



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

BEATRIZ MARIA LIMA BARBOSA

**LITERATURA INFANTIL E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL: UMA ANÁLISE DA
OBRA AMORAS, DE EMICIDA, COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

JOÃO PESSOA-PB

2024

BEATRIZ MARIA LIMA BARBOSA

**LITERATURA INFANTIL E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL: UMA ANÁLISE DA
OBRA AMORAS, DE EMICIDA, COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Pedagogia da
Universidade Federal da Paraíba como
requisito complementar para obtenção do título
de Licenciatura Plena em Pedagogia, sob
orientação da Profa. Dra. Marinês Andréa
Kunz.

Orientadora: Prof.^a Dra. Marinês Andréa Kunz

JOÃO PESSOA

2024

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

B2381 Barbosa, Beatriz Maria Lima.

Literatura infantil e diversidade étnico-racial: uma análise da obra Amoras, de Emerica, como instrumento pedagógico nos anos iniciais do ensino fundamental / Beatriz Maria Lima Barbosa. - João Pessoa, 2024.
49 f. : il.

Orientação: Marinês Andréa Kunz.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Literatura infantil. 2. Literatura antirracista.
3. Letramento étnico-racial. I. Kunz, Marinês Andréa.
II. Título.

UFPB/CE

CDU 373.2(043.2)

BEATRIZ MARIA LIMA BARBOSA

**LITERATURA INFANTIL E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL: UMA
ANÁLISE DA OBRA *AMORAS*, DE EMICIDA, COMO INSTRUMENTO
PEDAGÓGICO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de conclusão de curso submetido à Banca
Examinadora designada pelo Curso de Graduação
na Universidade Federal da Paraíba como requisito
para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **MARINÊS ANDREA KUNZ**
Data: 25/10/2024 04:17:15 -0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Marinês Andrea Kunz (Orientador)



Prof.^a Dr.^a Aurora Camboim Lopes de Andrade Lula (Membro da banca
examinadora)



Prof. Dr. Diego dos Santos Reis (Membro da banca examinadora)

João Pessoa, 25 de outubro de 2024.

Aos meus pais, Damiana Lima e Daniel Melo, por todo amor e incentivo. E toda a minha família e amigos por acreditarem em mim.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente a minha família, em especial aos meus pais, Daniel Melo, Damiana Lima e meu irmão Thiago Lima, pelo incentivo e apoio para que fosse possível estar onde estou hoje e ser a pessoa que me tornei.

Agradeço a Fernanda Alves, minha companheira e maior incentivadora, por todas as palavras de motivação e por estar ao meu lado em todos os momentos felizes e desafiadores da vida.

Agradeço a Deus por me guiar nessa trajetória e me mostrar o lado positivo das coisas; por me permitir estar onde estou e trazer esperança nas vezes em que pensei em desistir.

Agradeço aos amigos que fiz durante essa caminhada, em especial a Ester Batista, Juliane de Paula, Marta Oliveira, Rebeca Melo, Rhafaela Castelo Branco e Yasmim Vitorino, sem elas o caminho teria sido mais difícil; e aos queridos professores que contribuíram de forma significativa em minha formação, com destaque a Aurora Camboim, Joseval Miranda, Marinês Andréa Kunz, e Surya Aaronovich.

Agradeço a minha orientadora, Professora Dr^a Marinês Kunz pela sensibilidade, por ter acreditado no meu potencial e pelo direcionamento no desenvolvimento desse trabalho de conclusão de curso.

E por fim, agradeço a minha ancestralidade, que me trouxe até aqui.

“Para os seres que habitam as margens e esquinas do planeta, para as vidas alteradas pela violência colonial e para aqueles que desfrutam dos privilégios, da proteção, e dos poderes herdados e mantidos nessa arquitetura de violência e exclusão, a educação não pode ser meramente entendida como política de preparação para o mundo ou como forma de acesso à agenda curricular vigente. [...] a educação não pode estar a serviço do modelo dominante, pois ela, em sua radicalidade, é a força motriz que possibilita enveredarmos e nos mantermos atentos e atuantes nos processos de descolonização”

(Luiz Rufino)

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso (TCC) explora a relevância da literatura infantil antirracista no desenvolvimento da identidade étnico-racial e na valorização da diversidade nos primeiros anos do ensino fundamental. O estudo parte da reflexão de que a literatura infantil tradicional no Brasil ainda apresenta vestígios de colonialismo e padrões estéticos que pouco reconhecem a diversidade sociocultural do país, mesmo com a existência de políticas públicas, como a Lei Nº 10.639/03, e de movimentos antirracistas que promovem a inclusão da cultura e da história africana, afro-brasileira nas escolas. Com base nesse contexto, o objetivo principal deste trabalho é analisar de que maneira a literatura infantil antirracista pode contribuir para a formação da identidade nas crianças, auxiliando-as a reconhecer e valorizar a diversidade étnico-racial. A pesquisa, de natureza bibliográfica, utiliza contribuições teóricas de autores como Vigotsky (1989), Bakhtin (1992), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Nely Novaes Coelho (2000), Regina Zilberman (1985), Kabengelê Munanga (1994) e Nilma Lino Gomes (2005), entre outros, para analisar a obra *Amoras*, do rapper Emicida, que exemplifica a literatura que visa promover o respeito à diversidade e o empoderamento das crianças negras. Além de abordar o impacto histórico da escravidão na educação de pessoas negras no Brasil, o estudo propõe uma atividade pedagógica para trabalhar essas questões em sala de aula, buscando influenciar tanto as práticas educacionais quanto as políticas públicas. O trabalho está organizado em três capítulos, que discutem o contexto histórico, a importância da literatura infantil antirracista, a relevância do letramento literário, a análise da obra *Amoras* e uma proposta de atividade que pode ser desenvolvida nos anos iniciais do ensino fundamental, utilizando essa obra literária. Consideramos que a análise do livro, nos proporciona de maneira lúdica, clara e acessível, a beleza da criança negra, o resgate a memória ancestral e a representatividade nesse processo de empoderamento. É primordial que livros que abordam a diversidade cultural e racial sejam utilizados nas escolas para auxiliar na criação de projetos didáticos e práticas pedagógicas durante todo o ano, promovendo uma educação antirracista não apenas nos anos iniciais, mas em todas as etapas da educação básica.

Palavras-chave: Literatura infantil; Literatura antirracista; Letramento étnico-racial; Lei 10.639/03; *Amoras*.

ABSTRACT

This course completion work (TCC) explores the relevance of anti-racist children's literature in the development of ethnic-racial identity and in the appreciation of diversity in the early years of elementary school. The study starts from the reflection that traditional children's literature in Brazil still has traces of colonialism and aesthetic patterns that do not recognize the socio-cultural diversity of the country, even with the existence of public policies, such as Law N° 10.639/03, and anti-racist movements that promote the inclusion of African, Afro-Brazilian culture and history in schools. Based on this context, the main objective of this work is to analyze how anti-racist children's literature can contribute to the formation of identity in children, helping them to recognize and value ethnic-racial diversity. The bibliographic research uses theoretical contributions from authors such as Vigotsky (1989), Bakhtin (1992), the National Common Curricular Base (BNCC), Nely Novaes Coelho (2000), Regina Zilberman (1985), Kabengelê Munanga (1994) and Nilma Lino Gomes (2005), among others, to analyze the work *Amoras*, of rapper Emicida, which exemplifies the literature that aims to promote respect for diversity and empowerment of black children. In addition to addressing the historical impact of slavery on the education of black people in Brazil, the study proposes a pedagogical activity to work with these issues in the classroom, seeking to influence both educational practices and public policies. The work is organized in three chapters, which discuss the historical context, the importance of anti-racist children's literature, the relevance of literary literacy, the analysis of the work *Amoras* and a proposal for activity that can be developed in the early years of elementary school, using this literary work. We consider that the analysis of the book, provides us in a playful, clear and accessible way, the beauty of the black child, the ancestral memory and the representativeness in this process of empowerment. It is essential that books addressing cultural and racial diversity be used in schools to assist in the creation of didactic projects and pedagogical practices throughout the year, promoting an anti-racist education not only in the early years, but at all stages of basic education.

