadas pelos professores em sala de aula, “um dos princípios da Educação no âmbito nacional é garantir por meio do ensino escolar a valorização da diferença e a desconstrução de atitudes preconceituosas e discriminatórias”. (Paixão, 2024, p.58).

O trabalho do professor torna essencial neste sentido, através de pequenas ações durante todo o ano letivo, com práticas que façam os alunos evocarem sentidos, reflexões e mudanças de perspectiva. Segundo Ribeiro (2019) “Algumas atitudes simples podem ajudar as novas gerações, como

apresentar para a criança livros com personagens negros que fogem dos estereótipos ou garantir que escola de seus filhos aplique a Lei 10639/2023". (Ribeiro, 2019. p.16).

OFICINA DO/A PESQUISADOR/A: MÉTODOS

O nosso trabalho foi realizado com base no tipo de pesquisa bibliográfica buscando referências e práticas atuais. "A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos" (Gil, 2002, p. 44). A pesquisa adotada por nós foi uma abordagem, qualitativa exploratória e participativa, centrada na compreensão aprofundada das experiências e percepções dos estudantes participantes e das suas produções, por ser mais flexível e observar um único grupo de pesquisa adotamos o estudo de campo.

Os sujeitos envolvidos neste trabalho foram estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental (anos finais), que voluntariamente participaram das oficinas ministradas no horário de aulas do currículo diversificado comumente chamado de horário das eletivas. Desta forma, as oficinas foram ministradas dentro das aulas da eletiva de linguagens (componente curricular diversificado das escola de tempo integral do estado do Ceará). A temática do nosso artigo está diretamente vinculada as diretrizes da BNCC, e dentro do currículo da instituição. Como corrobora Brasil (2018), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental II reconhece a importância da diversidade étnico-racial, incluindo a cultura afro-brasileira, como um elemento essencial para a formação dos/as estudantes.

Feito o levantamento prévio dos estudantes que desejaram participar das oficinas propostas, no total 20 alunos/as participaram das oficinas, após as inscrições os responsáveis assinaram termo de participação, ficando cientes e esclarecidos sobre o funcionamento e passos das oficinas e sobre o sigilo das informações, o estudo de campo visou fazer coleta de dados a partir dos registros e materiais produzidos nas oficinas. Os Instrumentos analisados foram as percepções, anotações e rodas de conversas a partir dos livros de literatura infantil afro-brasileira trabalhados a partir de uma sequência de atividades propostas.

O processo de construção das aprendizagens foi realizado através de 2 oficinas desenvolvidas durante duas semanas consecutivas. As oficinas, foram planejadas em forma de sequência didática com foco no ensino de leitura literária e as relações étnico-raciais, baseada nos estudos teórico/metodológicos de Solé (1998), que propõe as atividades em três momentos diferentes, antes, durante e depois da leitura.

A ESCUTA E OS SENTIDOS ATRAVÉS DA LITERATURA INFANTIL AFRO-BRASILEIRA

A literatura infantil afro-brasileira constitui-se como um campo fundamental de resistência e afirmação identitária. De acordo com Gomes (2017), a produção literária no espaço de sala de aula, possibilita às crianças negras o reconhecimento de si e de suas origens, além de contribuir para a valorização da diversidade étnico-racial na escola tornando esse ambiente um lugar reflexivo, político e social.

A proposta de mediação literária com alunos do 8º ano foi desenvolvida por meio da leitura das obras *Os cachinhos de Mili* (Andriola, 2020) e *O fio da memória* (Sasi, 2021), ambas pertencentes ao universo da literatura infantil afro-brasileira, marcada por narrativas que problematizam identidade,



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
relações étnico-raciais





pertencimento, ancestralidade e resistência. As atividades foram organizadas com base na metodologia de leitura “antes, durante e depois”, conforme orienta Isabel Solé (1998), buscando promover não apenas o engajamento estético dos estudantes com os textos, mas também a reflexão crítica sobre as relações étnico-raciais em seu cotidiano escolar

Na etapa antes da leitura, foram mobilizados conhecimentos prévios, com imagens retiradas dos livros e palavras chaves, resgatando as vivências pessoais e saberes sensíveis dos estudantes, por meio de rodas de conversa e perguntas norteadoras. Esse momento inicial revelou memórias e percepções muitas vezes naturalizadas sobre o racismo, a partir de situações vividas dentro e fora da escola. Durante a leitura do primeiro texto literário, os alunos realizaram anotações, e perguntas sob a nossa orientação, escutaram atentos a leitura realizada por nós, o que possibilitou uma escuta ativa, principalmente em relação às experiências de exclusão e valorização da identidade negra vivenciadas pelas personagens, o depois da leitura na primeira oficina foi uma reflexão individual.

Na segunda oficina iniciou-se com uma música ambiente e uma pergunta sobre os sentimentos que ficaram do livro e dos aprendizados da primeira oficina, durante a leitura foi realizada uma leitura coletivos onde os estudantes fizeram leitura em voz alta coletivamente e sentiram os gestos palavra do livro literário, Já após a leitura, realizamos uma roda de conversa aberta, onde os estudantes refletiram sobre suas próprias atitudes, preconceitos naturalizados e silêncios diante do racismo institucionalizado. Nesta conversa surgiram depoimentos de alunos que já presenciaram ou sofreram algum tipo de racismo ou preconceito.

O ponto mais potente da prática foi justamente a autopercepção dos estudantes enquanto sujeitos implicados em uma estrutura social racializada marcada por hierarquias e desigualdades sociais. Conceitos como racismo estrutural passaram a fazer sentido em suas falas, agora ressignificadas pelas histórias que leram.

A literatura, nesse contexto, não foi apenas conteúdo, mas ponte: ligou experiência e reflexão, afetos e crítica, corpo e palavra. Além disso, foi possível observar que a literatura, quando mediada de forma sensível e politicamente engajada, potencializa não só letramento crítico e social, mas também a humanização do ser conforme salienta Candido (2004), contribuindo para que os alunos reconheçam, questionem e resinifiquem os discursos que atravessam sua vida escolar e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, nosso estudo visou colaborar para o campo da educação básica ao fornecer o desenvolvimento de oficinas que contribuam tanto com os sujeitos participantes como para os professores da área de linguagem na promoção de uma alternativa pedagógica de letramento social para uma educação das relações étnico-raciais através da literatura infantil afro-brasileira, promovendo uma educação mais acessível e de equidade.

Conclui-se através do estudo como é perceptível o quanto o tema é de grande relevância, contudo são poucos os estudos relacionados a Literatura infantil afro-brasileira no ensino fundamental anos finais, e que são poucas as instituições que adequaram os currículos aliados as práticas antirracistas, voltadas para os contextos sociais. Nosso estudo, insere-se como piloto por ter sido feito uma sondagem anterior percebendo como os alunos reagem aos textos de Literatura afro-brasileira dita



para adultos e como eles entendiam as questões colocadas com a Literatura infantil afro-brasileira com mais clareza.

Portanto, ressaltamos que este trabalho foi construído a partir das relações com os sujeitos da pesquisa e pode ser de grande valia para o ambiente escolar e para o meio acadêmico. Contudo, os impactos sociais, coletivos e subjetivos não poderão ser tomados como modelo perfeito a ser seguido, visto que novas indagações sobre o tema podem e devem ser criadas e desenvolvidas para o aprofundamento do tema em questão de acordo com cada realidade, sentidos, materiais, e os discursos envolvidos os ecos deste trabalho são apenas um início de novas vozes.

REFERÊNCIAS

ANDRIOLA, Lucione. **Os Cachinhos de Mili**, Cajazeiras –PB Arribaça .2020, 20p. literatura infanto juvenil.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: editora brasiliense, 2010.

CANDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. In: _____. **Vários Escritos**. 4 ed. Rio de. Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2004.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores**. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

GIL, Antônio. Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4.ed. -São Paulo: Editora Atlas S.A., 2002.

GOMES, Nilma Lino (2017). **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Vozes, 154 p. ISBN: 978-85-326-5579-0

JESUS, Sonia Regina Rosa de Oliveira Dias de. **A literatura infantil afro-brasileira como letramento racial e fortalecimento das identidades negras: uma narrativa autobiográfica**. Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2019. 122f.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Coleção Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais. Ministério da Educação. Cefel/IEL. UNICAMP, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204f.

PAIXÃO, S. Suzana Cristina. **O ensino da literatura afro-brasileira e africana na construção da identidade das crianças negras: Uma proposta na educação infantil na Unidade de Educação Básica Tiradentes em São Luís - MA**. (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2024. 203f.

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

RODRIGUES, Jussara de Oliveira. **Literatura infantil de temática étnico-racial na produção acadêmica do século XXI. 2022.** 140f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

SASI, Fabiana. **O fio da memória.** Ilustrações de Sílvia do Canto. 2. ed. Porto Alegre: Edição da Autora, 2023.

SILVA, D. N. **Letramentos e encantamentos: uma experiência com a literatura infantil afro-brasileira.** (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-graduação em Educação. Salvador, BA, 2024. 132f.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUSA, André Luiz Amancio de. **Literatura Afro-Brasileira: Práticas Antirracistas no**

Ensino Fundamental. (Dissertação de Mestrado) Faculdade de Letras – Universidade Federal de Minas Gerais - Programa de Mestrado Profissional em Letras – UFMG FALE - PROFLETRAS – Belo Horizonte, 2016. 194f.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura** / Isabel Solé; trad. Claudia Shilling- 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação** / Brian V. Street; tradução Marcos Bagno. - 1. ed. - São Paulo: Parábola Editorial, 2014



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
relações étnico-raciais



SUELI PARA CRIANÇAS: CONTRADISCURSOS POR TRÁS DE UMA LITERATURA INFANTIL (DE)COLONIAL²⁴

Andreza Oliveira Rocha

(UFBA / FAPESB)

Mônica de Menezes Santos

(PPGLitCult-UFBA)

TRAÇANDO ALGUMAS ROTAS DE FUGA: *SUELI: SUELI CARNEIRO* (2022) PARA JOVENS LEITORES

Este trabalho propõe uma leitura crítica da obra infantojuvenil *Sueli: Sueli Carneiro* (2022), escrito por Rodrigo Luis e ilustrado por um conjunto de ilustradores - Eduardo Vetillo, Henrique S. Pereira, Kako Rodrigues, Leonardo Malavazzi e Lucas Coutinho. O livro em análise faz parte do selo *Black Power Personalidades*, da Editora Mostarda, que lançou, entre 2019 e 2024, biografias de pessoas negras que contribuíram significativamente para o empoderamento étnico-racial dentro e fora do Brasil.²⁵ A partir da análise estrutural da obra, este trabalho tem por objetivo analisar a representação literária de Sueli Carneiro enquanto personagem/pessoa. Para tal, serão considerados os elementos que compõe a estética da literatura infantojuvenil – texto e imagem –, observando como a biografia de uma mulher negra, filósofa e ativista nos movimentos raciais e de gênero, é apresentada para um público específico e rigoroso. Para tanto, será discutido de que modo o reduzido investimento no trabalho estético identificado na obra contribui para a manutenção de perspectivas adultocêntricas e coloniais.

Por meio da pesquisa bibliográfica, referências como Michel Foucault (2008) e Roland Barthes (2013) serão basilares para discutir a figura do autor. Além desses, outros teóricos como C. S. Lewis (2009), Leonor Arfuch (2010) e Sueli Carneiro (2023) servirão de aporte teórico para pensar as formas de escrita para a criança, a biografia na contemporaneidade e o conceito de dispositivo da racialidade, respectivamente. Tendo em vista a relação entre o texto biográfico e o público infantojuvenil, os motivos que norteiam meus interesses de pesquisa consistem em analisar como o aspecto criativo vai tomando novas roupagens mediante as formas de se fazer literatura para jovens na contemporaneidade. Desse modo, analisar como o texto articula informação e narração constitui um ponto de partida fundamental para compreender de que maneira essa relação incide sobre sua literariedade, tensionando as fronteiras entre o informativo e o ficcional e produzindo efeitos específicos de leitura.

O FAZER LITERÁRIO NA LITERATURA INFANTOJUVENIL

Para que um texto supere a crise da narração (Han, 2023), é preciso que a narrativa sobreviva a era da informação, onde as histórias contadas perdem cada vez mais espaço. Por muito tempo, as

²⁴ Este trabalho faz parte da pesquisa de doutorado intitulada *Biografias de mulheres negras: um estudo sobre a coleção Black Power Personalidades*, da Editora Mostarda, orientado pela professora Dr^a Mônica de Menezes Santos.

²⁵ A editora também possui outros selos de publicação, entretanto, esta pesquisa atém-se às obras protagonizadas por mulheres negras que utilizam seus discursos – escritos e/ou performáticos – para abordarem temas raciais e de gênero.



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
relações étnico-raciais



temáticas abordadas dentro da literatura foram, sobretudo, eurocentradas, e com a literatura infanto-juvenil não foi diferente. A exemplo, são flagrantes estereótipos racistas nas obras de Monteiro Lobato, autor que construiu narrativas com personagens estigmatizados, como a Tia Nastácia, o Tio Barnabé e o Saci Pererê. A Lei nº 10.639, de 2003, foi um marco legal que estabeleceu a obrigatoriedade da temática étnico-racial em espaços formais de ensino e alavancou no mercado editorial uma série de publicações de livros paradidáticos, contemplados inclusive pelo PNLD – Plano Nacional do Livro Didático que abordam a diversidade negra. Como consequência dessas publicações desenfradas há o risco de esvaziamento da qualidade literária do texto, e sua associação somente ao didatismo. Não se trata aqui de desconsiderar o livro enquanto ferramenta para o processo formativo do leitor, mas, sim, de problematizar o quanto limitá-lo ao lugar da finalidade torna o texto mais pedagógico e menos literário.