Keywords: Children's literature; Anti-racist literature; Ethnic-racial literacy; Law 10.639/03; *Amoras*.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Capa do livro Amoras, de Emicida. Ilustrações de Aldo Fabrini. Editora: Companhia das Letrinhas.	31
Imagem 2: Representação ilustrada do orixá Obatalá no livro Amoras, de Emicida. Ilustrações de Aldo Fabrini. Editora: Companhia das Letrinhas.	32
Imagem 3: Representação ilustrada de uma menina negra no livro Amoras, de Emicida. Ilustrações de Aldo Fabrini. Editora: Companhia das Letrinhas.....	33
Imagem 4: Representação ilustrada da frase “As pretinhas são o melhor que há “no livro Amoras, de Emicida. Ilustrações de Aldo Fabrini. Editora: Companhia das Letrinhas.	34
Imagem 5: Representação ilustrada de Martin Luther King no livro Amoras, de Emicida. Ilustrações de Aldo Fabrini. Editora: Companhia das Letrinhas.....	34
Imagem 6: Representação ilustrada de Zumbi dos Palmares no livro Amoras, de Emicida. Ilustrações de Aldo Fabrini. Editora: Companhia das Letrinhas.....	35
Imagem 7: Representação ilustrada de Malcolm X no livro Amoras, de Emicida. Ilustrações de Aldo Fabrini. Editora: Companhia das Letrinhas.	36
Imagem 8: Páginas ilustradas do livro Amoras, de Emicida. Ilustrações de Aldo Fabrini. Editora: Companhia das Letrinhas.	37

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CP- Conselho Pleno

CNE- Conselho Nacional de Educação

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NERI- Núcleo de Estudos Raciais do Insper

PNAD- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNLD- Programa Nacional do Livro e do Material Didático

ProUni- Programa Universidade para Todos

SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. ASPECTOS HISTÓRICOS DA ESCRAVIDÃO E OS PROCESSOS EDUCACIONAIS PARA AS PESSOAS NEGRAS NO BRASIL	14
1.1 Período da escravidão e a educação para as pessoas negras.....	14
2. LITERATURA INFANTIL ANTIRRACISTA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	21
2.1 Literatura infantil antirracista e alfabetização	22
2.2 O leitor literário nos anos iniciais.....	27
3. AMORAS E A INFLUÊNCIA DA OBRA LITERÁRIA ANTIRRACISTA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	29
3.1 Análise da obra literária Amoras, de Emeilda	29
3.2 Trabalhando a obra Amoras e a memória africana: Uma proposta pedagógica para os anos iniciais	36
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	43
REFERÊNCIAS.....	44

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, abordaremos como a utilização dos livros de literatura infantil com uma perspectiva antirracista da literatura podem influenciar para a compreensão do mundo e percepção da criança quanto à diversidade étnico-racial brasileira, se baseando em Vigotsky (1989); Bakhtin (1992); Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Nely Novaes Coelho (2000); Regina Zilberman (1985), Kabengelê Munanga (1994), Nilma Lino Gomes (2005), entre outros para fundamentar as discussões sobre o tema.

A contação de histórias sempre foi defendida como essencial durante todo o curso de Pedagogia no que se refere ao desenvolvimento da leitura e da escrita das crianças, antes mesmo dos anos iniciais no ensino fundamental. A recomendação é que já na educação infantil elas tenham acesso a livros, a contações e ao estímulo da imaginação por meio da ludicidade, pois a pré-leitura é um elemento essencial quando falamos em alfabetização. Entretanto, a literatura infantil carrega consigo marcas de um passado ainda presente nas camadas que compõem a escola tradicional brasileira, ela obteve influência não apenas da estética colonialista europeia, mas também da moral estruturante perpassada de geração em geração sob ideais limitantes que não privilegiavam a diversidade sociocultural do Brasil.

Durante o curso de Pedagogia, esse assunto foi pouco aprofundado, tendo normalmente abordagens conceituais sobre como é compreendida a literatura e de quais formas poderia ser trabalhada na educação infantil e nos anos iniciais através do texto. No entanto, compreendemos que a literatura infantil pode ir além da leitura e da escrita, atravessando pontes de autodescobertas e reconhecimentos quando associada à abordagem antirracista, buscando romper com os padrões tão conhecidos de corpo e identidades, valorizando as camadas mais discriminadas e presentes em nosso território brasileiro, as populações afro-brasileiras e indígenas.

Apesar da Lei nº 10.639/03 assegurar que seja incluído no currículo oficial da rede de ensino, através das diretrizes e bases da educação nacional o ensino de História e Cultura africana, afro-brasileira, nas escolas (Brasil, 2008), abordar com crianças pautas como racismo, identidade e diferentes manifestações culturais é um desafio para os professores que buscam diariamente, em suas práticas pedagógicas, focar as competências previstas pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular), mas também formar indivíduos críticos, formadores de opinião e, acima de tudo, conscientes do lugar que ocupam no mundo e da influência que exercem sobre ele, reconhecendo e respeitando as diferentes formas de existência. O racismo estrutural

(Almeida,2018), presente na sociedade desafia todos os dias práticas que buscam romper com esses padrões, e para Grada Kilomba (2019), essas práticas discriminatórias e de relação de poder fazem parte da “relutância do sujeito branco em aceitar que não é que nós temos nosso próprio país para viver, mas sim que nós estamos vivendo em nosso país” (Kilomba, 2019, p. 113).

No que se refere à literatura, podemos compreendê-la como produto de toda uma construção histórica da sociedade, marcada por lendas, mitos, crenças e experiências humanas que ultrapassam gerações, carregada de imaginação e ideais das múltiplas identidades de um povo.

No decorrer da minha formação, alguns questionamentos me influenciaram a me debruçar sobre o tema, entre eles a falta de autoconhecimento como pertencente de uma ascendência indígena ainda na infância, a falta de representatividade na escola e a inexistência de uma literatura que saísse dos “moldes” europeus coloniais a que estamos tão acostumados, que não estimula o aluno a pensar sobre os corpos para além dos famosos estereótipos estabelecidos nos contos infantis, da princesa branca, loira, ingênua e frágil, ou até mesmo as famosas obras de artes europeias expostas nos livros didáticos.

A pesquisa nesse campo proporciona uma oportunidade única para analisar criticamente o currículo escolar e as estratégias pedagógicas, buscando identificar lacunas e propor intervenções que promovam a diversidade e o respeito à pluralidade cultural. Ao explorar o impacto da literatura antirracista na formação de identidade e na construção de valores éticos nas crianças, o estudo também abre espaço para reflexões sobre a importância da representatividade e da valorização da diversidade étnico-cultural na educação.

Do ponto de vista acadêmico, o presente trabalho contribui para ampliar o conhecimento sobre a relação entre literatura e o campo dos estudos antirracistas na educação, passando pelo letramento e a alfabetização. Ao realizar uma revisão da bibliografia e desenvolver a metodologia de pesquisa adequada, o discente não apenas aprofunda sua compreensão sobre o assunto, mas também contribui para o avanço do conhecimento científico nessa área.

Por fim, a relevância social desse tipo de pesquisa é inegável, uma vez que se alinha com os princípios da justiça social e da promoção da igualdade de oportunidades, ao fornecer evidências sobre os benefícios da inclusão da literatura antirracista, o trabalho de conclusão de curso pode influenciar políticas públicas e práticas educacionais, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Assim, o presente trabalho tem como problemáticas norteadoras as seguintes questões: Como o histórico de escravidão vivido em nosso país influenciou os processos educativos?

Como a abordagem antirracista da literatura infantil pode contribuir para o desenvolvimento do reconhecimento étnico-racial e da diversidade racial brasileira nos anos iniciais do ensino fundamental? Como o livro infantil *Amoras*, do autor Emicida, ilustrado por Aldo Fabrini, pode contribuir para o respeito à diversidade e ao empoderamento étnico-racial?

Diante dessa problemática, o objetivo geral deste trabalho é investigar como a literatura infantil de viés antirracista pode influenciar o desenvolvimento do reconhecimento da diversidade e da identidade étnico-racial nos anos iniciais do ensino fundamental, contribuindo, ainda, para o processo de letramento literário. Os objetivos específicos são: abordar as influências históricas da escravidão no Brasil para o processo educacional das pessoas negras; discutir a importância da literatura antirracista no reconhecimento da diversidade e da identidade étnico-racial; analisar a obra *Amoras*, do autor Emicida, quanto à abordagem antirracista e propor uma atividade didático-pedagógica para a leitura do livro com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental.

O trabalho em questão está dividido em três capítulos em que é desenvolvido o tema. O primeiro capítulo abordará as influências da escravidão para o acesso de pessoas negras à escolarização no Brasil; o segundo capítulo discute a relevância da literatura infantil na formação do sujeito, com ênfase na literatura antirracista e sua relação com a identidade, diversidade étnico-racial e o letramento literário; o terceiro capítulo é dedicado à análise da obra de literatura infantil intitulada *Amoras*, do autor Emicida, ilustrada por Aldo Fabrini, quanto à composição discursiva e no que diz respeito à diversidade étnico-racial e ao desenvolvimento do empoderamento de crianças negras. Além disso, a partir da análise da obra, é desenvolvida uma proposta pedagógica passível de ser trabalhada com as crianças nos anos iniciais do ensino fundamental, abordando temas como diversidade, respeito, racismo e representatividade.

Para alcançar os objetivos deste trabalho, utilizamos as metodologias de pesquisas bibliográfica, qualitativa e de análise do conteúdo presente na produção literária *Amoras*, de Emicida. Com a pesquisa bibliográfica a partir do levantamento de estudos acadêmicos (dissertações, teses, livros e artigos) sobre a temática investigada, conforme Lakatos e Marconi (2009), em seguida, a análise de conteúdo para verificarmos o potencial pedagógico da obra no que se refere aos temas abordados no livro como beleza da criança negra, diversidade étnico-racial e representatividade.

É importante ressaltar que a pesquisa teve origem a partir de um questionamento pessoal e da problemática sobre a relevância de utilizar livros infantis contendo narrativas e personagens que se distanciassem dos padrões estabelecidos pelo processo de colonização no

Brasil. O objetivo é proporcionar ao pesquisador acesso às informações disponíveis sobre o assunto em questão. A análise parte das contribuições teóricas de Nilma Lino Gomes, Grada Kilomba, Ana Cristina Juvenal da Cruz, entre outros; como também a potencial contribuição da obra literária ‘Amoras’ para crianças nos anos iniciais do ensino fundamental.

1. ASPECTOS HISTÓRICOS DA ESCRAVIDÃO E OS PROCESSOS EDUCACIONAIS PARA AS PESSOAS NEGRAS NO BRASIL

Neste capítulo, buscaremos abordar a partir de uma contextualização histórica, como os quase quatrocentos anos de escravidão foram capazes de influenciar não apenas na formação da sociedade brasileira a qual compreendemos hoje, moldada nas diferentes reformulações do racismo estrutural, mas, acima de tudo, como isso influenciou os processos educacionais para as pessoas negras no país.

1.1 Período da escravidão e a educação para as pessoas negras

Um dos períodos mais importantes para compreendermos o processo de miscigenação da população brasileira e o da própria formação sociocultural do país, é o da escravidão, que perdurou oficialmente de 1500 até 1888, moldando aspectos sociais, econômicos e culturais. Esse período de opressão e segregação teve consequências duradouras que perduram ainda hoje, particularmente na estrutura sociocultural e nas garantias de oportunidades para as pessoas negras no país.

Durante o período colonial, o Brasil foi uma das maiores economias escravistas do mundo. Estima-se que cerca de 11 milhões de africanos foram trazidos para o continente americano, quase 5 milhões deles estavam no Brasil, majoritariamente para servir aos colonizadores nas plantações de açúcar, minas de ouro e outros setores econômicos (Fausto, 1996). A escravidão, implementada em 1530, era uma instituição central à economia brasileira, e a inferiorização de povos surgindo com a colonização em nosso país, legitimada e institucionalizada para sustentar a opressão e a exploração.

Em 1532, com a implementação das capitanias hereditárias e o avanço marítimo português, teve início o processo de colonização do Brasil. Nesse período, os primeiros grupos a serem escravizados foram os povos originários que aqui viviam, mas, sob resistência e muito sangue derramado, essa primeira tentativa de escravização no território brasileiro não obteve o êxito esperado.

Podemos distinguir duas tentativas básicas de sujeição dos índios por parte dos portugueses. Uma delas, realizada pelos colonos segundo um frio cálculo econômico, constituiu na escravização pura e simples. A outra foi tentada pelas ordens religiosas, principalmente pelos jesuítas, por motivos que tinham muito a ver com suas concepções missionárias. (Fausto, 1996, p. 28).

Com ordens religiosas no território brasileiro e uma tentativa de catequização desses povos, a igreja católica entendia que “ser bom cristão” significava também adquirir os hábitos de trabalho dos europeus, com o que se criaria um grupo de cultivadores indígenas flexível às necessidades da colônia” (Fausto, 1996 p.28).

Durante essas tentativas, viu-se que grande parte da população indígena não se adaptou às condições impostas de trabalho pelos portugueses, além da sujeição forçada ao trabalho e as tentativas de apagamento da sua cultura, milhares deles acabaram morrendo por vírus e doenças contra as quais não possuíam anticorpos para se defenderem.

Para os portugueses, o avanço da economia dependia da mão de obra escravizada e com a igreja, por sua vez, se beneficiando e legitimando tal prática, a retirada e o envio forçado de africanos vindos da África ao Brasil em navios negreiros se tornou ainda mais frequente após 1569,

não por acaso, a partir da década de 1570 incentivou-se a importação de africanos, e a Coroa começou a tomar medidas através de várias leis, para tentar impedir o morticínio e a escravização desenfreada dos índios. As leis continham ressalvas e eram burladas com facilidade. Escravizavam-se índios em decorrência de “guerras justas”, isto é, guerras consideradas defensivas, ou como punição pela prática de antropofagia quando por chegando a quase 5 milhões de africanos em todo território brasileiro entre os séculos XVII e XVIII.(Fausto, 1996, p.28).

Desde o século XV, há registro de tráfico negreiro pelo mundo; no Brasil, no período colonial, a mão de obra africana passou a ser central para a ascensão econômica do país. A população negra era tratada como “coisa” (Fausto,1996), e era moeda de troca entre aqueles que possuíam bens, pois, além da rentabilidade da venda de pessoas, ter escravizados era sinônimo de nobreza e status social. Como já existia tráfico de africanos antes mesmo dessa prática se realizada no Brasil, os portugueses e a igreja católica utilizavam dessa justificativa para legitimar as práticas escravistas, além disso, o negro era considerado racialmente inferior, incivilizados, e carentes de inteligência, portanto, estavam destinados a submissão a raça dominante branca.

A sujeição ao trabalho forçado e a condições desumanas de sobrevivência não se deram de forma passiva, levando aos povos africanos a resistirem, de modo que os quilombos foram

uma marca importante desse período, pois era um lugar destinado ao refúgio e à proteção daqueles que fugiam de seus senhores. Lá eles manifestavam a sua fé e suas diferentes culturas. Com a formação dos quilombos, as fugas e as outras formas de resistência, foram surgindo os movimentos abolicionistas que buscavam a extinção da escravidão no país.

Com a constituição de 1824, a educação foi reconhecida como responsabilidade do Estado, devendo ser fornecida por meio de instrução pública, no entanto, permaneceu restrita aos colonizadores e à elite, que consideravam que educação para as pessoas escravizadas poderiam levá-las à emancipação e ao questionamento da escravidão. Para Paulo Freire (1981), “seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica” (Freire, 1981, p.73).

Foi a partir das lutas dos movimentos abolicionistas e das pressões internas e externas de países que já haviam abolido a escravidão, que leis como a Lei do Ventre Livre (1871) e a Lei dos Sexagenários (1885) começaram a abolir a escravidão gradualmente, mas a educação pública para afrodescendentes continuou sendo negada. Mesmo após a abolição da escravidão em 1888, com a Lei Áurea em 13 de maio, as estruturas educacionais continuaram a marginalizar essas populações.

A libertação não veio acompanhada de políticas públicas eficazes de integração social e econômica, deixando esses indivíduos em uma situação de vulnerabilidade extrema. Durante o período da pós-abolição, as pessoas negras enfrentaram enormes desafios para acessar a educação de qualidade, pois a segregação racial e a falta de recursos foram barreiras significativas. Embora houvesse forte presença de negros na educação básica, as oportunidades para o ensino superior e para carreiras profissionais eram extremamente limitadas.