Apesar do grande número de ilustradores serem mencionados como participantes do processo criativo, seus nomes não constam na ficha catalográfica, que atribui a autoria exclusivamente ao autor do texto verbal, Rodrigo Luis. Paradoxalmente, nem mesmo o nome do autor aparece na capa da obra, onde figura apenas o título, sendo mencionado na contracapa, também sem qualquer referência aos ilustradores. Tal apagamento autoral configura um problema relevante, pois, em textos de natureza biográfica, a ausência explícita de autoria tende a promover uma identificação imediata entre texto e biografado, silenciando a existência de um sujeito que narra sobre outro. Ainda que, nas décadas de 1960 e 1970, reflexões de Roland Barthes (2013) e Michel Foucault (2008) tenham problematizado e dessacralizado a figura do autor, deslocando o foco para a obra e para o leitor, a função autoral jamais perdeu sua legitimidade. No caso específico da obra em análise, um livro ilustrado, a marcação da autoria é particularmente crucial, pois evidencia a relação constitutiva entre escrita e imagem. Ou, ao menos, deveria evidenciá-la.

A crítica sueca Maria Nikolajeva (2023) aponta a indissociabilidade entre texto e imagem na literatura infantojuvenil, ao afirmar que “poucos criadores de livros ilustrados empregam de maneira deliberada a interação dinâmica entre palavra e imagem, mas, mesmo quando essa relação é aparentemente duplicada, as imagens podem expandir e reforçar as afirmações ideológicas das palavras” (Nikolajeva, 2023, p. 227). Diante disso, torna-se necessário problematizar a relação entre texto e imagem não apenas como um arranjo formal, mas como uma relação semiótica, nos termos de Roland Barthes (2013), na qual se entrelaçam regimes de significação e sentidos socioculturais inscritos nos símbolos mobilizados pela obra. A despeito disso, na obra *Sueli: Sueli Carneiro* (2022), o distanciamento entre os recursos de linguagem torna-se evidente. A ilustração, nesse caso, ora se limita a reproduzir o que é expresso pelo texto verbal, ora recorre à simples cópia de fotografias da vida da biografada, sem produzir deslocamentos interpretativos ou camadas adicionais de sentido. Tal opção fragiliza a interação entre palavra e imagem e esvazia o potencial estético do livro ilustrado.

Cabe ainda problematizar a ausência de um projeto gráfico singular para a coleção Black Power, uma vez que as obras tendem a seguir um mesmo padrão visual e gráfico em grande parte das publicações, especialmente nas anteriores a 2023. Funcionamento semelhante pode ser observado na coleção Kariri, cujos volumes apresentam traços próximos aos da coleção Black Power, marcado pelo uso reiterado de design digital e soluções gráficas personalizadas. Embora a coleção Kariri não





constitua objeto direto de análise neste trabalho, é relevante que a crítica de literatura infantojuvenil atente para o fato de que, mesmo ao se dedicar a biografias de personalidades indígenas e negras, as obras das duas coleções permanecem sucetíveis à reprodução de uma lógica capitalista de produção editorial, na qual o desenho de baixo custo e o design instantâneo se tornam facilmente replicáveis, em detrimento de um investimento estético mais cuidadoso e ético.

Nesse sentido, a economia gráfica que orienta tais coleções não pode ser dissociada das formas pelas quais o real é mobilizado no interior da narrativa biográfica. A questão que se impõe, portanto, não é apenas como essas vidas são visualmente apresentadas, mas sob quais regimes de demonstração do real elas se tornam legíveis no texto literário, questão que encontra ressonância nas reflexões de Roland Barthes acerca da irrepresentabilidade do real. O filósofo, em sua *Aula* (2013), proferida no Collège de France, reflete sobre a relação entre literatura e real ao afirmar que “o real não é representável, mas apenas demonstrável” (Barthes, 2013, p. 19). À luz dessa proposição, considera-se Sueli como personagem/sujeito, em uma tentativa de estabelecer um vínculo com a figura biografada que, em nenhum momento, se pretende uma representação fidedigna da mulher negra filósofa, ativista e intelectual que é Sueli Carneiro. Torna-se, portanto, fundamental delimitar esse limiar entre a representação literária e a realidade empírica, pois é justamente ao não reivindicar a condição de espelho do real que o texto literário cria as condições para expandir seus próprios limites de significação. É nesse entremeio, entre o vivido e o narrado, entre o documento e a fabulação, que se inscreve aquilo que Leonor Arfuch (2010) denomina Espaço biográfico, entendido como um campo discursivo no qual a subjetividade é construída por meio de operações narrativas, e não pela transparência referencial.

Se o real, na formulação barthesiana, só pode ser demonstrado, e não representado, essa demonstração não se restringe às escolhas narrativas, mas se projeta também sobre a materialidade do livro. Assim, o espaço biográfico se constrói igualmente nos elementos gráficos e paratextuais, que mediam a relação entre o vivido e o narrado, e orientam, desde o primeiro contato, os modos de leitura possíveis. No campo da literatura infantojuvenil, essa dimensão torna-se ainda mais decisiva, pois diagramação, capa, contracapa, quarta capa, uso de cores, tipografias e tipos de papel constituem instâncias fundamentais do livro, na medida em que acompanham e modulam a interpretação do leitor, além de interferirem diretamente em sua escolha - ou recusa - da obra. Nesse sentido, em se tratando do livro infantojuvenil, é possível e necessário “julgar o livro pela capa”, uma vez que ela também opera como linguagem e produz sentidos.

A partir dessa chave de leitura, observa-se, já no primeiro contato com a obra, que a capa da biografia apresenta um retrato ilustrado da biografada em perfil, com expressão facial séria, cabelos projetados para trás, duas mechas soltas à frente, além de brincos, óculos e colar. O vestuário, um casaco em tons frios de azul, reforça o tom de sobriedade transmitido pela imagem. Tal efeito é intensificado pelo contraste com o fundo em estampa rosa-escuro. Na parte superior da capa, o nome do livro aparece em caixa alta, recurso gráfico que pode sugerir, de modo ambíguo, que o texto é de autoria da própria biografada, e não sobre ela. Na contracapa, não há elementos ilustrativos: constam apenas uma breve sinopse da coleção Black Power, o ícone da editora e a identificação da coleção.



Tal escolha contribui para reforçar a percepção de que a capa foi pensada como elemento autônomo, e não como parte de um projeto gráfico integrado de página dupla ou de continuidade visual.

A relativa autonomia do paratexto visual encontra ressonância, ainda que de forma distinta, nas escolhas narrativas que estruturam o interior da obra. Ao adentrar o texto, observa-se que a história de Sueli Carneiro é narrada em terceira pessoa, por um narrador onisciente que estabelece pouca mediação com o público leitor. Tal opção narrativa tende a produzir certo distanciamento no processo de leitura, uma vez que a narração se mantém informativa e pouco atenta às especificidades da recepção infantojuvenil. O texto se inicia com uma abordagem ampla do processo de colonização do Brasil, evocando a chegada dos portugueses em grandes navios negreiros, passando pela abolição do sistema escravocrata e alcançando a promulgação do Código Civil Brasileiro. Nesse percurso, o autor destaca o caráter segregador desse marco jurídico, que, segundo Rodrigo Luis, “era bastante excludente com grande parte da população negra e indígena do país” (2022, p. 3). Nesse ponto se estabelece uma relação pontual entre o pai de Sueli, José Horácio Carneiro, nascido no mesmo ano da promulgação do Código Civil, em 1916, e o contexto histórico. Tal relação, contudo, não se desenvolve como eixo central da narrativa: a dimensão parental permanece marginal, enquanto a referência documental ao Código Civil funciona sobretudo como pretexto para inscrever, de forma inicial, a trajetória da biografada na longa duração da história da colonização brasileira.

Ainda sobre as primeiras páginas, o texto informa que:

O país, afinal, conta com um fator muito importante para a reflexão sobre quem nós somos e de onde viemos: a colonização.

A colonização foi a forma que os países da Europa usaram para dominar territórios que eles não conheciam, beneficiando-se de todos os recursos do lugar. [...] Além disso, os colonizadores praticaram um dos maiores crimes da história da humanidade: o trabalho escravo. (Luis, 2022, p. 2)

Nota-se que a colonização é mencionada de forma sucinta e objetiva, por meio de uma sequência linear de fatos que quase não tensiona a narrativa histórica hegemônica. A crítica à colonização não se inscreve em uma perspectiva decolonial, uma vez que a história apresentada reproduz o mesmo enquadramento recorrente nos livros didáticos. O longo histórico de violência, opressão, abuso e exploração é condensado na expressão “trabalho escravo”, formulação que, ao sintetizar séculos de expropriação, acaba por apagar outras dimensões da violência colonial. Ou seja, ainda que a população africana e afrodescendente tenha sido submetida à escravização por séculos, o texto não menciona formas igualmente estruturantes de dominação, como a violência epistêmica, cujos efeitos persistem e reverberam na sociedade contemporânea. Cumpre destacar, ademais, que o trabalho escravo não se constituiu como prática exclusiva do sistema colonial, tendo existido em outras formações históricas, como no período feudal, quando indivíduos eram submetidos ao trabalho compulsório em decorrência do acúmulo de dívidas. O processo de colonização, contudo, instaurou modalidades específicas de violência que animalizaram os sujeitos colonizados, destituindo-os de qualquer reconhecimento de humanidade em múltiplas esferas da vida. Essa escolha narrativa, articulada às imagens que acompanham o texto nas páginas 2 e 3 - embarcações em alto-mar ocupando a página inteira -, revela um subaproveitamento do potencial da relação entre texto e imagem na construção de sentidos para o público-alvo. Em vez de mobilizar visualidades que enfatizem experiências de



resistência, agência ou sobrevivência, as imagens reiteram um passado centrado na dor e deslocam o foco da narrativa para o olhar do colonizador, ao evocarem, ainda que de modo implícito, uma certa grandiosidade associada aos navios negreiros.

Édouard Glissant, em seu livro *Poética da Relação* (2021), usa a imagem do navio negreiro como estratégia discursiva para ressignificar um lugar que transportou pessoas negras e que foi marcado por violência e morte. Ao evocar o ventre da barca, o autor reinscreve o porão do navio como um útero invertido, onde filhos arrancados de seus lares passam a compartilhar um mesmo espaço de perda, ruptura e desamparo. Nas palavras de Glissant:

O exílio é suportável, mesmo quando ele fulmina. A segunda noite foi a da tortura, a da degeneração do ser vinda de tantos impensáveis suplícios. Imagine duzentas pessoas socadas em um espaço onde mal caberia um terço delas. Imagine o vômito, a carne viva, os piolhos em profusão, os mortos caídos, os agonizantes apodrecimentos. [...] Vinte, trinta milhões, deportados por dois séculos e mais. A usura mais duradoura do que um apocalipse. Mas isso ainda não é nada [...] Uma primeira vez, inaugural, quando você cai no ventre da barca. Uma barca, segundo sua poética, não tem ventre, uma barca não engole, não devora, uma barca toma a direção do pleno céu. Mas o ventre dessa barca te dissolve, te atira num não mundo em que você berra. (Glissant, 2021, p. 29, 30).

Diante de tais considerações, é possível perceber que o livro *Sueli: Sueli Carneiro* (2022) perpetua o silenciamento do violento processo de colonização. Essas estratégias de silenciamento, que perderam na contemporaneidade, coadunam com o que a intelectual Sueli Carneiro chama de Dispositivo da Racialidade, em seu texto *Dispositivo da Racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser* (2023), na medida em que o discurso da branquitude sobre as pessoas negras é mais uma vez, legitimado, reforçando o epistemicídio:

É assim que o negro sai da história para entrar nas ciências, a passagem da escravidão para a libertação representou a passagem de objeto de trabalho para objeto de pesquisa. [...] Um epistemicídio que constrói um campo de saber fundado num manifesto, numa convocatória, como se pode considerar a conclamação de Sílvia Romero. [...] dispositivo de racialidade, enquanto dispositivo do poder disciplinar emergente, haverá de demarcar em ações teóricas de assujeitamento [...]. (Carneiro, 2023, p. 40)

No trecho, a autora formula o conceito de dispositivo de racialidade a partir do dispositivo da sexualidade de Michel Foucault, compreendendo-o como um mecanismo histórico de poder que articula saberes, discursos e práticas de assujeitamento. Ao evocar Sílvia Romero, a autora critica o mito das três raças e a ideologia de democracia racial como operadores desse dispositivo, responsáveis por um processo de epistemicídio que desloca a população negra da condição de sujeito histórico para a de objeto, primeiro de exploração, depois de investigação científica, como exemplificam autores como Sílvia Romero e Nina Rodrigues.

Nas páginas 4 e 7 da obra em análise, o texto apresenta informações biográficas centrais sobre a vida de Sueli: “Aparecida Sueli Carneiro nasceu em 23 de junho de 1950, filha da costureira Eva Carmargo Alves e do ferroviário José Horácio Carneiro. A família vivia na cidade de São Paulo, no bairro da Lapa.” (Luis, 2022, p. 4). A essas informações somam-se dados, como o nome dos irmãos, os espaços de escolarização e as experiências vividas no convívio com colegas, já marcadas por gestos de resistência, como se observa no: “Sueli ganhou fama de briguenta, aprendeu uma importante lição



com a mãe: jamais abaixar a cabeça quando alguém zombasse de sua cor.” (Luis, 2022, p. 4). Apesar de predominantemente informativo, o texto descreve o vínculo com a parentela apenas na página 4 e pouco enfatiza a importância da família para a formação da identidade negra. Em consonância com essa abordagem, a imagem (p. 5) que acompanha o texto (p. 5) assume um caráter figurativo e documental, apresentando Sueli ainda menina, vestida de branco (vestido, sapatos, meias e luvas), com laço no cabelo e os fios presos em um penteado baixo, segurando um canudo envolto por uma fita. A postura corporal rígida e a composição formal da cena evocam o ideal do “bom negro”, recorrente no período pós-abolição especialmente ao longo do século XX, no qual a respeitabilidade e a disciplina operavam como estratégias de aceitação social. Assim como a imagem de Sueli ao lado do seu esposo e da filha, essa ilustração deriva de uma fotografia, reforçando o caráter documental da narrativa visual, ainda que pouco explore seu potencial crítico ou simbólico.