Apesar da extinção da escravidão (Fausto, 1996), a cultura escravista permaneceu por muito tempo na mentalidade do povo brasileiro, refletindo até os dias atuais, pois

a escravidão foi uma instituição nacional. Penetrou toda a sociedade, condicionando o modo de agir e de pensar. O desejo de ser dono de escravos, o esforço por obtê-los ia da classe dominante ao modesto artesão branco das cidades. Houve senhores de engenho e proprietários de minas com centenas de escravos, pequenos lavradores com dois ou três, lares domésticos, nas cidades, com apenas um escravo. O preconceito contra o negro ultrapassou o fim da escravidão e chegou modificado a nossos dias. Até pelo menos a introdução em massa de trabalhadores europeus no centro-sul do Brasil, o trabalho manual foi socialmente desprezado como “coisa de negro” (Fausto, 1996, p. 41).

Marcas da discriminação racial e do racismo estão presentes desde a colonização, e, segundo Silvio de Almeida (2018), o racismo deriva do conceito de discriminação racial, que

engloba diferentes formas de tratamento desigual voltadas a indivíduos de grupos raciais específicos. Esse fenômeno é sustentado pelas relações de poder, permitindo que certos grupos se beneficiem das vantagens atribuídas às suas categorias raciais. Sobre raça, Stuart Hall (2003) defende que “‘Raça’ é uma construção política e social. E a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão — ou seja, o racismo” (Hall, 2003, p. 69). Dessa forma, o racismo se manifesta através da discriminação racial sistemática, na qual privilégios são repartidos entre grupos raciais e se manifestam em áreas econômicas, políticas e institucionais. Borges, Medeiros e d’Adesky (2002) destacam que uma das formas mais graves de racismo institucionalizado é a perseguição sistemática e o extermínio, como o genocídio e a tortura. Tais práticas ficaram conhecidas em regimes como o nazismo. Apesar de alguns teóricos defenderem o conceito de racismo histórico, como uma construção disseminada pelo passado escravista que se deu no país, nessa perspectiva do racismo estrutural, entende-se que, apesar do passado de exploração e negação do outro, por ser uma prática firmada nas camadas institucionais da sociedade brasileira, há uma tendência às práticas de racismo sofrerem reformulações no decorrer do tempo, perpetuando uma ideologia que legitima tais ações.

Ao longo do século XX, movimentos negros começaram a se organizar e a lutar pelo direito à educação. Durante a Era Vargas (1930-1945), houve uma tentativa de democratização do ensino, mas os resultados foram limitados, especialmente para as populações negras. A Constituição de 1934 previu a criação de escolas públicas, mas a implementação dessas medidas não foi suficiente para corrigir as desigualdades históricas.

Nos anos 1950 e 1960, com o crescimento dos movimentos de direitos civis nos Estados Unidos e a expansão das lutas anticoloniais na África, os movimentos negros no Brasil também ganharam força, exigindo maior acesso à educação e denunciando o racismo estrutural presente na sociedade brasileira. No entanto, o golpe civil-militar de 1964 e os 21 anos subsequentes de ditadura dificultaram a luta por direitos civis, incluindo a educação. De acordo com Pereira e Zientarski (2011),

na América, as ações afirmativas foram implantadas na década de 1960, encabeçadas pelos Estados Unidos, cujo objetivo foi promover a igualdade entre os negros e os brancos norte-americanos. Foram originadas, portanto, de uma questão racial. Na sequência, as políticas de ações afirmativas foram adotadas em muitos países americanos, consideradas as diferenças culturais e econômicas de cada um, tais como Canadá, Cuba e Argentina. Nesses países, o objetivo comum foi oferecer a segmentos discriminados da sociedade tratamento diferenciado, como compensação pelas desvantagens originadas das condições sociais desiguais de vida. (Pereira, Zientarski, 2011, p.49).

Com a redemocratização do Brasil, a partir de 1985, houve avanços significativos na inclusão educacional. A Constituição de 1988 reconheceu a educação como um direito de todos e, ao longo das décadas seguintes, políticas de ação afirmativa foram implementadas para tentar corrigir as desigualdades históricas.

Na segunda metade do século XX, começaram a surgir políticas públicas voltadas para a inclusão, como o sistema de cotas nas universidades, que buscava corrigir desigualdades históricas. No entanto, apesar desse objetivo, muitos grupos sociais, principalmente formados por pessoas brancas, defendiam que as políticas de ação afirmativa teriam o potencial – real ou imaginário – de “racializar” as políticas públicas na medida em que determinados povos poderiam acessar, de modo privilegiado, um conjunto de bens, simbólicos e materiais, considerando seus respectivos grupos étnico-raciais (Vieira, 2015). Apesar disso, políticas públicas como o sistema de cotas e o Programa Universidade para Todos (ProUni), criado em 2004 pelo Ministério da Educação (MEC), oferecendo bolsas de estudo integrais e parciais para estudantes de ensino superior, contribuíram para aumentar a presença de pessoas negras, pardas e indígenas no ensino superior e em posições de destaque, possibilitando minimizar os danos causados a esses povos por centenas de anos. Entretanto, o impacto pleno dessas políticas ainda segue a passos lentos, mesmo com uma importante questão trazida à tona, que é a:

Tomada de consciência de um segmento étnico-racial excluído da participação na sociedade, para a qual contribuiu economicamente, com trabalho gratuito como escravo, e também culturalmente, em todos os tempos na história do Brasil (Munanga, 1994, p.187).

Um marco importante para as lutas dos movimentos negros no Brasil e para a educação foi a sanção da Lei 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para incluir a obrigatoriedade do ensino sobre a história e a cultura afro-brasileira nos currículos escolares. O objetivo da lei é promover o reconhecimento e a valorização da contribuição dos africanos e descendentes no Brasil, além de combater o racismo e a discriminação racial. A lei prevê a necessidade de uma formação continuada e de capacitação para que os professores estejam preparados para ensinar os conteúdos, através de uma abordagem cultural e histórica quanto à cultura afro-brasileira contemporânea, abrangendo aspectos como culinária, arte, religião e tradições.

Apesar de ter enfrentado desafios significativos durante a sua implementação em alguns estados, como resistência na compreensão da importância da lei e da abordagem desses assuntos, falta de recursos didáticos e de infraestrutura, formação insuficiente para os docentes, entre outros, a Lei 10.639/03 teve um impacto profundo na educação e na sociedade brasileira,

pois, a partir dela, assuntos pertinentes como racismo, discriminação racial e diversidade étnico-racial puderam ser debatidos nas salas de aula. Araújo esclarece que:

Há de se considerar que a proposta da Lei 10.639/2003 é revolucionária para a educação Brasileira, pois ela propõe o estabelecimento de novas matrizes civilizatória para se pensar o Brasil a partir da educação. Ela questiona universalismos acadêmico que domesticam a Educação brasileira numa matriz branca, europeia, capitalista, cristã, machista, homofóbica e individualista. (Araújo, 2021, p. 04).

Além disso, o Parecer nº 03/2004 do CP (Conselho Pleno)7/CNE e a Resolução nº 01 de 17 de junho de 2004 do CP/CNE auxiliaram na regulamentação da Lei 10.639/2003, trazendo também medidas que abraçaram não apenas a educação básica, mas também outros níveis de ensino, como o ensino superior, por isso, destacamos o artigo 1º e os seus 1º e 2º parágrafos:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

§ 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento. [...] (Brasil, 2004, p.01).

Vale ressaltar que, apesar das lutas dos movimentos na busca por garantias de direitos e do empoderamento negro, a prevalência do racismo estrutural em nosso país e a consequente influência na criação e eficácia de políticas públicas e geração de dados estatísticos voltadas às pessoas pardas e negras dificultam a efetivação de leis já firmadas, gerando, assim, a disseminação, mesmo com avanços, das desigualdades e do racismo em todo o Brasil. Nilma Lino Gomes (2005) defende que quanto mais a sociedade, as instituições educacionais e o governo ignoram a grave realidade do racismo presente em nosso meio e nas nossas estruturas institucionais, mais o racismo se espalha e afeta as mentalidades, as subjetividades e as condições sociais das pessoas negras e pardas, pois o desnível racial entre negros e brancos no Brasil é uma realidade concreta.

Outro aspecto a ser destacado e que dificulta o debate sobre o racismo e a discriminação racial é o estabelecido mito da democracia racial existente no País, conforme afirma Nilma Gomes,

o mito da democracia racial pode ser compreendido (...) como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial.(Gomes, 2005, p. 57).

A autora constata que o mito da democracia racial consiste numa manobra para mascarar e perpetuar o racismo estrutural. Ele afeta as pessoas negras e pardas na busca por direitos e oportunidades justas de trabalho, renda, entre outras questões, uma vez que se nega a existência digna do outro ainda que de forma implícita. Isso significa impor uma democracia acessível apenas para alguns, significa romantizar práticas criminosas como o racismo, com a justificativa de que todos têm os mesmos direitos perante a lei. Como reflexo de tudo o que já foi mencionado, alguns dados alarmantes dos últimos anos nos fazem refletir sobre um passado que talvez não tenha ficado tão para trás assim.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022, as pessoas que se identificavam como pardas representavam 45,3% da população brasileira; em 2019, brancos ganhavam, em média, 73,4% a mais do que pretos e pardos; segundo o Atlas da violência, em 2017, 75,5% das pessoas assassinadas no país eram pretas e pardas, tendo um jovem negro 2,5% mais chance de ser assassinado do que um jovem branco; o relatório da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2023 mostrou que apenas 48,3% da população negra no Brasil conseguiu concluir o ensino médio, enquanto a média para brancos é de 61,8%. Apesar dos dados, o Brasil segue avançando ano a ano nos números de pessoas negras e pardas que concluem a educação básica.

No ensino superior, de acordo com dados obtidos pelo Núcleo de Estudos Raciais do Insper (NERI), o número de pessoas negras no ensino superior saltou de 34%, em 2009, para 46% em 2022; segundo o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), alunos brancos têm mais acesso à tecnologia em ambiente escolar do que alunos negros, ficando 7 pontos percentuais acima, em 2023.

Com as lutas também dos povos indígenas, a Lei 11.645, sancionada em 11 de março de 2008, surge como uma ampliação da Lei 10.639/03, pois inclui o ensino da história e cultura indígena, além da história e cultura afro-brasileira nas escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio.

Embora o Brasil venha avançando aos poucos em políticas públicas e no combate contra o racismo, é preciso cada vez mais dar voz às falas das pessoas negras e indígenas não apenas

na escola, mas também nos ambientes acadêmicos, onde se constrói a ciência e onde se discutem as questões sociais. Grada Kilomba afirma que:

[...] Como acadêmica, por exemplo, é comum dizerem que meu trabalho acerca do racismo cotidiano é muito interessante, porém não muito científico. Tal observação ilustra a ordem colonial na qual intelectuais negros/os residem: “Você tem uma perspectiva demasiado subjetiva”, “muito pessoal”; “muito emocional”; “muito específica”; “Esses são fatos objetivos?”. Tais comentários funcionam como uma máscara que silencia nossas vozes assim que falamos. (Kilomba, 2019, p. 51).

A hierarquização de saberes e a consideração do conhecimento de uma pessoa branca como superior em relação ao de uma pessoa negra, revela o que ainda vivenciamos diariamente. Isso se reflete na sociedade como um todo, tenha a pessoa negra o cargo e a posição social que for. Na escola, quando a prioridade de livros trabalhados em sala é em sua maioria, de autores brancos; na academia quando a reflexão filosófica segue o pensamento do homem branco.

No entanto, entre as diversas formas de desconstruir esses padrões, está o da perspectiva antirracista não só nas crenças ou na luta contra o racismo, mas na vivência diária com a diversidade étnico-racial em sala de aula, enxergando esses sujeitos, suas formas de resistência e identidade. Os diferentes gêneros textuais servem como caminhos para tratar assuntos como esses e a literatura infantil como chave ao estímulo da imaginação na criança.

2. LITERATURA INFANTIL ANTIRRACISTA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O presente capítulo tem o objetivo de abordar a partir das bases legais, Vigotsky (1989); Bakhtin (1992); Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Nely Novaes Coelho (2000); Regina Zilberman (1985), entre outros, a importância da literatura infantil no desenvolvimento das crianças, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental. Além disso, como a leitura e a interação com textos literários podem promover habilidades cognitivas, sociais e emocionais, além de desenvolver o processo de alfabetização das crianças que estão nos anos iniciais. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é mencionada como diretriz para o ensino da língua portuguesa, enfatizando a relevância da leitura literária e a diversidade de gêneros textuais.

O texto também ressalta a necessidade de uma abordagem antirracista na literatura infantil a partir da perspectiva de intelectuais como Kabengelê Munanga (1994), Nilma Lino Gomes (2005), reconhecendo a diversidade cultural e étnica, e criticando a predominância de narrativas eurocêntricas. Propõe, ainda, que a escola deve ser um espaço para a valorização da

identidade afro-brasileira e a discussão de temas como racismo e empatia. A literatura é apresentada como um instrumento essencial para formar leitores críticos e criativos, além de promover a inclusão e a reflexão sobre a realidade social das crianças.

2.1 Literatura infantil antirracista e alfabetização

O ingresso das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental é um grande marco na vida dos pequenos, principalmente para aqueles que passam pela educação infantil e se deparam com uma realidade um tanto diferente daquela com a qual estavam acostumados. Entretanto, há crianças que só vão ter acesso à educação formal no ensino fundamental, quando a educação formal nas instituições públicas de ensino passa a ser obrigatória, como pontuado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - (LDBEN) - Lei N° 9.394/1996, Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.

Sendo assim, nos anos iniciais, as crianças têm a chance de vivenciarem experiências que contribuirão para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, aprendendo na interação com as outras crianças e com a professora. Vygotsky (1989) apresenta o ser humano como ser histórico-social, não descartando, entretanto, as questões biológicas. Portanto, a formação do indivíduo está diretamente relacionada às experiências e às relações sociais, e é nessa perspectiva que compreendemos que a criança se desenvolve quando aprende. A BNCC, no que se refere à área de linguagens, defende a linguagem como “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 2018, p. 20). Como o foco principal nos anos iniciais são os processos que envolvem a alfabetização das crianças do 1º ao 3º ano, a BNCC define que:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses.(Brasil, 2018, p.67).

Não descartando os diferentes gêneros textuais e as outras áreas de linguagens, a BNCC traz a utilização de textos literários como uma das competências específicas de Língua

portuguesa para o ensino fundamental, com destaque para a nona competência ao defender que as crianças devem:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.(Brasil, 2018, p.87).

Portanto, as crianças devem ter acesso a diferentes gêneros textuais, entre eles os literários, na área de linguagens que envolvem os componentes curriculares, Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental – Anos Finais, Língua Inglesa, possibilitando o estímulo à imaginação e à criação, para que possam desenvolver habilidades que as ajudarão nos processos de aprendizagem e aquisição da língua nos seus mais diferentes eixos.

A leitura a partir da literatura infantil deve ser estimulada desde a educação infantil, pois favorece a imaginação, a ludicidade, o desenvolvimento da autonomia, a criticidade e a consequente formação do leitor. De acordo com Bakhtin (1992), a literatura infantil, ao ser considerada um estímulo instigante e estimulante e, dependendo da sua inserção, ao se tornar uma prática prazerosa, tem o potencial de capacitar o indivíduo a se tornar um participante ativo em seu próprio processo de aprendizagem, dotado da habilidade de compreender e adaptar-se ao ambiente em que está inserido, conforme suas demandas.

Os caminhos para o trabalho com textos literários na escola são desafiadores, no entanto, eles permitem que as crianças, além de imaginar, possam compreender e interpretar, a partir da pré-leitura incentivada desde a educação infantil e a leitura do texto nos anos iniciais, mundos de descobertas e criatividade, sendo possível realizar indagações e estabelecer relações com a realidade. Para Coelho,

a literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e ávida prática, o imaginário e o real, os ideais e a sua possível/impossível realização[...] (Coelho, 2000, p. 48).

É durante o trabalho com textos literários que os professores devem incentivar o processo interpretativo das crianças e a capacidade de fazer relações entre o imaginário e o real, fornecendo meios e estratégias para que a construção do ato de ler seja feita de forma prazerosa. Além disso, o acervo literário a ser trabalhado em sala de aula deve ser pensado com base na faixa etária das crianças, na realidade sociocultural e na fase do desenvolvimento cognitivo em que estão. Entre uma das habilidades determinadas em língua portuguesa para o 1º ao 5º do ensino fundamental pela Base Nacional Curricular, está a de:

(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, patrimônio artístico da humanidade. (Brasil, 2018, p. 97).