De acordo com o texto, a educação assume papel central na trajetória de Sueli como estratégia de sobrevivência e de emancipação, operando tanto como forma de enfrentamento à inferiorização quanto como mecanismo de proteção. No contexto escolar, o destaque intelectual configura-se, para Sueli, como uma tática de permanência e circulação em territórios de poder historicamente interditados a sujeitos subalternizados, os quais, de modo recorrente, precisam mobilizar esforços redobrados para acessar determinados lugares de reconhecimento social. Nas páginas 6 e 7, a narrativa aprofunda a construção desse ethos de luta e resistência ao representar Sueli, ainda adolescente, ao lado de colegas que seguram cartazes contra a ditadura, enquanto o texto verbal contextualiza a ascensão do golpe militar de 1964. Em registro, o texto descreve o que foi a ditadura militar no Brasil, apresentando seus lemas, principais ideais, período de duração e práticas predominantes, com ênfase nas formas de violência institucional e nas restrições à liberdade de expressão que marcaram esse período histórico.

No que concerne à dimensão ativista, o trecho a seguir, presentes nas páginas 6 e 7, mostra-se significativo por remeter a um dos primeiros momentos em que Sueli se vê atravessada pela experiência dos movimentos sociais: “Aliou-se aos outros alunos para uma passeata nos arredores da escola, em protesto contra o golpe militar [...] uma ditadura extremamente violenta e opressiva, que só teria fim em 1985. Esses anos ficaram conhecidos como ‘anos de chumbo’” (Luis, 2022, p. 7). Embora o texto verbal não explicita de forma direta o caráter racializado da opressão exercida pela ditadura militar, sobretudo no que diz respeito à população negra, a leitura das imagens abre outras camadas interpretativas, sugerindo a emergência de um ativismo ainda em formação. Nas ilustrações, Sueli é representada como a única menina negra entre os participantes da passeata, enquanto seus colegas e a professora aparecem como personagens brancos. As expressões faciais dessas figuras denotam distanciamento, indiferença ou apatia em relação à manifestação; uma das crianças, inclusive, brinca com um cata-vento, gesto que esvazia simbolicamente a gravidade da cena e relativiza o sentido político do protesto. Desse modo, aquilo que o texto verbal silencia é exposto pela imagem, que evidencia o descompasso entre engajamento e indiferença.

As páginas subsequentes reforçam o caráter autoritário da ditadura militar no Brasil ao apresentar, em página dupla, a imagem de uma fileira de soldados acompanhada de um texto descritivo sobre o regime. Contudo, em uma proposta literária que se pretende voltada ao empoderamento por meio



da trajetória da ativista Sueli Carneiro, a ênfase visual na aliança entre militares e Estado, bem como na monumentalização do aparato repressivo, pouco contribui para a valorização de uma estética da resistência negra, e despotencializa o poder crítico e simbólico que a narrativa poderia mobilizar.

A narrativa dedica espaço significativo à vida pessoal de Sueli, abordando os lugares onde trabalhou, as pessoas que conheceu e, sobretudo, sua relação com Maurice Jacoel, com quem se casou, teve uma filha e posteriormente se divorciou. O discurso amoroso passa a organizar a progressão narrativa desse período, uma vez que as conquistas atribuídas a Sueli são reiteradamente acompanhadas por ilustrações que a colocam ao lado de Jacoel. O foco narrativo só se desloca de modo mais perceptível quando a relação do casal chega ao fim.

Durante os anos de casamento, o texto registra que Sueli cursou Filosofia na Universidade de São Paulo, intensificou sua atuação no Movimento Negro e passou a articular, de forma mais explícita, a luta racial às pautas das mulheres. Menciona-se também seu encontro com Milton Santos, mediado pela universidade, bem como os diálogos travados com ele em torno das lutas antirracistas. No entanto, tais referências permanecem majoritariamente subordinadas ao regime ilustrativo, uma vez que as imagens de Sueli com Milton Santos, assim como as cenas da protagonista discursando em público ou ao lado do esposo e da filha, funcionam sobretudo como apoio visual ao texto verbal, sem tensioná-lo ou ampliar seus sentidos.

Na medida em que o romance heteroafetivo opera como eixo organizador da narrativa, a trajetória de Sueli acaba sendo parcialmente romantizada, o que contribui para a reafirmação de um imaginário no qual o casamento se apresenta como horizonte de realização feminina. Trata-se de uma lógica alinhada a ideais eurocentrados, segundo os quais a vida da mulher tende a ser narrada a partir e em função de um vínculo amoroso. Esse segmento da obra aproxima-se, assim, de um clímax narrativo ao associar a emergência do afeto à instituição do casamento e seu enfraquecimento ao término da relação conjugal. Desse modo, a afetividade construída pelo texto revela-se restrita ao registro romântico, deixando à margem outras formas de vínculo, pertencimento e filiação, em especial aquelas de ordem ancestral, comunitária ou política.

Ao se considerar a afetividade negra como forma de resgate da ancestralidade, o silenciamento do vínculo de Sueli com seu grupo social, amigos, familiares, coletividade, acaba sendo compensado pela centralidade conferida à ideia de amor romântico. Com o término do relacionamento, a narrativa passa a mencionar algumas conquistas profissionais da biografada, como a conclusão do curso de doutorado; contudo, essas informações surgem marcadas por um distanciamento significativo entre os dados apresentados e a dimensão subjetiva de sua experiência. Paradoxalmente, é justamente por meio da pesquisa acadêmica e, sobretudo, da teoria étnico-racial que Sueli resgata e denuncia os processos históricos de apagamento da ancestralidade negra, ao mesmo tempo em que reivindica, pela escrita e pela intervenção intelectual, espaços de existência, pertencimento e vivência para si e para os seus. A literatura, nesse gesto, não aparece como mero registro biográfico, mas como campo de reinscrição política e afetiva de uma memória coletiva sistematicamente silenciada.

EM MEIO AO SILENCIAMENTO BUSCAMOS ESTRATÉGIAS DE FUGA

Entende-se como silenciamento a ausência de reconhecimento das heranças africanas e afro-descendentes, além da desvalorização da afetividade negra, tanto como lugar de dignidade, quanto como espaço de resistência e de (re)construção identitária. Nesse viés, a biografia infantojuvenil *Sueli: Sueli Carneiro* (2022) busca construir uma imagem social da ativista Sueli Carneiro, com adaptações de linguagem para o público alvo. Entretanto, a apresentação endurecida da biografada contribui para a manutenção do que Grada Kilomba (2019) nomeia de “máscara do silenciamento”, que consiste no apagamento dos saberes tradicionais e na violência que nutre o epistemicídio. A máscara deixou consequências profundas a tal ponto que até as narrativas que se fazem com intuito de valorizar as identidades negras caem em discursos eurocentrados, como por exemplo o vínculo de Sueli com seus familiares, desde a infância, até o casamento e a maternidade que, no texto, não aparecem como espaços de fortalecimento dessas identidades.

A intelectual Cristian Sharpe na obra *No Vestígio* (2023) propõe o o conceito de vestígio como chave de leitura para pensar os processos violentos da escravidão. Vestígio é a dor, mas também a resistência, a ancestralidade. Vestígio é tudo aquilo que traz a negritude em sua essência, mesmo quando submetida a tentativas sistemáticas de apagamento. A partir dessa formulação, é possível compreender os silenciamentos que atravessam a obra analisada, que não mobiliza vestígios ancestrais da negritude da personagem, tampouco se propõe a elaborar narrativamente os desafios enfrentados por sua trajetória. Nesse contexto, o silêncio passa a operar ele próprio como vestígio, porque a ausência de ancestralidade explicitada, assim como a máscara da neutralidade biográfica, constitui um modo específico de inscrição da violência histórica.

Aqui, esse regime de silenciamento precisa ser situado no interior de um quadro mais amplo, marcado pelas contradições entre política pública, mercado editorial e práticas narrativas. Contata-se, pois que embora a Lei 10.639/2003 tenha tornado obrigatória a abordagem da temática étnico-racial nos espaços formais de ensino ela não assegura, por si só, a qualidade literária das obras produzidas, nem impede sua submissão a discursos eurocentrados ainda hegemônicos, que tendem a marginalizar a ancestralidade negra, como se observa no texto em estudo. Diante de tal impasse, impõe-se a questão: como apresentar narrativas biográficas ao público infantojuvenil, em pleno processo formativo e identitário, sem reiterar apagamentos? Uma possibilidade reside em considerar a ficção e a fantasia como recursos legítimos para a construção desses textos, tal como defende C. S. Lewis ao enfatizar a imaginação como potência literária. Sendo a obra uma representação da filósofa Sueli Carneiro, a narrativa não precisaria se restringir a um compromisso estrito com o factual, o que ampliaria o espaço de elaboração simbólica e afetiva. Nessa direção, as reflexões de Leonor Arfuch sobre o espaço biográfico ajudam a pensar a biografia como um campo expandido, atravessado por diferentes formas textuais e visuais, como fotografias, imagens e narrativas híbridas, que, se mobilizadas de modo crítico, poderiam tensionar o silenciamento identificado e conferir outra densidade à experiência narrada.

No que diz respeito aos aspectos ficcionais, o afrofuturismo apresenta-se como uma alternativa disruptiva para a construção de heróis e heroínas negras, ao deslocar imaginários historicamente marcados pela subalternização. Exemplo disso são as produções da Marvel Studios, que apresentam



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
relações étnico-raciais





Wakanda como uma nação-fortaleza cuja força tecnológica, científica e bélica se sobrepõe às potências europeias e norte-americanas, ressignificando estereótipos de miserabilidade associados ao continente africano. Assim, ao projetar futuros possíveis a partir de matrizes negras, o afrofuturismo rompe com narrativas coloniais e reinscreve a negritude no campo da invenção, da soberania e da agência. Nesse sentido, a incorporação de perspectivas ficcionais ao discurso biográfico de mulheres negras, heroínas reais cujas trajetórias são atravessadas por lutas concretas, pode constituir um caminho fecundo para tornar a narrativa infantil e juvenil mais sensível, acessível e simbolicamente relevante para o público leitor. Tal estratégia mostra-se ainda mais significativa quando se considera que os leitores contemporâneos, múltiplos e heterogêneos, encontram-se imersos em uma cultura visual intensamente mediada pelas lógicas do capital, na qual a imagem não apenas circula, mas devora a experiência do presente. A literatura, ao dialogar criticamente com esse regime imagético, pode recuperar sua força formativa sem renunciar à complexidade estética e política.

REFERÊNCIAS

ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

BARTHES, Roland. **Aula**: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. Tradução e posfácio de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2013.

CARNEIRO, Sueli. Do Dispositivo. In: CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser**. Rio de Janeiro: Zahar, 2023, p. 27- p. 59.

GLISSANT, Édouard. A barca aberta & Lugar fechado, palavra aberta. In: **Poética da relação**. Tradução: Marcela Vieira e Eduardo Jorge de Oliveira. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, pp 29-33 e 91-104.

HAN, Byung-Chul. A crise da narração. Tradução de Daniel Guilhermino. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

KILOMBA, Grada. A Máscara. In: **Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano**. Trad. Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LAJOLO, Marisa. Literatura Infanto-Juvenil: Fada Madrinha de um Currículo em Crise ou Gênero Descar-tável para um Leitor em Trânsito? In: **Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

LEWIS, Clive Staples. Três maneiras de escrever para crianças. In: **Crônicas de Nárnia**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

LUIS, Rodrigo. **Sueli: Sueli Carneiro**. Ilustração de Eduardo Vetillo et al. 1 ed. Campinas, SP: Editora Mos-tarda, 2022.

NIKOLAJEVA, Maria A outrização visual: Estruturas de poder nos livros ilustrados. IN: NIKOLAJEVA, Maria. **Poder, voz e subjetividade na literatura infantil**. Trad. Camila Werner. 1ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2023.

SHARPE, Christina. O Vestígio. In: SHARPE, Christina. **No Vestígio: negritude e existência**. Trad. Jess Oliveira. No vestígio: negritude e existência. São Paulo: Ubu Editora, 2023. p. 9 - p. 53.

MEDIAÇÃO LITERÁRIA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: ENCONTROS E REENCONTROS QUE CONSTROEM IDENTIDADES E AFIRMAM NOSSAS RAÍZES

Vanessa Soares de Souza

*Prof.^a Secretária Municipal de Educação de Nova Iguaçu (SEMED-NI).
Graduada em Pedagogia, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo tem origem em uma inquietação que não se restringe ao campo acadêmico, mas emerge da experiência vivida, da memória e da prática docente. Inscreve-se no campo das pesquisas qualitativas em educação e adota como abordagem metodológica a autoetnografia, articulada à escrita de si, partindo do entendimento de que trajetórias individuais, quando situadas histórica e socialmente, produzem conhecimento legítimo sobre os processos educativos.

A escrita parte da minha trajetória como mulher preta periférica, educadora e mediadora de leitura, compreendendo que esse lugar de fala não é acessório, mas constitutivo da análise. Durante minha infância, marcada pela escolarização na década de 1990, a relação com os livros foi atravessada por ausências: ausência de personagens negros representados de forma positiva, ausência de narrativas que dialogassem com meu território, com minha família e com minha experiência de mundo. Quando corpos negros apareciam nas histórias, eram frequentemente associados à marginalidade, à dor ou à subalternização, produzindo mais silenciamento do que identificação.

Essas vivências não se configuram como experiências isoladas, mas como expressão de um projeto histórico de exclusão simbólica que estrutura a escola brasileira. Munanga (2005) evidencia que o racismo estrutural atua de maneira profunda e contínua, organizando não apenas as relações sociais, mas também os currículos, as práticas pedagógicas e os acervos culturais, naturalizando hierarquias raciais e apagamentos históricos. No campo da literatura infantil, esse processo se materializa na predominância de narrativas eurocentradas, que restringem as possibilidades de reconhecimento e pertencimento das crianças negras e indígenas.