Além disso, ela também define o campo artístico literário, em que a leitura de diferentes textos da literatura e a estética são abordados, como também a formação do leitor literário nos objetivos de conhecimento das práticas de linguagem, como leitura/escuta (compartilhada e autônoma); e a oralidade. Na construção do leitor, o próprio professor, antes de tudo, deve ser um leitor ativo, para que, ao incentivar a reflexão crítica nas crianças, seja também um profissional crítico, dotado de uma consciência política sobre a realidade sociocultural e as influências que um texto pode ter sobre uma criança, sendo assim,

a literatura infantil torna-se, deste modo, imprescindível. Os professores dos primeiros anos da escola fundamental devem trabalhar diariamente com a literatura, pois esta se constitui em material indispensável, que aflora a criatividade infantil e desperta as veias artísticas da criança. Nessa faixa etária, os livros de literatura devem ser oferecidos às crianças, através de uma espécie de caleidoscópio de sentimentos e emoções que favoreçam a proliferação do gosto pela literatura, enquanto forma de lazer e diversão. (Pires, 2000, p. 44).

Os livros devem conter linguagem acessível, mas que instigue a criança, como também ilustrações, cores e texturas, por suas contribuições interessantes e que contribuam para a compreensão do texto verbal. Os textos devem estar presentes principalmente nos livros didáticos, pois, para além das questões linguísticas, as reflexões sobre as histórias, as características das personagens e o imaginário sejam trabalhados. Segundo Zilberman (1985), é através de contos de fadas, da reapropriação de mitos, fábulas e lendas folclóricas ou do relato de aventuras, que o leitor reconhece o contorno dentro do qual está inserido e com o qual compartilha sucessos e dificuldades.

A literatura infantil, como abordado, desempenha um papel crucial na construção do leitor infantil e nas aprendizagens esperadas para cada fase do ensino fundamental, oferecendo não apenas entretenimento e estímulo à imaginação quando trabalhada desde a educação infantil com o auxílio da ludicidade e com a preocupação com o desenvolvimento cognitivo da criança, mas também oportuniza momentos de aprendizagem e reflexão significativa quando abordada adequadamente em sala.

Quando é apresentada à criança de forma coesa e coerente, abarcando elementos simbólicos e lúdicos, a literatura se torna um recurso valioso não apenas durante o processo de aquisição da leitura e da escrita, mas no desenvolvimento de outras habilidades, sendo assim,

a partir dos resultados do trabalho docente a leitura transforma-se em vivência da criança, enquanto uma habilidade que ela pode controlar e desenvolver com

o transcurso do tempo. Quando a palavra escrita pode ser decifrada por ela, os diferentes materiais introduzidos pela imprensa, como o livro, o jornal ou a revista, passam a estar a seu alcance, servindo de suporte aos gêneros artísticos (ou não) correspondentes: a literatura, a história em quadrinhos, o conto. (Zilberman, 2010, p.84).

Além disso, o aspecto lúdico da literatura infantil, marcado pela imaginação e fantasia, não só cativa a atenção das crianças, mas também estimula o pensamento criativo e a capacidade de resolução de problemas. Através de histórias que transportam os leitores para mundos imaginários relacionados ao cotidiano deles ou não, ao explorar diferentes contextos culturais por meio de histórias e personagens diversos para as crianças dos anos iniciais, cujo foco principal é a alfabetização, têm a oportunidade de expandir seus horizontes, desenvolver a empatia e compreender a complexidade do mundo ao seu redor.

Apesar de a literatura infantil, quando surgiu em meados do século XVI e XVII na França e na Inglaterra, juntamente com as grandes revoluções, e disseminada no Brasil no período colonial, ter tido a preocupação inicial de levar a moral e a ideologia dominante para os indivíduos desde a infância, após centenas de anos de lutas dos movimentos e da relevância da educação no papel transformador, com as leis de Nº 10.639/ 03 e 11.645/08, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que é regido por dois decretos, o 12.021/2024 e 9.099/2017, e tem como principal objetivo avaliar, adquirir e distribuir materiais didáticos e outros recursos para apoiar a prática educacional em todas as escolas públicas de ensino básico no Brasil, dispõe também de obras literárias antirracistas, cedidas às instituições de ensino visando à abordagem de assuntos como história e cultura africana, Afro-Brasileira e Indígena.

No entanto, embora a literatura infantil, nessa perspectiva, seja capaz de desempenhar um papel fundamental na formação da identidade e na construção da consciência social das crianças, com leis, bases e o próprio PNLD assegurando a circulação de textos literários que fogem do padrão eurocêntrico, apesar dos avanços, Carvalho (2007) questiona que, nas práticas educacionais e no currículo escolar, ainda haja uma “epistemologia colonial”, que seria em seu caráter enunciativo a prevalência de discursos que inferiorizam aqueles que, desde o período colonial, são colocados em posições subalternas a de outros, como as relações de gênero, orientações sexuais e as hierarquias de saberes, por exemplo.

Quando os textos literários escolhidos pelo professor e a sua prática pedagógica no dia a dia em sala não condizem com a ideologia antirracista, não apenas excluem as crianças de outras origens étnicas e culturais, mas também perpetuam a de que apenas as experiências europeias/brancas são válidas ou importantes. Ao contrário, uma abordagem antirracista da

literatura infantil reconhece e celebra a diversidade étnica, cultural e racial do mundo, garantindo que todas as crianças se vejam representadas e valorizadas nas histórias que leem.

Sobre a reflexão da negação do que é ser uma pessoa negra na sociedade, Grada Kilomba reflete que: “O que aconteceria se aquelas/es que negam a ver a sua negritude de repente a enxergassem? E por que elas e eles não podem vê-la de imediato? Por que precisam negá-las?” (Kilomba, 2019, p.146). Diante da negação histórica das culturas africanas e a desvalorização das culturas afro-brasileiras, enxergar-se como parte de um povo discriminado socialmente de tal maneira que o próprio Estado legitima isso, é um processo complexo de construção de uma identidade acima de tudo política. Kabengelê Munanga defende identidade como:

Uma realidade sempre presente em todas as sociedades Humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (auto definição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc. (Munanga, 1994, p. 177-178).

O papel da escola, nesse sentido, é essencial na recuperação e valorização da diversidade afro-brasileira, compreendendo que é um lugar responsável também pela formação das identidades, para o afastamento dos moldes eurocêntricos e dos pensamentos do etnocentrismo, possibilitando explorar uma ampla gama de temas e perspectivas que refletem a riqueza e a complexidade da experiência humana. Isso inclui abordar questões como racismo, discriminação, identidade cultural e justiça, estimulando o reconhecimento a um ou mais diferentes grupos étnico-raciais.

Ao incorporar esses temas nas histórias infantis, os professores podem ajudar as crianças a desenvolver uma compreensão mais profunda das questões sociais e cultivar valores de empatia, respeito e solidariedade desde muito cedo, pois uma abordagem antirracista da literatura infantil não se limita apenas à representação de personagens não brancos, pois ela também envolve examinar criticamente as narrativas e os estereótipos que perpetuam o racismo e a supremacia branca, mesmo quando apresentados de forma sutil ou subentendida.

Sobre a construção da identidade negra, Nilma Lino Gomes defende que,

assim, como em outros processos identitários, a identidade negra se constrói gradativamente, num movimento que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, no qual os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividades e onde se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. Geralmente este processo se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece. A identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social,

histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. (Gomes, 2005, p. 43).

Requer, assim, um esforço consciente para desafiar e dismantelar esses padrões, tanto na seleção de textos quanto na forma como são apresentados e discutidos com as crianças. Em suma, derrubar a barreira dos textos eurocêtricos da literatura infantil e adotar uma abordagem antirracista não é apenas uma questão de representação inclusiva, mas também uma questão de justiça e equidade ao garantir que todas as crianças tenham acesso a histórias que reflitam suas próprias experiências e que também as exponham a uma variedade de perspectivas culturais, podendo contribuir para um mundo mais justo, inclusivo e compassivo para as gerações futuras.