Foi apenas na vida adulta, já no percurso de formação docente e de aproximação com a mediação de leitura, que a literatura deixou de ser um espaço de estranhamento e passou a se constituir como território de reencontro. O contato com a obra *A cor de Coraline* (Rampazo, 2016) representou uma virada de chave fundamental. Ao encontrar uma personagem negra cuja cor de pele é afirmada como beleza, presença e identidade, vivi uma experiência de reconhecimento profundo. A imagem da personagem pintada de marrom dialogou diretamente com memórias de infância em que fui impedida de utilizar o lápis dessa cor para me representar. Esse reencontro reorganizou minha relação com a leitura e transformou, de modo decisivo, minha compreensão sobre o papel da literatura e da mediação.

A partir dessa experiência, a mediação de leitura passou a ser compreendida como gesto de presença, escuta e afirmação. Este estudo busca, portanto, evidenciar a potência da literatura infantil



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
relações étnico-raciais



na formação de sujeitos críticos, conscientes e racialmente letrados, analisando como encontros literários podem construir identidades, fortalecer vínculos afetivos e acionar memórias ancestrais, em diálogo com as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008.

ESCREVIVÊNCIA, MEMÓRIA E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE LEITORA

A noção de escrevivência, formulada por Conceição Evaristo, constitui um dos pilares teóricos e metodológicos deste trabalho. A escrevivência compreende a escrita como um ato político, que nasce da experiência vivida, das marcas inscritas no corpo e da memória coletiva do povo negro. Ao romper com a ideia de neutralidade da escrita acadêmica, esse conceito afirma que toda produção de conhecimento é situada e atravessada por raça, gênero, classe e história.

Compreender a escrita como expressão de uma experiência particular coloca quem escreve na condição de porta-voz de sua realidade. A escrita, nesse sentido, ganha forma, vida e singularidade a partir do contexto social em que se insere. As múltiplas representações dos sujeitos, os problemas sociais que os atravessam e sua existência histórica são carregados de sentidos e valores. Para Evaristo, a escrevivência não se configura como exercício contemplativo, mas como gesto de incômodo e enfrentamento, uma escrita que observa, absorve e devolve a vida em sua complexidade (Duarte; Nunes, 2020).

Ao revisitar minha trajetória leitora, compreendo que o afastamento da literatura na infância não se relacionava à falta de interesse, mas à ausência de convite simbólico. Gomes (2003) destaca que a construção da identidade negra ocorre em meio a disputas por representação e reconhecimento, sendo a escola um espaço central nesse processo. Quando o currículo silencia narrativas negras e indígenas, contribui para a internalização de imagens de inferiorização e não pertencimento.

Nesse sentido, a literatura pode operar tanto como instrumento de exclusão quanto como espaço de reconstrução. O reencontro com a leitura, mediado por narrativas que afirmam identidades negras e indígenas, possibilitou uma reconfiguração do meu percurso formativo e reforçou a compreensão de que formar leitores é, também, formar sujeitos racialmente conscientes.

Como afirma Evaristo (2007), a escrevivência não se destina a confortar, mas a deslocar. É nesse deslocamento que a literatura se constitui como espelho — ao permitir o reconhecimento —, janela — ao possibilitar o encontro com o outro — e raiz — ao reconectar sujeitos às suas ancestralidades e memórias coletivas.

MEDIAÇÃO DE LEITURA COMO GESTO DE PRESENÇA, ESCUTA E TAFIRMAÇÃO

A mediação de leitura é compreendida, neste estudo, como prática relacional, ética e política, construída no encontro entre texto, leitor e mediador. Não se trata de conduzir interpretações ou de controlar sentidos, mas de sustentar espaços de escuta nos quais os significados possam emergir, circular e se transformar coletivamente.

Cecília Bajour (2012) afirma que a escuta é dimensão constitutiva do ato de mediar leitura, destacando que: “Essa concepção dialógica da escuta faz parte de todo o ato de leitura em que se busque abrir significados e expandi-los de modo cooperativo” (BAJOUR, 2012, p. 25).



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
relações étnico-raciais



Essa perspectiva desloca a mediação de uma lógica instrumental para uma lógica de presença. Mediar leitura implica estar atento aos silêncios, às hesitações, às perguntas inesperadas e às falas que surgem entre uma página e outra. Significa reconhecer as crianças como sujeitos de linguagem e pensamento, capazes de produzir leituras próprias, ancoradas em suas experiências de vida.

Nesse processo, a escolha do acervo assume centralidade. Selecionar livros é um ato político. Priorizar autorias negras e indígenas, narrativas periféricas, não estereotipadas e obras com qualidade estética significa assumir compromisso com uma educação antirracista que se constrói no cotidiano escolar, e não apenas em ações pontuais ou comemorativas.

Figura 1 - Acervo literário selecionado para mediações de leitura com foco na ERER.



Fonte: Acervo da autora, Vanessa Soares (2026).

A COR DE CORALINE E O REENCONTRO COM A LEITURA

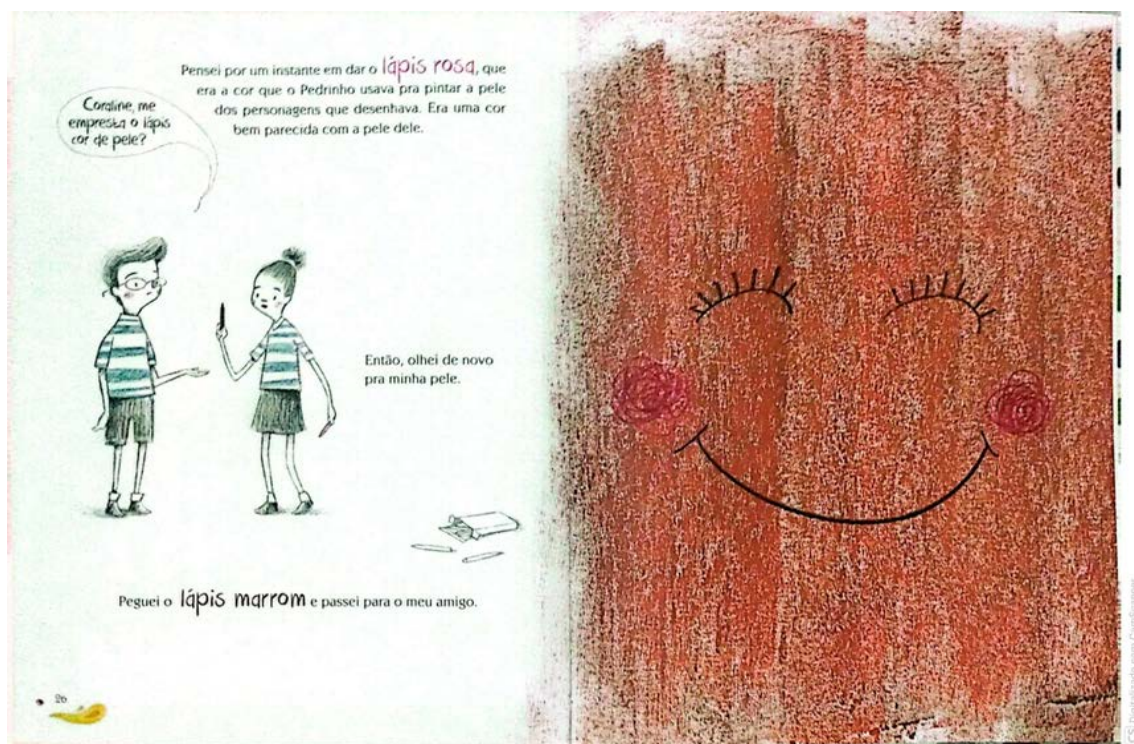
O livro *A cor de Coraline* (Rampazzo, 2016) ocupa lugar central neste estudo por representar a inflexão que reorganizou minha relação com a literatura e com a mediação de leitura. A obra apresenta uma narrativa sensível, na qual a protagonista negra reflete sobre sua cor de pele a partir de uma perspectiva afirmativa, poética e cotidiana.

Ao mediar essa leitura com crianças, observei reações que espelhavam minha própria experiência. Uma criança comentou: “Ela parece comigo, tia”. Outra completou: “Ela parece com você também”.



Essas falas, aparentemente simples, revelam um potente movimento de reconhecimento coletivo. A personagem deixa de ser apenas ficcional e passa a ocupar um lugar de espelhamento identitário.

Figura 2 - Página do livro *A cor de Coraline* (Rampazo, 2016).



Fonte: Acervo da autora, Vanessa Soares (2026).

Esse encontro evidencia o que Ribeiro (2019) discute ao tratar da importância da representação: não se trata apenas de aparecer, mas de aparecer com dignidade, complexidade e humanidade. A literatura, nesse sentido, atua como espaço de liberdade simbólica, permitindo que crianças negras se vejam para além dos limites historicamente impostos.

EXPERIÊNCIAS DE MEDIAÇÃO: FALAS, SILÊNCIOS, AFETOS E DESLOCAMENTOS

As experiências de mediação analisadas neste estudo ocorreram em escolas públicas e projetos socioculturais, envolvendo crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Durante as leituras, as falas das crianças revelaram processos profundos de identificação, elaboração simbólica e afirmação de pertencimento.

Na leitura de *Neguinha, sim!* (Gama, 2023), uma criança afirmou: "Meu cabelo é assim também, igual ao da minha mãe". Essa fala articula literatura, corpo e memória familiar, produzindo um gesto de valorização da estética negra e rompendo com discursos historicamente marcados pela negação do cabelo crespo.



Figura 3 - Página do livro *Neguinha, SIM!* (Gama, 2023).



Fonte: Acervo da autora, Vanessa Soares (2026).

Em *De passinho em passinho* (Júnior, 2021), a narrativa acionou memórias do cotidiano periférico. “Ele dança como meu primo quando tem festa”, disse uma criança, conectando a obra às práticas culturais do território, como o passinho, os encontros comunitários e as manifestações corporais presentes em seu contexto social.

Figura 4 - Página do livro *De Passinho, em passinho*. (JÚNIOR, 2021).



Fonte: Acervo da autora, Vanessa Soares (2026).





Na leitura de *Curumim* (Hakiy, 2014), emergiu um diálogo significativo: “É um índio”, disse uma criança. Outra respondeu: “Não é índio, é indígena”. A mediação possibilitou a problematização de estereótipos cristalizados e a ampliação do repertório conceitual das crianças, sem correção impositiva, mas por meio da escuta e do diálogo horizontal.

Figura 5 - Página do livro *Curumim* (HAKIY, 2014).



Fonte: Acervo da autora, Vanessa Soares (2026).

Esses episódios evidenciam que a mediação de leitura cria condições para que as crianças construam sentidos sobre si e sobre o outro, reconhecendo a diversidade como valor constitutivo da vida social. Como observa Colomer (2007):

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

Essa perspectiva evidencia que, ao mediar a leitura de livros que apresentam personagens e culturas diversas, bem como, outros, é essencial valorizar o que as crianças compartilham durante a leitura. Suas falas não apenas refletem interpretações pessoais, mas também possibilitam a construção de sentidos coletivos, fortalecendo a relação entre texto, leitor e contexto sociocultural em que estão inseridas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo evidenciam o impacto da literatura infantil mediada de forma dialógica, ética e identitária nos processos de formação dos sujeitos leitores. O contato contínuo com obras comprometidas com as relações étnico-raciais fortalece o reconhecimento de si, a construção de pertencimentos e a ampliação dos horizontes simbólicos das crianças.

Evidenciou-se que a literatura infantil, quando mediada de forma intencional e comprometida com a luta antirracista, contribui significativamente para a construção de pertencimentos e para a



afirmação de identidades desde a infância. As experiências analisadas demonstram que a leitura literária, aliada à escuta sensível, possibilita que as crianças se reconheçam, nomeiem o mundo e ocupem simbolicamente espaços historicamente negados.

Assim, a mediação de leitura, compreendida como gesto de presença, escuta e afirmação, mostrou-se potente tanto na formação das crianças quanto na constituição da própria mediadora. Ao entrelaçar escrevivência, teoria e prática, reafirma-se que formar leitores é também se formar com eles, em um processo contínuo de aprendizagem, deslocamento e compromisso ético.

Conclui-se que a literatura infantil, quando tratada como direito e não como mero recurso pedagógico, ocupa lugar central na construção de práticas educativas antirracistas. Mediar leitura, nesse contexto, é insistir na possibilidade de outros futuros — mais justos, mais plurais e mais humanos — enraizados na escuta, no afeto e na memória.

REFERÊNCIAS

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. Tradução de Alexandre Morales. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/96, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei nº 10.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394/96, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*, Brasília, 11 mar. 2008.

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

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

EVARISTO, Conceição. Da grafia desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: ALEXANDRE, Marco. **Representações performáticas brasileiras**: teorias, práticas e suas interfaces. Belo Horizonte: Maza Edições, 2007.

GAMA, Renato. **Neguinha, sim!** Ilustrações de Bárbara Quintino. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2023.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

HAKIY, Tiago. **Curumim**. Curitiba: Positivo, 2014.

JÚNIOR, Otávio. **De passinho em passinho**: um livro para dançar e sonhar. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2021. Coleção: Afro-brasileira.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, 2005.

RAMPAZO, Alexandre. **A cor de Coraline**. São Paulo: Brinque-Book, 2016.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: 1ª Companhia das Letras, 2019.

MEU PAI VAI ME BUSCAR NA ESCOLA: HABITAR A CIDADE, TRANSGREDIR A NECROPOLÍTICA

Jamilly Starling Santos de Jesus

Universidade Federal da Bahia

Mônica de Menezes Santos

Universidade Federal da Bahia

“ESCREVER É UMA MANEIRA DE SANGRAR”

No conto *A gente combinamos de não morrer*, escrito por Conceição Evaristo (2014), lemos uma narrativa que se passa em uma comunidade na qual o som das balas se assemelha a uma triste orquestra, e a morte é uma presença constante; somos apresentados a fragmentos de vida de quatro personagens: Dorvi, Idago, Bica e a mãe desta última, que não é nomeada. No decorrer da história, acompanhamos os atos de coragem, os medos, os sonhos e as estratégias de sobrevivência, bem como as formas de maternidade e paternidade adotadas pelos personagens, em um espaço no qual o juramento “a gente combinamos de não morrer” é visto como um ato de transgressão frente à morte, vizinha que nunca esquece de visitar as famílias e convidar os jovens a um passeio sem retorno.

Elegi três fragmentos do conto de Evaristo (2014) como marcadores para as seções que compõem este texto. Além desta seção introdutória, iniciada com as palavras proferidas por Bica, que tem a linguagem escrita como forma de elaboração, “Escrever é uma maneira de sangrar”, compõem o texto mais duas seções: “Mais um corpo tombou”, iniciada com um relato pessoal no qual escrevo do meu lugar de professora, cuja prática pedagógica, por vezes, é interpelada pela violência cotidiana que acomete a comunidade em que a escola está situada. A partir desse relato, reflito sobre o conceito de necropolítica de Achille Mbembe (2016), em diálogo com dados sobre a violência policial no estado da Bahia, questionando os espaços de habitação e trânsito de corpos negros em uma cidade como Salvador, que nos lê como sujeitos dessituados, em interlocução com as reflexões sobre o direito à cidade estruturadas por Joice Berth (2023); e, por último, “A gente combinamos de não morrer”, na qual apresento, na esteira das reflexões iniciadas na seção anterior, o livro *Meu pai vai me buscar na escola*, do escritor e ilustrador paulista Junião (2019). Motivada pela imagem de um pai e um filho, ambos negros, habitando e transitando pela cidade, leio nessa obra uma alternativa para imaginar um novo mundo, uma possibilidade de transgredir a necropolítica. Além da temática principal do presente texto, considero também o livro como porta para a discussão de temas como o racismo, os preconceitos sociais, o desprezo às infâncias e as distintas formas de maternar e paternar, posto que a literatura destinada às crianças também se configura como um espaço político.

“MAIS UM CORPO TOMBOU”

Antes das dezesseis horas de um dia letivo, a gestora da escola municipal, localizada em um bairro periférico da cidade de Salvador, naquele momento o meu espaço de trabalho, informou-me da necessidade de antecipar o horário de saída das crianças. Ao questioná-la sobre o motivo, descobri



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
relações étnico-raciais





que algumas famílias estavam ansiosas para buscar seus filhos na escola, devido ao fato de que um familiar de uma das crianças acabara de ser assassinado nas proximidades da instituição.

Gostaria de abordar a singularidade do relato apresentado no parágrafo introdutório desta sessão, no entanto, fazer isso seria como colocar uma venda nos olhos e ignorar a atuação da necropolítica no estado da Bahia, especialmente em sua capital. Achille Mbembe (2016), em seu ensaio *Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte*, ao dialogar com o conceito foucaultiano de biopolítica, um mecanismo político exercido pelos Estados para controlar os corpos, a sexualidade e a vida dos indivíduos e das populações, questiona a adequação desse conceito diante das formas contemporâneas de matar em nome de uma suposta guerra ao terror e das narrativas criadas sobre inimigos. Em resposta, Mbembe desenvolve o conceito de necropolítica, que é um mecanismo político que não apenas destina indivíduos e populações à morte física, mas também os condena a experienciar múltiplas formas de violência, silenciamento, invisibilidade, morte em vida. Ao vivenciar a necropolítica, milhares de cidadãos são expatriados em sua própria nação, vítimas de estruturas racistas, misóginas, LGBTIfóbicas e classistas.

Na cidade de Salvador, a necropolítica perpetuada pelo estado pode ser lida na violência policial nas periferias da cidade. Um triste exemplo é a conhecida chacina do Cabula, na qual nove policiais militares assassinaram doze jovens durante uma operação policial no bairro do Cabula. Após dez anos, o caso segue sem um desfecho. Ao comentar a série de assassinatos, o então governador do estado da Bahia, Rui Costa, comparou a ação dos policiais a “artilheiros frente a um gol”²⁶.

Ampliando a nossa janela de olhar não apenas para a cidade de Salvador, não é difícil perceber que a situação da violência contra os jovens — e aqui destaco, contra jovens negros — em nosso estado é nefasta. De acordo com o relatório *Pele alva: a cor da violência policial* (Ramos, 2021, p. 14), da rede de observatórios da segurança, divulgado no ano de 2021:

[...] a Bahia, estado que possui como capital a cidade mais negra fora do continente africano, e onde não se encontra esquina, material ou imaterial, que não tenha sido construída com e pelo povo negro, respira debilitada pela perpetuação de um projeto de distribuição de morte, precarização da vida e concentração de riquezas. É o estado com maior percentual de negros entre os mortos pela polícia: são 98%. Em Salvador, todos os mortos pela polícia são negros. Também fica na Bahia a cidade onde a polícia mais mata pessoas negras no país: Santo Antônio de Jesus.

Os números, os casos vistos, lidos e ouvidos são indignantes e, ao mesmo ponto em que nos ferem, também anunciam que habitar a Bahia, habitar Salvador com nossos corpos é, em si, um gesto transgressor.

É preciso evidenciar que a violência que aqui nos propomos a discutir não pode ser lida apenas como um fenômeno contemporâneo, pois, desde os tempos coloniais, a branquitude busca construir fronteiras que delimitem o espaço de trânsito da população negra. Dentro dessas fronteiras, enfrentamos as mais diversas formas de violência, desde a escassez de recursos habitacionais até a violência urbana motivada por uma suposta guerra às drogas que nega a ação do tráfico em áreas

26 CORREIO 24 HORAS. **É como um artilheiro em frente ao gol, diz Rui Costa sobre ação da PM com doze mortos no Cabula.** Disponível em: < <https://www.correio24horas.com.br/bahia/e-como-umartilheiro-em-frente-ao-gol-diz-rui-costa-sobre-acao-da-pm-com-doze-mortos-no-cabula-0215> >. Acesso em: 28 de jan. de 2026.

habitadas pela branquitude e mobiliza as suas forças genocidas às áreas habitadas pelo povo negro. Colabora com o argumento aqui construído, a leitura do espaço da cidade realizada pela arquiteta e urbanista Joice Berth (2019, n.p.):

Todas as chacinas, assassinatos ou execuções que contabilizam o que chamamos de genocídio da população negra, tem lugar específico: periferias e áreas favelizadas (ou áreas que sofreram ação política e social, formando o espaço físico da violência racial e acabaram por se tornar depósito literalmente falando, dos indesejados pelo sistema de dominação branca.).

Se nos espaços nos quais a branquitude deseja manter a população negra os nossos corpos são submetidos a diversas formas de violência, tampouco gozamos de tranquilidade em áreas lidas como nobres, ou seja, áreas ocupadas pela branquitude. Nessas áreas, além da possibilidade de sofremos violências físicas e verbais, também somos lembrados a todo tempo de como a nossa presença é incômoda, vide, por exemplo, o caso ocorrido em abril do ano de 2023 quando os entregadores Max Angelo dos Santos e Viviane Maria de Souza²⁷ foram agredidos, em São Conrado, Rio de Janeiro, pela ex-jogadora de vôlei Sandra Mathias Correia de Sá. Max Angelo dos Santos foi surrado por Sandra com uma coleira de cachorro e Viviane Maria de Souza foi mordida, além de terem sofrido agressões verbais escutando de Sandra Mathias que “voltassem para a favela”. Tais fatos ratificam o argumento de Grada Kilomba, em seu livro *Memórias da Plantação*:

No racismo, corpos negros são construídos como corpos impróprios, como corpos que estão “fora do lugar” e, por essa razão, corpos que não podem pertencer. Corpos brancos, ao contrário, são construídos como próprios, são corpos que estão “no lugar”, “em casa”, corpos que sempre pertencem. Eles pertencem a todos os lugares: na Europa, na África, no norte, no sul, leste, oeste, no centro, bem como na periferia. Através de tais comentários, intelectuais negras/os são convidadas/os persistentemente a retornar a “seus lugares”, “fora” da academia, nas margens, onde seus corpos são vistos como “apropriados” e “em casa”. Tais comentários agressivos são performances frutíferas do poder, controle e intimidação que certamente logram sucesso em silenciar vozes oprimidas. (Kilomba, 2019, p. 48)

Embora tenha optado por primeiramente citar o ocorrido com Max Angelo e Viviane Maria, não podemos nos valer do equívoco de que apenas pessoas negras que sofrem mais diretamente os impactos da desigualdade social são vítimas da necropolítica, uma vez que, embora em níveis diferentes, as pessoas negras que possuem um maior poder aquisitivo também estão propensas a sofrer com as experiências violentas propagadas por uma política de morte. Na década de 1980, a jornalista Glória Maria, já conhecida pelo seu trabalho na Rede Globo de Televisão, foi proibida de entrar no hotel Rio Othon Palace, na cidade do Rio de Janeiro pelo então subgerente do hotel, Chester Stanley. Confirmada a motivação racista do impedimento de acesso, a jornalista acionou a força policial e os envolvidos foram acompanhados à delegacia onde o delegado Lauro Machado julgou que o caso correspondia a aplicação da lei Afonso Arinos, em vigor no país desde 1951. Chester Stanley pagou uma fiança e saiu da delegacia em liberdade, no dia seguinte, Glória Maria fez uma matéria no hotel explicitando o ocorrido. O caso foi a julgamento, entretanto o juiz José

27 DURÃES, Giovanna. **Crimes de injúria racial cresceram em quase 40% em um ano**: relembre casos recentes de racismo no RJ”. Portal Geledés. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/crimes-de-injuria-racial-cresceram-em-quase-40-em-um-ano-relembre-casos-recentes-de-racismo-no-rj>>. Acesso em: 28 de jan. de 2026.



Aloísio Ribeiro da Silva, da 26ª Vara Criminal, absolveu o réu alegando que não havia provas o bastante para enquadrá-lo na Lei Afonso Arinos²⁸.

Para mencionarmos um caso recente, o jogador brasileiro Vinícius Júnior, que atualmente joga pelo Real Madrid, desde o ano de 2021 é vítima de racismo por parte de torcidas espanholas. No ano de 2023, em um jogo contra o Valencia, no qual a torcida o chamava de “mono” e nada foi feito pelos responsáveis pela continuidade da partida, Vinícius acabou sendo expulso por uma série de agressões entre os dois times. O fato importante é que a agressão a ser punida com a expulsão foi apenas a praticada por Vinícius. A expulsão foi retirada, mas Vinícius seguiu sendo vítima de racismo. Javier Tebas Mendrano, diretor da LaLiga, o campeonato espanhol, em uma postagem no X, à época ainda Twitter, acabou por responsabilizar Vinícius Júnior por não comparecer nas datas combinadas com a entidade para conversar sobre o tema. Dias depois, diante da repercussão negativa de sua fala, Javier Mendrano foi a público justificar as suas colocações. No Brasil, a Câmara dos Deputados aprovou moções de repúdio aos episódios de racismo sofridos pelo jogador²⁹. Casos como os de Glória Maria e Vinícius Júnior nos lembram que o racismo sempre tenta deslocar os corpos negros para um não lugar, para o não pertencimento, ainda em diálogo com as elaborações de Grada Kilomba.

“A GENTE COMBINAMOS DE NÃO MORRER”

Transitar no mundo com os nossos corpos negros pode ser semelhante a andar por um labirinto: há muros, impedimentos, é um espaço cercado. Para enxergar as barreiras, são necessárias as lentes do letramento racial, mas não queremos apenas enxergá-las e aprendermos a nos desviarmos delas; o nosso esforço é o de transgredi-las, superá-las. Nosso investimento é pelo fim desse mundo onde impera a necropolítica. Nosso desejo é o de inventar um novo mundo, como sustenta Jota Mombaça, ensaísta e *performer* brasileira, em diálogo estabelecido com Franz Fanon:

A luta da descolonização é sempre uma luta pela abolição do ponto de vista do colonizador; consequentemente, é uma luta pelo fim do mundo, o fim de um mundo. Fim do mundo como o conhecemos. Como nos foi dado conhecer: mundo devastado pela destruição criativa do capitalismo, ordenado pela supremacia branca, normalizado pela cisgeneridade como ideal regulatório, reproduzido pela heteronormatividade, governado pelo ideal machista de silenciamento das mulheres e do feminino e atualizado pela colonialidade do poder; mundo da razão controladora, da distribuição desigual da violência, do genocídio de populações racializadas, empobrecidas, indignas, trans*, e de outras tantas. (Mombaça, 2016, p. 15)

A literatura, como forma de arte e resistência, também atua na invenção de um novo mundo, é o que leio na obra *Meu pai vai me buscar na escola*, do ilustrador paulista Junião (2019). Por se tratar de um livro ilustrado, é importante lermos as imagens e o texto verbal, considerando que são duas linguagens em interação.

28 O GLOBO. **Glória Maria: como foi o caso de racismo no hotel e o que aconteceu com o acusado**. Blog do Acervo, 2023. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/blogs/blog-do-acervo/post/2023/02/gloria-maria-como-foi-o-caso-de-racismo-no-hotel-e-o-que-aconteceu-com-o-acusado.shtml>. Acesso em: 28 de jan. de 2026.

29 CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Câmara aprova moções de repúdio a atos racistas contra o jogador de futebol Vini Jr**. Brasília, DF, 23 maio 2023. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/964786-camara-aprova-mocoes-de-repudio-a-atos-racistas-contra-o-jogador-de-futebol-vini-jr/>. Acesso em: 28 jan. 2026.