2.2 O leitor literário nos anos iniciais

Para compreendermos a importância da leitura e da escrita em diferentes aspectos da nossa vida, o conceito de letramento, termo defendido por Magda Soares (2004) como uma habilidade adquirida socialmente do uso da leitura e da escrita, se refere não apenas à habilidade de ler e escrever, mas também aos modos como utilizamos a escrita na comunicação diária com outro. O letramento abrange os conhecimentos que compartilhamos por meio da escrita, a forma como expressamos e estruturamos nossas ideias e as práticas sociais que envolvem essas atividades, portanto, não basta ensinar o sistema notacional alfabético sem priorizar também o letramento nesse processo. Para isso, a autora em sua obra *Letramento e escolarização*, busca distinguir os dois termos apresentando conceitos e funções de cada,

embora correndo o risco de uma excessiva simplificação, pode-se dizer que a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia – a isso se chama alfabetização, e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita – a isso se chama letramento. (Soares, 2004, p. 90).

Para a autora, o letramento deve ser desenvolvido e explorado de forma indissociável da alfabetização, atribuindo o termo “alfaetrar” para essa prática, título de uma das suas maiores obras já publicadas sobre o assunto. Apesar de considerar o letramento necessário durante a alfabetização, ela faz a diferenciação dos termos, a fim de distinguir cada um deles e as suas funções.

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do

sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e de escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. (Soares, 2017, p.44).

Como o texto literário infantil é um aliado nesse processo, o letramento literário surge como uma habilidade para compreender não apenas a linguagem particular dos textos literários, pois para Rildo Cosson,

é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos. (Cosson, 2018, p.16).

O leitor literário nessa perspectiva não é apenas o indivíduo que consegue dominar a leitura e a escrita, muito menos memorizar estruturas dos diferentes gêneros literários, pois, a partir dos assuntos de interesse, o leitor é capaz de desenvolver a capacidade interpretativa, não só das palavras, mas também os contextos, simbolismos e subtextos presentes nas obras. Essa interpretação sofre influência direta de experiências pessoais, formação cultural e contexto social, sendo que os leitores são expostos a histórias que desafiam visões simplistas e monolíticas, permitindo uma apreciação mais nuançada da diversidade humana, quando associada principalmente a leituras que se aproximam da realidade do leitor. Para Soares e Ferreira (2019), é necessário reconhecer e incorporar a literatura na realidade escolar, pois para a criança em processo de alfabetização, os clássicos literários dão possibilidade de identificar sentimentos e ações através dos personagens, conhecer outras realidades, além de estimularem a imaginação e a criatividade.

3. AMORAS E A INFLUÊNCIA DA OBRA LITERÁRIA ANTIRRACISTA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Este capítulo tem o objetivo de abordar a obra infantil *Amoras*, de Emicida, destacando sua importância na discussão sobre identidade, diversidade étnico-racial e religiosidade. A narrativa centra-se em uma menina negra que, por meio de um diálogo com seu pai enquanto colhem amoras, se reconhece e valoriza sua identidade. O livro traz referências a ícones da luta negra, como Martin Luther King e Zumbi dos Palmares, e utiliza uma linguagem acessível e poética para se conectar com crianças a partir de 5 anos.

Além de explorar a beleza do cabelo crespo e a valorização da cultura negra, a obra promove a discussão sobre pluralidade religiosa. O autor da obra enfatiza a necessidade de abordar esses temas desde cedo na educação infantil, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes de sua história e identidade. O capítulo propõe ainda, uma sequência didática para trabalhar *Amoras* nos anos iniciais do ensino fundamental, integrando elementos da memória africana como a história boneca Abayomi e figuras importantes da luta antirracista.

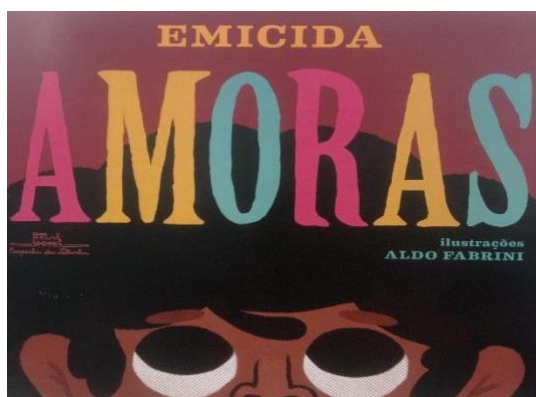
3.1 Análise da obra literária *Amoras*, de Emicida

A obra literária infantil *Amoras* foi publicada no ano de 2018 pela editora Companhia das Letrinhas, escrita por Leandro Roque de Oliveira, nome do *Rapper* conhecido nacionalmente como Emicida, e ilustrada por Aldo Fabrini. O livro é indicado para crianças a partir de 5 anos de idade e narra a história de uma menina negra, que, a partir de uma conversa com o seu pai enquanto caminhavam juntos para colher amoras em uma amoreira, acaba se reconhecendo como “pretinha”, igual às doces amoras daquele pomar. Além das questões de identidade, o livro também faz menção a diferentes religiões e ícones importantes para a história da luta do movimento negro e de resistência e cultura das pessoas negras no mundo, como Martin Luther King, Malcolm X e Zumbi dos Palmares.

Em entrevista ao programa Cultura Livre em 2019, ao ser perguntado sobre o que o inspirou para escrever o livro, Emicida respondeu que a ideia para o livro surgiu a partir de uma conversa que teve com a filha Estela, para quem o livro foi dedicado. A conversa entre Emicida e a filha tinha um teor parecido com a história contada no livro. Ele relata ainda, durante a entrevista:

[...] inclusive a conclusão entre ser pretinha e as amoras, foi uma conclusão dela. A gente às vezes faz metáforas e analogias parecidas com essa, mas eu achei isso muito mais bonito vindo dela, porque foi uma coisa que ela alcançou sozinha. (Emicida, 2019).

Apesar de empregar uma linguagem complexa nas letras das suas músicas, na obra *Amoras*, Emicida buscou simplificar a linguagem do texto para se adequar ao público-alvo, as crianças. O livro é composto por rimas e, em tom de diálogo com uma criança, as ideias vão fluindo livremente em quadrinhas.



Fonte: Retirada da Capa do livro *Amoras*, de Emicida. Ilustrações de Aldo Fabrini. Editora: Companhia das Letrinhas.

O livro inicia refletindo sobre a capacidade criativa da imaginação das crianças, comparando a pureza e a profundidade delas com a de divindades religiosas, como Obatalá, também conhecido como Oxalá, Orixalá, entre outros nomes, Orixá da mitologia iorubá e das religiões Umbanda e Candomblé, Obatalá é considerado o criador da humanidade. Além de mencionar Obatalá, a obra também menciona Alá, Deus para os muçulmanos, e Ganesha, considerado Deus para os Indu.

Imagem 2 – Representação ilustrada do orixá Obatalá



Fonte : Retirado do livro *Amoras*, de Emicida. Ilustrações de Aldo Fabrini. Editora: Companhia das Letrinhas.

O livro apresenta uma diversidade religiosa por meio de reflexões sensíveis e respeitadas, trazendo a importância de abordar com as crianças diferentes religiões presentes pelo mundo. Sobre a diversidade cultural de que o livro retrata, Emicida, em entrevista ao Canal Livre, relata que a história faz com que as crianças consigam compreender que o mundo é plural e que isso deve ser discutido desde cedo com elas (Emicida, 2019).

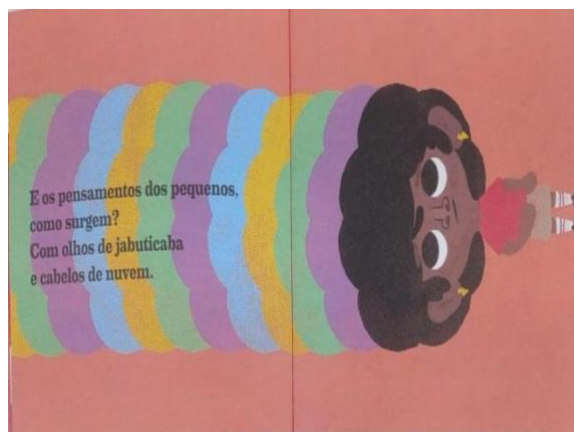
Nesse sentido, é importante apontar para o que afirma a autora Ana Cristina Juvenal da Cruz:

As duas décadas de aplicação da Lei 10.639/03 apontam para um avanço nos debates sobre as crianças e suas infâncias e as relações étnico-raciais. Neste texto, alguns elementos históricos nos permitem acompanhar tal evolução; considerando os aspectos que perpassam as experiências destinadas às crianças negras, as quais são atravessadas pelos processos de constituição racial da sociedade brasileira. (Cruz, 2024, p.18).