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
relações étnico-raciais



Figura 1. Capa

Fonte: (Junião, 2019)

Em seu livro *Para ler o livro ilustrado*, a pesquisadora francesa Sophie Van der Linden (2011) estabelece três categorias para pensarmos as relações entre texto verbal e ilustrações em um livro de literatura infantil; são elas: relações de redundância, em que o texto verbal e as ilustrações não dependem um do outro, por buscarem representar os mesmos elementos, embora Linden (2011) alerte que “conteúdos idênticos são impossíveis, já que textos e imagens pertencem a linguagens distintas”; relações de colaboração, nas quais o texto verbal e as ilustrações, de maneira imbricada, são responsáveis pela construção do sentido; relações de disjunção, que são aquelas em que o texto verbal e as ilustrações podem contar narrativas paralelas, ou haver, entre as duas linguagens, uma relação de contradição.

Em *Meu pai vai me buscar na escola*, acompanhamos a história de um menino que é buscado pelo pai todos os dias após as atividades escolares. No percurso entre a escola e a casa, o pai e o menino atravessam diferentes espaços da cidade, enfrentando obstáculos e criando possibilidades de trânsito. Nesse livro, texto verbal e ilustrações desempenham uma função de colaboração, mas é sobretudo pelas ilustrações que podemos perceber o olhar da criança narradora sobre o mundo. Um exemplo disso são as páginas do livro que destaco adiante: enquanto, no texto verbal, lemos “Fim da chuva nós voltamos para o caminho de casa” (JUNIÃO, n. p.), nas ilustrações vemos o pai do menino metamorfoseado em uma espécie de nave, transpondo os obstáculos do alagamento causado pelas chuvas, enquanto o menino, protegido pela “nave-pai”, acena para um peixe de paletó e gravata.

Figura 2. Fim da chuva

Fonte: (Junião, 2019)



Se, por um lado, os traços em cartum do Junião nos conduzem pela imaginação do menino narrador, onde o seu pai é representado como uma espécie de super-herói metamorfo, que se adapta de forma a superar os desafios que aparecem em seu caminho; por outro lado, o tom crítico social, característico das obras de Junião, também se faz presente na obra, como é possível ver no exemplo citado a seguir.

Figura 3. Gosto de cumprimentar as pessoas nas ruas



Fonte: (Junião, 2019)

Nas páginas citadas, lemos “Eu gosto de cumprimentar as pessoas nas ruas”, ao mesmo tempo em que as ilustrações mostram pernas sem corpos de pessoas adultas, em tons de azul e branco, e o menino trocando cumprimentos com um homem em situação de rua. Enquanto o menino e o homem sorriem reciprocamente, as pernas parecem prestes a pisoteá-los. Apenas o menino e o homem são apresentados fora da cartela bicolor. Os dois personagens parecem corpos fora do lugar, deslocados no espaço da cidade. Imagino-os em cidades como Salvador, onde vivo, na qual a prefeitura colocou cactos sob viadutos para afastar as pessoas em situação de rua³⁰, ou ainda em São Paulo, onde vive Junião, autor e ilustrador da história, cidade na qual a prefeitura mandou retirar barracas de pessoas em situação de rua, desaloando pessoas já tão desaloçadas na geografia da cidade³¹, ou ainda em Mairiporã, bem perto da cidade de São Paulo, em que um café proibiu a entrada de crianças e, numa leitura possível, dada a disposição de texto e imagens, ainda as aproximou dos animais de estimação. Abaixo é possível ler uma postagem da página retirada do site Mães de Peito:³²

30 RIBEIRO, Luana. **Cactos ocupam espaço sob viadutos no Canela: ‘plantas já existem há muito tempo’, diz Reis.** Bahia Notícias. Disponível em: <https://www.bahianoticias.com.br/noticia/174015-cactosocupam-espaco-sob-viadutos-no-canela-plantas-ja-existem-and039ha-muito-tempoand039-dizreis?t=1687754714017>. Acesso em: 29 de jan. de 2026.

31 PORTO, Renan. **Moradores de rua dizem não ter para onde ir após retirada de barracas.** Metrôpoles. Disponível em: <https://www.metropoles.com/sao-paulo/moradores-de-rua-dizem-nao-ter-para-onde-ir-apos-retirada-de-barracas>. Acesso em: 28 de jan. de 2026.

32 MÃES DE PEITO. **Restaurante em SP é alvo de críticas após proibir entrada de crianças.** Disponível em: <https://www.maesdepeito.com.br/restaurante-em-sp-e-alvo-de-criticas-apos-proibir-entrada-de-criancas/>. Acesso em: 28 jan. 2026.



Figura 4. Proibição da entrada de crianças no Brunch Cantareira

Fonte: Mães de Peito

Outro ponto que merece destaque no livro, e que também diz respeito ao cuidado com as crianças, é a imagem da paternidade vinculada pela obra. Tantas vezes, ao ler livros voltados para a infância, deparamo-nos com a figura da mãe como principal cuidadora, fato que, lamentavelmente, ainda reflete a realidade atual da sociedade em que vivemos, fazendo, assim, com que seja crucial questionarmos e desconstruirmos esse paradigma. Em contrapartida, no livro em análise, o pai assume o papel de cuidador da criança narradora, ou seja, a imagem da figura paterna presente na obra vai de encontro aos estereótipos de gênero estabelecidos, oferecendo uma visão mais inclusiva e diversificada dos papéis parentais. Ao destacar o pai como um cuidador ativo e presente, a obra contribui para o debate sobre a importância de repensarmos as maternidades e paternidades.

Figura 5. Esperando a mamãe chegar

Fonte: (JUNIÃO, 2019)





O livro *Meu pai vai me buscar na escola* nos convida a refletir sobre a literatura destinada às crianças como uma via para a promoção de diálogos necessários sobre questões sociais complexas. Ao acompanharmos o transitar dos dois personagens, também somos convidados a refletir sobre estereótipos arraigados e a questionar as estruturas injustas da sociedade. Ao transitar por temas como racismo, preconceitos sociais e questões de gênero, essa obra nos lembra da importância de enxergar a literatura para crianças como um espaço político.

REFERÊNCIAS

BERTH, Joice. Áreas brancas e áreas negras: o redline nas cidades brasileiras. **CartaCapital**, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opiniao/areas-brancas-e-areas-negras-o-redline-nas-cidades-brasileiras/>. Acesso em: 28 jan. 2025.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

JUNIÃO. **Meu pai vem me buscar na escola**. Rio de Janeiro: Zit, 2019.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LINDEN, Sophie van der. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. **Arte & ensaios**, n. 32, p. 122-151, 2016.

MOMBAÇA, Jota. **Rumo a uma redistribuição desobediente de gênero e anticolonial da violência**. Publicação comissionada pela Fundação Bienal de São Paulo por ocasião da 32. Bienal de São Paulo – *Incerteza viva*, 2016.

RAMOS, Silvia et al. **Pele-alvo: a cor da violência policial**. Rio de Janeiro: CESeC, 2021.

DO MAR DO CARIBE À BEIRA DO MADEIRA: LITERATURA INFANTIL, MEMÓRIA E IDENTIDADE AFRO-ANTILLANA NA FORMAÇÃO DE LEITORES ANTIRRACISTAS

Rafael Norberto de Aquino

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia

Gisely Storch do Nascimento

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A literatura infantil e juvenil tem se consolidado como um espaço de resistência e reconstrução simbólica no campo das relações étnico-raciais. A obra *Do mar do Caribe à beira do Madeira: a travessia de uma família de Barbados para o Brasil*, de Cledenice Blackman, com ilustrações de Flávio Silva Dutka, constitui um exemplo expressivo dessa potência.

O livro, bilíngue e poético, narra a trajetória de uma família afro-antillana que chega à Amazônia no início do século XX, integrando a formação histórica e cultural de Porto Velho. Este artigo tem como objetivo analisar como a narrativa e as ilustrações da obra contribuem para o fortalecimento da identidade afrodescendente e para a promoção da educação antirracista, conforme os princípios da Lei nº 11.645/2008.

A metodologia utilizada é de natureza qualitativa e bibliográfica, com base em autores como Munanga (2005), Gomes (2017), Duarte (2010), Hall (2003) e Evaristo (2017). Conclui-se que a literatura infantil e juvenil, quando comprometida com a diversidade cultural e a valorização das memórias afro-diaspóricas, constitui uma ferramenta de transformação social e de construção de uma pedagogia da escuta, da memória e da resistência.

INTRODUÇÃO

A literatura infantil e juvenil tem se consolidado, nas últimas décadas, como um campo de disputa simbólica e de afirmação das identidades culturais, raciais e de gênero. No Brasil, essa produção passou a ser também um instrumento fundamental de resistência e conscientização frente ao racismo estrutural. Como afirma Munanga (2005), o racismo não é apenas uma prática individual de preconceito, mas uma estrutura histórica que organiza e hierarquiza as relações sociais. Diante disso, a literatura torna-se espaço de representação e de luta, pois permite recontar as histórias silenciadas e afirmar o valor das culturas afrodescendentes e indígenas.

A aprovação da Lei nº 11.645/2008 consolidou a obrigatoriedade da inserção da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares, estimulando novas produções literárias e pedagógicas voltadas à educação das relações étnico-raciais. Para Gomes (2017, p. 31), “a literatura



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
relações étnico-raciais



é um dos caminhos mais potentes para romper com a invisibilidade das populações negras, especialmente quando representadas de modo positivo e plural”.

Nesse contexto, a obra *Do mar do Caribe à beira do Madeira* (Blackman, 2022) se apresenta como uma narrativa significativa, tanto do ponto de vista estético quanto pedagógico. Escrita por Cledenice Blackman, autora Rondoniense de origem caribenha, e ilustrada por Flávio Dutka, o livro conta a história da travessia de uma família de Barbados que vem trabalhar na construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, em Porto Velho, no início do século XX. Por meio da sensibilidade da linguagem poética e da força das imagens, a autora resgata a memória afro-antillana na Amazônia, propondo um diálogo entre o Atlântico e o Madeira, entre o Caribe e o Brasil.

O presente artigo propõe analisar como essa obra contribui para a formação de leitores antirracistas, articulando literatura, memória e identidade. Para isso, fundamenta-se em autores como Hall (2003), Evaristo (2017), Duarte (2010), Bhabha (1998), Munanga (2005), Gomes (2017) e Arroyo (2012), que discutem as relações entre cultura, identidade e representação. A pesquisa é de natureza bibliográfica e qualitativa (Gil, 2017; Mlnayo, 2014), com foco na análise simbólica e estética da obra, considerando-a como instrumento pedagógico de afirmação da diversidade cultural.

LITERATURA INFANTIL E JUVENIL E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A literatura infantil e juvenil é um espaço de formação estética, ética e política. Ela contribui para a constituição da subjetividade e para a construção de um imaginário social. Antônio Candido (2011) defende que a literatura é um direito humano, porque nos faz compreender a condição do outro e refletir sobre a nossa própria. Quando as crianças têm acesso a narrativas diversas, nas quais se veem representadas, elas desenvolvem autoestima, pertencimento e empatia.

Entretanto, durante muito tempo, a literatura infantil brasileira reproduziu estereótipos raciais e representações coloniais, reforçando a imagem subalterna da população negra. Como alerta Duarte (2010, p. 72), “o apagamento da presença negra nas narrativas para crianças constitui uma forma de exclusão simbólica que precisa ser enfrentada no campo literário e educacional”.

A produção literária voltada às relações étnico-raciais, especialmente a partir dos anos 2000, tem buscado reverter esse quadro. Escritoras como Conceição Evaristo, Kiusam de Oliveira, Heloísa Pires Lima e Cristiane Sobral vêm produzindo obras que deslocam o olhar eurocêntrico e afirmam uma estética negra, baseada na ancestralidade, na oralidade e na resistência. Segundo Evaristo (2017), “a escrita é uma forma de reinscrever as experiências negras no tecido da nação”.

Nilma Lino Gomes (2017) amplia essa discussão ao considerar que o acesso à literatura negra é um direito educacional e uma forma de combate ao racismo. Ela observa que “as histórias contadas às nossas crianças precisam conter a multiplicidade de rostos, cores e vozes que formam o Brasil” (p. 36). Essa perspectiva dialoga com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004), que orientam a prática pedagógica para o reconhecimento e valorização da diversidade.

Assim, a literatura infantil e juvenil antirracista deve ser entendida como prática política, estética e pedagógica, comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e plural.



A OBRA DO MAR DO CARIBE À BEIRA DO MADEIRA: TRAVESSIA, MEMÓRIA E RESISTÊNCIA

A narrativa de Cledenice Blackman (2022) apresenta a travessia de uma família caribenha que deixa Barbados e vem ao Brasil trabalhar na construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, empreendimento emblemático da história amazônica. O livro entrelaça elementos históricos e poéticos, construindo uma memória coletiva sobre os afro-antillanos que contribuíram para a formação da cidade de Porto Velho.

Do ponto de vista simbólico, o mar e o rio Madeira são metáforas de deslocamento, travessia e identidade. Stuart Hall (2003, p. 29) observa que “a diáspora africana é marcada pela experiência do deslocamento, pela impossibilidade de retorno e pela necessidade de reconstruir o pertencimento em novas terras”. A obra de Blackman se inscreve nessa tradição, pois propõe uma leitura afetiva da migração, valorizando as histórias familiares e a resistência cultural.

A dimensão visual do livro, construída por Flávio Dutka, amplia o sentido da narrativa ao representar corpos negros em movimento, expressões de ancestralidade e paisagens amazônicas permeadas pela presença caribenha. Segundo Bhabha (1998), o encontro entre culturas gera “terceiros espaços de significação”, onde a identidade se torna um processo em constante tradução. Nesse sentido, o diálogo entre Caribe e Amazônia, texto e imagem, reforça a ideia de que a identidade negra é plural, híbrida e dinâmica.

A autora constrói a narrativa a partir da oralidade e da memória, estratégias típicas das tradições africanas e afro-diaspóricas. A voz que narra é também testemunho e herança, revelando o poder da palavra como guardião da história. Benjamin (1987) destaca que o narrador é aquele que conserva a experiência viva, transmitindo-a de geração em geração. Blackman recupera essa dimensão ancestral da narrativa, transformando a história da migração caribenha em um legado coletivo.

LITERATURA, MEMÓRIA E ORALIDADE

A literatura negra e afro-diaspórica é, antes de tudo, uma literatura da memória. Ao narrar o passado, ela questiona os silenciamentos e propõe novas versões da história. Hall (2003) lembra que “a identidade cultural não é algo fixo, mas uma posição dentro de uma narrativa de pertencimento e diferença”. Assim, a autora não apenas conta a travessia, mas reinscreve os sujeitos negros na história da Amazônia, reconhecendo suas contribuições sociais e culturais.

A oralidade ocupa papel central nesse processo. Como destaca Evaristo (2017), “a fala das mulheres negras, por muito tempo negada, é uma escrita de si e do coletivo”. Na obra, a voz poética evoca cantos, rezas e ritmos caribenhos, estabelecendo uma ponte entre o oral e o escrito, entre a memória e o presente. Essa estrutura híbrida torna o texto acessível e envolvente, especialmente para o público infantojuvenil, que é convidado a sentir, imaginar e se reconhecer.

Além disso, a obra é bilíngue (português e inglês), o que amplia sua dimensão intercultural e promove o diálogo entre diferentes comunidades linguísticas. Essa característica reforça o caráter educativo do livro, pois permite a valorização das heranças culturais e linguísticas da diáspora. Con-



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
relações étnico-raciais



forme Kilomba (2019, p. 82), “falar e escrever na língua do outro é também um ato de resistência e de reapropriação da voz”.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E PRÁTICA DOCENTE

A presença da obra *Do mar do Caribe à beira do Madeira* nos espaços escolares constitui uma oportunidade valiosa para a efetivação de uma educação antirracista, entendida como prática política, estética e ética. A escola é um espaço de disputa simbólica, onde se constroem e se legitimam narrativas sobre quem somos e de onde viemos. Assim, trabalhar com literaturas que representem positivamente a negritude é também uma forma de recontar a história do país, promovendo o reconhecimento e o respeito à diversidade.

Segundo Kabengele Munanga (2005, p. 32), o racismo no Brasil se estrutura como um “sistema de poder e de exclusão que se reproduz na linguagem, na estética e na cultura”. Por isso, o enfrentamento do racismo não se resume a denunciar injustiças, mas requer transformar as formas de ensinar, ler e sentir o mundo. Nesse sentido, a literatura infantil e juvenil é um recurso privilegiado, pois mobiliza afetos, imaginação e empatia — dimensões fundamentais para a desconstrução de preconceitos.

A Lei nº 11.645/2008 propõe a inclusão da história e da cultura afro-brasileira e indígena em todos os níveis de ensino, o que demanda práticas pedagógicas contextualizadas e críticas. Contudo, como observa Cavalleiro (2000), a simples presença do conteúdo legal não garante a mudança das relações raciais na escola; é preciso formar professores conscientes, capazes de abordar o tema com sensibilidade e conhecimento. Assim, o uso da literatura negra e afro-diaspórica em sala de aula é um caminho potente para o cumprimento dessa lei e para a formação de leitores comprometidos com a equidade racial.

O livro de Cledenice Blackman (2022) oferece múltiplas possibilidades de mediação literária no contexto da educação básica, especialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sua estrutura poética e bilíngue, suas ilustrações expressivas e o tema da diáspora afro-antillana permitem explorar conteúdos de história, geografia, arte e língua inglesa de maneira integrada, interdisciplinar e afetiva.

Como defende bell hooks (2013), a educação libertadora é aquela que “reconhece o corpo, o afeto e a experiência como dimensões do aprender”. Ao trabalhar com obras como *Do mar do Caribe à beira do Madeira*, o professor pode promover o encontro entre conhecimento acadêmico e experiência de vida, permitindo que as crianças percebam o valor das histórias de seus antepassados e da herança africana presente em suas comunidades.

A mediação literária dessa obra pode se desdobrar em diversas ações educativas. Uma delas é a roda de leitura dialógica, na qual as crianças compartilham suas impressões sobre o livro, suas emoções e suas memórias familiares. Nessa dinâmica, o professor atua como mediador sensível, incentivando a escuta ativa e o respeito às diferentes interpretações, conforme orienta Freire (1996). Essa prática favorece a construção de uma comunidade leitora que aprende a valorizar a palavra do outro.

Outra proposta é a cartografia da travessia, em que os alunos podem desenhar mapas e linhas do tempo que conectem o mar do Caribe ao rio Madeira, localizando os trajetos de migração e identificando elementos culturais que vieram com os afro-antillanos — como danças, músicas, comidas



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
relações étnico-raciais





e expressões linguísticas. Essa atividade promove a interdisciplinaridade e reforça o vínculo entre literatura, história e território, aspectos ressaltados por Arroyo (2012) ao discutir o currículo como espaço de disputa de memórias.

Além disso, a análise das ilustrações de Flávio Dutka pode ser utilizada para discutir a representação dos corpos negros nas artes visuais, estimulando a leitura de imagens e a consciência estética. Candau (2016) propõe que o trabalho pedagógico antirracista deve unir o olhar crítico à sensibilidade, promovendo o “diálogo entre as diferenças sem hierarquizá-las” (p. 52). Assim, a escola se torna um espaço de construção de subjetividades afirmativas, onde as crianças negras se reconhecem e as crianças não negras aprendem a respeitar.

Outra ação educativa é a produção de relatos orais ou escritos inspirados na obra, em que os estudantes são convidados a narrar histórias de migração, ancestralidade ou pertencimento de suas próprias famílias. Essa prática reforça o valor da memória e da oralidade, aproximando a escola da comunidade e fortalecendo os vínculos intergeracionais. De acordo com Evaristo (2017, p. 19), “escrever é um gesto de continuidade da oralidade ancestral — é fazer ouvir vozes que antes foram silenciadas”.

O professor, nesse processo, é mais que um transmissor de conteúdos: é um mediador cultural. Nilma Lino Gomes (2017) argumenta que o educador precisa se reconhecer como sujeito histórico, capaz de revisar suas próprias referências e preconceitos para atuar com compromisso antirracista. Isso implica adotar práticas de leitura crítica, valorizar produções literárias de autoria negra e promover debates sobre representatividade, identidade e pertencimento.

A formação docente, nesse contexto, deve incluir o estudo de obras literárias afro-brasileiras e africanas, a análise de representações da negritude na literatura e o desenvolvimento de metodologias que unam arte e reflexão social. bell hooks (2013) propõe uma pedagogia engajada, baseada no amor e na justiça, em que o educador atua como “intelectual transgressor”, rompendo com o ensino bancário e abrindo espaço para o diálogo.

Ao trabalhar com a obra *Do mar do Caribe à beira do Madeira*, o professor tem a oportunidade de transformar a leitura em um ato de resistência. Ele pode, por exemplo, propor atividades que relacionem a história da família caribenha à presença de trabalhadores negros na construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, contextualizando a obra no território rondoniense. Essa abordagem dá visibilidade a uma memória local muitas vezes ignorada, conectando a literatura à realidade dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A obra *Do mar do Caribe à beira do Madeira* representa uma contribuição singular à literatura infantil e juvenil brasileira contemporânea. Ao abordar a trajetória de uma família afro-antillana em sua travessia para o Brasil, Cledenice Blackman oferece uma narrativa poética que alia beleza estética, memória histórica e compromisso político.

A análise revelou que o texto e as ilustrações dialogam de forma profunda, construindo uma representação afirmativa da negritude e da presença caribenha na Amazônia. Ao mesmo tempo, a obra serve como ferramenta pedagógica potente para o cumprimento da Lei nº 11.645/2008 e para a formação de leitores antirracistas.



Como lembra Evaristo (2017, p. 27), “a literatura é o lugar onde o sujeito negro se reescreve e se reconhece”. Nesse sentido, a leitura de *Do mar do Caribe à beira do Madeira* transcende o espaço da escola e se insere em um movimento mais amplo de resistência e de reconstrução do imaginário brasileiro.

Promover o contato das crianças com narrativas como essa é garantir que novas gerações cresçam conscientes da diversidade que constitui o país e orgulhosas de suas origens. A literatura, quando aliada à educação antirracista, torna-se uma força transformadora — um rio que, como o Madeira, segue em movimento, levando consigo as vozes e as memórias de um povo que nunca deixou de atravessar.

Apesar dos avanços, ainda persistem desafios na implementação da educação das relações étnico-raciais. Muitos professores não se sentem preparados para abordar essas temáticas, seja por falta de formação, seja pelo receio de lidar com o racismo no ambiente escolar. Cavalleiro (2000) observa que o racismo institucional se manifesta, entre outras formas, na omissão e no silenciamento. Por isso, é urgente investir em políticas de formação continuada que garantam aos docentes acesso a materiais, obras literárias e espaços de estudo coletivo.

O trabalho com literaturas afro-brasileiras e afro-diaspóricas deve ser entendido como parte da formação humana integral, e não apenas como cumprimento legal. Como lembra Candido (2011, p. 178), “a literatura humaniza na medida em que nos faz compreender o outro em sua plenitude”. Nesse sentido, ler *Do mar do Caribe à beira do Madeira* é também um exercício de empatia e de reconstrução da humanidade comum que o racismo tenta negar.

Por fim, a educação antirracista demanda um compromisso institucional das escolas, universidades e secretarias de educação. Não se trata apenas de incluir autores negros nas leituras, mas de reconfigurar o modo como se pensa o currículo, a avaliação e a própria concepção de conhecimento. A literatura infantil e juvenil, ao trazer vozes como a de Cleide Blackman, revela-se uma poderosa ferramenta para esse processo, pois une arte, sensibilidade e política numa travessia coletiva rumo à igualdade racial.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BLACKMAN, Cleide. **Do mar do Caribe à beira do Madeira: a travessia de uma família de Barbados para o Brasil**. Porto Velho: Edição do Autor, 2022.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Diário Oficial da União, Brasília, 11 mar. 2008.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: MEC, 2004.
- CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: Vários escritos. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural: mediações, tensões e possibilidades**. Petrópolis: Vozes, 2016.

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

DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, Kiusam de. **Com o pé na África: a literatura afro-brasileira na formação de leitores**. São Paulo: Peirópolis, 2020.



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
relações étnico-raciais



OLELÊ: LEITURA LITERÁRIA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO LEEI E NA ESCOLA

Elizandra Cristina da Silva

Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ)³³

Ana Caroline de Almeida

Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ)³⁴

Bruna Fernanda Mendes

Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ)³⁵

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A implementação da Lei nº 10.639/2003, posteriormente ampliada pela Lei nº 11.645/2008, representa um marco fundamental para a consolidação de uma educação comprometida com o enfrentamento do racismo estrutural e com a valorização da história e da cultura afro-brasileira e africana em todos os níveis de ensino. No âmbito da Educação Infantil, essa diretriz impõe desafios específicos, sobretudo no que se refere à construção de práticas pedagógicas que respeitem as especificidades da infância, sem recorrer à instrumentalização da literatura.

Neste contexto, a literatura infantil assume papel central como linguagem artística capaz de articular ética, estética e política, favorecendo experiências formativas que ampliam o repertório cultural das crianças e possibilitam a construção de sentidos sobre identidade, pertencimento e diversidade. Conforme argumenta Candido (2023), a literatura constitui um direito humano fundamental, por atuar diretamente na formação sensível, ética e imaginativa dos sujeitos, aspecto particularmente relevante quando se trata da infância.

O presente artigo analisa o projeto de intervenção 'Olelê: literatura, arte, cultura e brincadeira na EI', realizado com 4 turmas da Educação Infantil I, numa escola da rede pública municipal de São João del-Rei, Minas Gerais. O projeto foi construído a partir de um processo reflexivo e formativo de diferentes docentes participantes do Programa de Formação Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), como resultado do trabalho de percurso - TP, uma das atividades propostas no âmbito da formação.

O LEEI constituiu-se no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA/MEC), desde o ano de 2023, e se desdobra na formação de professoras da Educação Infantil, tendo por base a tríade bakhtiniana ciência, arte e vida, ou seja, o programa destaca a importância de organizar o trabalho pedagógico na EI articulando conhecimentos teórico-científicos e as diversas manifestações culturais por meio de experiências significativas para as crianças. O objetivo principal do LEEI é fomentar práticas pedagógicas que tomem a leitura e a escrita como práticas sociais, sem perder de vista os eixos centrais desta etapa da educação básica que são as interações e brincadeiras.

33 Formadora Municipal no âmbito do LEEI. Mestre em Educação pela UFSJ.

34 Formadora Estadual no âmbito do LEEI. Doutora em Educação pela UFPE.

35 Formadora Municipal no âmbito do LEEI. Mestranda em Educação pela UFSJ.

Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
relações étnico-raciais



Busca-se, assim, discutir de que modo a literatura infantil, articulada às brincadeiras, às interações e às múltiplas linguagens, pode constituir-se como prática pedagógica potente para a promoção de uma educação antirracista na Educação Infantil.

INDICAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

A análise fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo-analítico, tomando o projeto de intervenção como objeto de reflexão. O percurso teórico-metodológico dialoga com autores que compreendem a literatura infantil como prática cultural, estética e política, em especial Antonio Candido (2023), Eliane Debus (2009), Lucimar Rosa Dias (2012) e Nilma Lino Gomes (2017), além dos documentos orientadores do Programa LEEI.

Antonio Candido (2023) sustenta que a literatura é um bem incompressível, pois atua na constituição da humanidade dos sujeitos ao favorecer a imaginação, a empatia e a elaboração simbólica da experiência. Para o autor, a literatura “humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (p. 85), ao permitir que o indivíduo entre em contato com outras formas de ver, sentir e interpretar o mundo. Tal perspectiva é particularmente significativa na Educação Infantil, etapa em que a formação sensível e simbólica se dá de modo intenso e estruturante.

No campo das relações étnico-raciais, Nilma Lino Gomes (2017) enfatiza que a educação antirracista requer a revisão dos currículos, das práticas pedagógicas e dos acervos culturais oferecidos às crianças, de modo a romper com silenciamentos históricos e promover representações positivas da população negra. Essa discussão é aprofundada por Eliane Debus (2009), ao destacar a relevância da literatura infantil na abordagem da história e da cultura afro-brasileira e africana, desde que se respeite a qualidade estética da obra e se evite o tratamento moralizante ou meramente informativo dos textos literários.

Lucimar Rosa Dias (2012) contribui ao afirmar que a literatura destinada à infância pode atuar como espaço privilegiado de construção de identidades, desde que apresente personagens, narrativas e imagens que reconheçam a diversidade racial e cultural como constitutiva da sociedade brasileira. Nesse sentido, a mediação do adulto é elemento central, pois é ela que possibilita às crianças estabelecer relações entre o texto literário, suas experiências e o contexto social mais amplo.

Essas perspectivas dialogam diretamente com os pressupostos do Programa LEEI, que tem como base a tríade bakhtiniana ciência, arte e vida, compreendendo a leitura e a escrita como práticas sociais indissociáveis das brincadeiras e das interações. O LEEI defende que a Educação Infantil deve ser um espaço de experiências significativas com as diferentes linguagens, em que a literatura não seja reduzida a instrumento pedagógico, mas vivenciada como arte, cultura e direito.

A LITERATURA COMO PONTO DE PARTIDA PARA MÚLTIPLAS EXPERIÊNCIAS: O PROJETO DE INTERVENÇÃO NO ÂMBITO DO LEEI

O projeto intitulado pelas docentes como *Olelê: literatura, arte, cultura e brincadeira na educação infantil* teve início com a mediação da obra *Olelê: uma antiga cantiga da África*, narrativa que apresenta uma cantiga tradicional do povo do Congo, entoada por crianças que atravessam o rio Cassai em busca de um lugar seguro. A história, marcada por imagens poéticas e forte oralidade, simboliza



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
relações étnico-raciais





união, coragem e coletividade, elementos centrais das culturas africanas. A escolha da obra não foi aleatória, mas fundamentada em critérios de qualidade estético-literária e pertinência temática, conforme discutido por Debus (2009). A narrativa possibilitou articular literatura, música e memória cultural, promovendo experiências que ultrapassaram a dimensão informativa e alcançaram o campo da sensibilidade.

Além da leitura mediada, o projeto promoveu várias experiências com as crianças: escuta e apreciação de músicas africanas, dramatizações, danças e brincadeiras tradicionais africanas, além da produção de objetos culturais como tambor e atividades de leitura em família.

A primeira música foi a própria cantiga Olelê, seguida da dramatização dela pelas crianças. A mediação que acionou a linguagem audiovisual, por meio da exibição do vídeo da canção, articulada à dramatização da travessia do rio pelas crianças, constituiu uma experiência estética e cultural que mobilizou corpo, voz, imaginação e memória coletiva. Ao construir coletivamente um grande barco e permitir que as crianças entrassem nele, simulassem as remadas e entoassem coletivamente a canção, a proposta das docentes desloca a literatura do campo exclusivamente verbal para uma experiência multissemiótica, em consonância com o que Eliane Debus (2009) define como práticas de leitura literária que se realizam no entrelaçamento de linguagens, saberes e experiências culturais.

Do ponto de vista da educação das relações étnico-raciais, essa vivência ultrapassa uma abordagem informativa sobre a África e seus povos, ao possibilitar que as crianças *vivenciem simbolicamente* uma narrativa de origem africana. Nilma Lino Gomes (2017) enfatiza que a educação antirracista, especialmente na infância, precisa operar no plano das experiências simbólicas, pois as crianças constroem identidades raciais também a partir das imagens, narrativas e vivências que lhes são oferecidas. Nesse sentido, a dramatização da travessia do rio não apenas representa uma cantiga africana, mas reinscreve, no corpo infantil, valores como coletividade, coragem e resistência, associados positivamente às matrizes africanas.

Durante essas mediações, observou-se que as crianças passaram a associar a narrativa da travessia do rio Cassai a situações de cooperação e coragem vivenciadas no cotidiano escolar. Em rodas de conversa, expressões como “a gente passa junto” ou “ninguém fica sozinho no rio” revelaram a apropriação simbólica da narrativa, indicando que a literatura operou como mediadora de sentidos coletivos e afetivos. Esses episódios corroboram a compreensão de Nilma Lino Gomes (2003) de que a educação das relações étnico-raciais se constrói no cotidiano, a partir de experiências concretas que mobilizam valores, afetos e pertencimentos.

A apresentação da localização geográfica da África no mapa-múndi, bem como a confecção coletiva da bandeira do Congo, foi mais uma etapa relevante do projeto por tensionar visões estereotipadas e homogeneizadoras sobre o continente africano, ainda recorrentes no imaginário escolar. Ao situar a África no espaço geográfico global e destacar um país específico — o Congo —, a proposta contribui para deslocar a ideia de África como um lugar abstrato, único e indistinto, favorecendo uma compreensão mais concreta e plural.

Nilma Lino Gomes (2012; 2017) alerta que um dos efeitos do racismo estrutural na educação é a produção de um conhecimento escolar que invisibiliza a diversidade histórica, cultural e geográfica dos povos africanos e afrodescendentes. Para a autora, práticas pedagógicas compro-

metidas com a educação das relações étnico-raciais devem romper com abordagens genéricas, promovendo o reconhecimento da África como continente múltiplo, formado por diferentes povos, culturas, línguas e histórias. Nesse sentido, a escolha de trabalhar com a bandeira do Congo, em diálogo com a cantiga *Olelé*, ancora a experiência das crianças em uma referência cultural situada, evitando generalizações.

A atividade de pintura coletiva da bandeira, por sua vez, mobilizou a linguagem visual e o trabalho colaborativo como formas de apropriação simbólica do conhecimento. Eliane Debus (2009) destaca que, na educação infantil, o acesso a temas culturais e históricos deve ocorrer por meio de experiências sensoriais, estéticas e corporais, que permitam às crianças construir sentidos a partir da ação e da interação. A confecção da bandeira, ao articular cor, forma e gesto, transforma um conteúdo geográfico em experiência vivida, ampliando as possibilidades de compreensão e pertencimento.

A etapa final do projeto envolveu diretamente as famílias, por meio da organização de uma exposição de elementos da cultura africana, da confecção coletiva de instrumentos musicais e da participação de sujeitos da comunidade e foi um dos momentos mais potentes da proposta, sobretudo por ampliar o espaço escolar como território de memória, pertencimento e produção cultural compartilhada.

A exposição de colares, roupas, turbantes e instrumentos musicais, organizada em conjunto com as famílias, rompe com a lógica escolar que frequentemente restringe o conhecimento à sala de aula e ao saber legitimado pelos livros didáticos. Conforme argumenta Nilma Lino Gomes (2017), uma educação comprometida com as relações étnico-raciais exige o reconhecimento dos saberes produzidos nos territórios, nas famílias e nas experiências cotidianas da população negra. Ao convidar as famílias a partilharem objetos, histórias e práticas culturais, a escola desloca hierarquias de conhecimento e afirma a cultura afro-brasileira e africana como patrimônio vivo.

A confecção do tambor e seu uso posterior pelas crianças em momentos de canto coletivo reforçam o papel da música e da corporalidade como linguagens centrais na infância. Lucimar Rosa Dias (2012) destaca que práticas pedagógicas antirracistas na educação infantil devem valorizar o corpo, o ritmo e a oralidade como dimensões constitutivas da experiência cultural das crianças negras, historicamente silenciadas nos espaços escolares. O tambor, nesse contexto, não é apenas um objeto musical, mas um dispositivo de memória, ancestralidade e expressão coletiva, que permite às crianças experimentar o som, o tempo e o gesto de forma integrada.

As brincadeiras propostas, como a amarelinha africana, evidenciam a compreensão do brincar como produção cultural. Conforme afirmam Guimarães, Guedes e Barbosa (2013), a brincadeira não é apenas reprodução de regras, mas uma forma de as crianças organizarem o mundo e produzirem sentidos a partir de suas referências culturais. Ao introduzir brincadeiras de matriz africana, o projeto amplia o repertório lúdico das crianças e tensiona a centralidade de jogos eurocêntricos tradicionalmente valorizados no currículo escolar. Segundo as autoras,

A cultura como eixo articulador das práticas e da construção curricular na educação infantil envolve a forma como a brincadeira e as linguagens são compreendidas e incorporadas no cotidiano. Brincar é produzir cultura, organizar o mudo de modo particular; também a expressão pelo corpo – a narrativa, o desenho, dentre outras linguagens – é um caminho através do qual a criança produz cultura, mani-



festando o diálogo com o universo social do qual participa, colocando-se ativamente nele. (Guimarães; Guedes e Barbosa, 2013, p.251)

A presença de uma doceira negra da comunidade, que compartilhou sua história de vida e o processo de produção de um pirulito típico da culinária africana, insere a narrativa oral como elemento importante da experiência pedagógica. Eliane Debus (2009) ressalta que a oralidade, quando reconhecida como prática legítima de conhecimento, possibilita às crianças o contato com narrativas que articulam trabalho, memória, identidade e cultura. A escuta da história da doceira transforma o alimento em linguagem, aproximando as crianças de trajetórias reais e fortalecendo vínculos entre escola e comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências analisadas permitem afirmar que o projeto Olelê: literatura, arte, cultura e brincadeira na educação infantil constituiu um avanço significativo na construção de práticas pedagógicas comprometidas com uma educação infantil antirracista. O envolvimento ativo das crianças, das famílias, das professoras e da comunidade escolar evidenciou que temas como identidade negra, cultura africana e afro-brasileira podem ser abordados de forma sensível, contextualizada e potente desde a primeira infância, ampliando os repertórios culturais, linguísticos e simbólicos das crianças.

Ao articular literatura, música, brincadeira, oralidade e participação comunitária, o projeto materializa os princípios da Lei nº 10.639/03, ao enfrentar o racismo não apenas no plano discursivo, mas por meio de vivências concretas que promovem respeito à diversidade, valorização das culturas negras e fortalecimento do sentimento de pertencimento. Nesse sentido, a educação antirracista se constrói no cotidiano, nas escolhas do acervo, nas mediações literárias e nas experiências corporais e afetivas proporcionadas às crianças.

Sob a perspectiva do LEEI – Leitura e Escrita na Educação Infantil, a proposta analisada evidencia a concepção bakhtiniana da tríade ciência, arte e vida, que fundamenta o programa. A literatura é compreendida como experiência estética viva, que se desdobra no brincar, na escuta, no gesto e no diálogo com múltiplas linguagens, evitando sua redução a instrumento didático. Conforme orienta o LEEI, a leitura literária na educação infantil se realiza na interação e na corporeidade, produzindo sentidos compartilhados e experiências significativas (Brasil, 2016).

Destaca-se, ainda, o impacto formativo do LEEI na consolidação de práticas pedagógicas contextualizadas e socialmente referenciadas, capazes de articular literatura e questões étnico-raciais de modo crítico e sensível. A escola, ao compreender os pressupostos do programa, investiu na constituição de um acervo literário qualificado, com obras que apresentam representações positivas e contemporâneas da cultura africana e afro-brasileira, ampliando as possibilidades de continuidade e aprofundamento das ações antirracistas, ainda que nem todas tenham sido analisadas neste artigo.

Dessa forma, o projeto reafirma o papel da educação infantil como espaço privilegiado de formação humana, cultural e ética, no qual a literatura se constitui como direito, experiência e possibilidade de transformação social desde a infância.



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
relações étnico-raciais





Por mais iniciativas como o LEEI, que nos oportunizem práticas educativas que ofereçam um ambiente culturalmente rico e dialogado, por meio de experiências leitoras que ampliem nosso repertório e nosso olhar, que escutem o que as professoras têm e querem dizer e que sobretudo respeitem a criança e considerem o vivo!

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial a obrigatoriedade do estudo de História e Cultura Afro-Brasileira. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Caderno de orientação para formadoras - LEEI**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2016 a.

BRASIL. **Livros infantis: acervos, espaços e mediações**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2016 b.

BRASIL. **Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2016 c.

CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. São Paulo: Tododia, 2023.

DEBUS, Eliane S. D.; VASQUES, Margarida Cristina. **A linguagem literária e a pluralidade cultural: contribuições para uma reflexão étnico-racial na escola**. In: Conjectura: filosofia e educação./UCS, v. 7, n.1, Caxias do Sul, RS: Educs, 2009.

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

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos na luta por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GUIMARÃES, Daniela; GUEDES, Adrienne Ogêda; BARBOSA, Silva Néli. **A Cuidado e cultura: propostas curriculares para o trabalho com crianças**. In: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda e CARVALHO, Maria Cristina. (Orgs.). Educação Infantil formação e responsabilidade. Campinas, SP: Papirus Editora, 2013.

SEGABINAZI, Daniela Maria; FEBA, Berta Lúcia Tagliari; SOUZA, Renata Junqueira. Da seleção e avaliação de obras literárias infantis. In: SOUZA, Renata Junqueira; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (orgs). **Práticas de leitura literária na primeira infância**. Presidente Prudente, SP: Editora Educação Literária, 2020.p. 35-50.

SIMÕES, Fábio; PIRILLO, Marília. **Olelé: uma antiga cantiga da África**. São Paulo: Melhoramentos, 2018.



Este e-book reúne estudos e reflexões apresentados no VIII Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil - CILIJ, realizado em São Luís (MA), que congregou pesquisadores, professores e mediadores de leitura em torno do tema Mediação Literária e Formação de Leitores e se consolidou como espaço de diálogo acadêmico e partilha de experiências voltadas ao ensino da literatura e à formação de leitores em diferentes contextos educativos.