A diversidade étnico-racial presente na sociedade brasileira reforça a necessidade de trazer para a sala de aula temas e livros que abordem sobre esses assuntos. Além do livro *Amoras*, de Emicida e *Meu cabelo é de rainha*, de Bell Hooks, outros livros sobre a história e cultura afro-brasileira e africana foram incluídos no PNLD de 2023, como *Uma aventura do velho baobá*, de Inaldete Pinheiro de Andrade e *Ei, você!*, de Dapo Adeola.

A personagem menina questiona: “E os pensamentos dos pequenos, como surgem?” E o narrador responde: “Com olhos de jabuticaba e cabelos de nuvem (Emicida, 2018, s.p.). A reflexão sobre o autor utilizar a metáfora “cabelos de nuvem” nos surge como uma forma lúdica de se referir ao cabelo crespo, abordando a beleza e a resistência da população negra.

Imagem 3: Representação ilustrada de uma menina negra



Fonte: Retirado do livro *Amoras*, de Emicida. Ilustrações de Aldo Fabrini. Editora: Companhia das Letrinhas.

No texto *Educação, identidade negra e formação de Professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo*, Nilma Lino Gomes (2003) traz contribuições importantes sobre as questões raciais e como os professores devem estar atentos às afirmações de identidades, principalmente quando se trata do cabelo e dos corpos das pessoas negras. Vale ressaltar que a discussão é de 2003, mesmo ano da Lei 10.639/03, e a autora traz expectativas em relação à aplicação da lei naquela época, mas seu discurso é válido também para os dias atuais. Além de discorrer sobre a formação docente, Gomes (2003) defende a necessidade de formação

continuada para que os professores possam lidar em sala com as questões raciais e a diversidade, destacando que “O corpo é uma linguagem e a cultura escolheu algumas de suas partes como principais veículos de comunicação. O cabelo é uma delas.” (Gomes, 2003, p.171).

Emicida, ao trazer no livro o cabelo crespo de uma forma tão profunda e delicada, e ainda assim lúdica, estimula a imaginação das crianças negras e cria noções de identidade e de valorização, pois o cabelo é uma das formas de reafirmação na sociedade.

Na obra literária, *Emicida* (2018) traz o diálogo do pai que, enquanto caminha com a filha no pomar de amoreiras, narra: “Em um passeio com a pequena no pomar, explico que as pretinhas são o melhor que há”. Na página seguinte, a frase fica em destaque “As pretinhas são o melhor que há”, ocupando duas páginas.

Imagem 4: Representação ilustrada da frase “As pretinhas são o melhor que há”

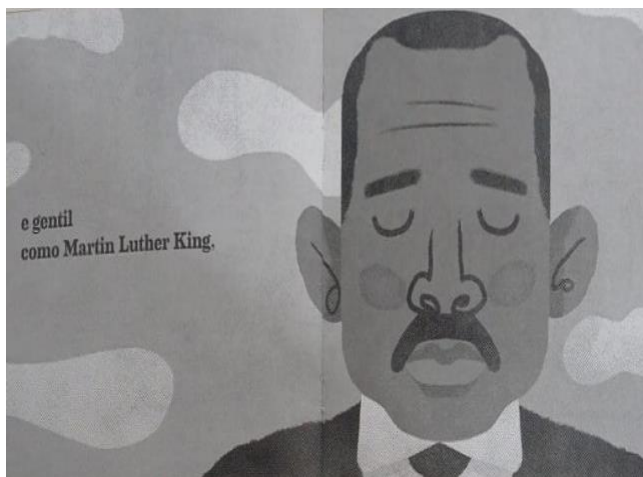


Fonte: Retirada do livro *Amoras*, de Emicida. Ilustrações de Aldo Fabrini. Editora: Companhia das Letrinhas.

Percebe-se a importância e a valorização conferida pelo personagem às especificidades da fruta, o que na criança causa um sentimento de exaltação, pois ela consegue fazer a analogia à própria cor da pele, despertando o sentimento de empoderamento, daquilo que para a sociedade muitas vezes é considerado “feio”.

Para enriquecer a história, Emicida traz ícones importantes que representam as lutas das pessoas negras pelo mundo, como Martin Luther King, Zumbi dos Palmares e Malcolm X.

Imagem 5: Representação ilustrada de Martin Luther King



Fonte: Retirada do livro *Amoras*, de Emicida. Ilustrações de Aldo Fabrini. Editora: Companhia das Letrinhas.

Martin Luther King nasceu em 15 de janeiro de 1929 em Atlanta, na Georgia, nos EUA, e foi pastor e líder ativista dos direitos civis nos Estados Unidos. Teve destaque por sua atuação nas décadas de 1950 e 1960, tornando-se uma figura central na luta contra a segregação racial e a discriminação. Influenciado pela filosofia de Mahatma Gandhi, é amplamente lembrado pelo seu icônico discurso “I Have a Dream”, que proferiu durante a Marcha sobre Washington em 1963, quando expressou sua visão de uma sociedade onde todas as pessoas fossem julgadas pelo seu caráter, e não pela cor da pele¹.

Em 1964, King recebeu o Prêmio Nobel da Paz, reconhecendo sua luta pela justiça e pela paz. Seu impacto se estendeu além dos Estados Unidos, inspirando movimentos por direitos humanos em todo o mundo. King foi assassinado em 1968, mas seu legado perdura, servindo como uma fonte contínua de inspiração para aqueles que buscam justiça social e igualdade.

¹As biografias dos protagonistas negros do livro *Amoras* foram obtidas do Portal Geledés. Fundada em 30 de abril de 1988, a Geledés é uma organização da sociedade civil que luta em defesa dos direitos das mulheres e da população negra, se opondo às desigualdades e discriminações causadas pelo racismo e sexismo presentes na sociedade brasileira. Em 20 de novembro de 1997, a Geledés se destacou ao se tornar a primeira organização negra a lançar um portal na internet. Para mais informações, acesse <https://www.geledes.org.br/>.

Imagem 6: Representação ilustrada de Zumbi dos Palmares



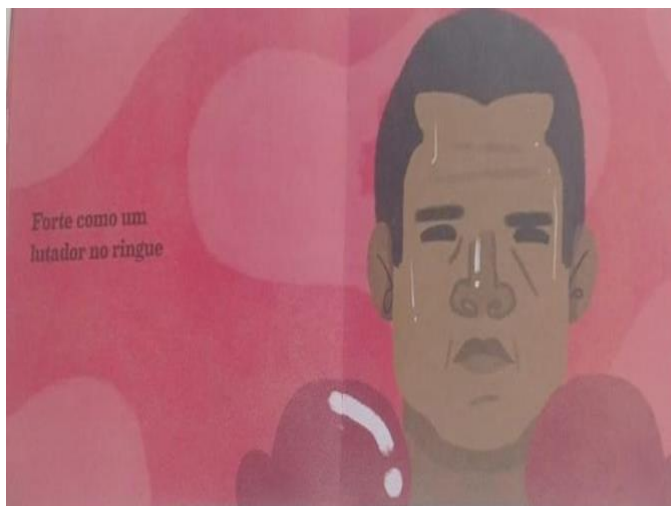
Fonte: Retirado do livro *Amoras*, de Emeric de Camille. Ilustrações de Aldo Fabrini. Editora: Companhia das Letrinhas

Zumbi dos Palmares nasceu em 1655, foi líder quilombola e uma figura central na resistência à escravidão no Brasil. Ficou conhecido como um dos principais chefes do Quilombo dos Palmares, maior quilombo da história do Brasil, uma comunidade autônoma que se formou na atual Alagoas, composta por escravizados que fugiram das plantações e seus descendentes.

Zumbi foi um defensor incansável da liberdade e dos direitos dos negros, simbolizando a luta contra a opressão colonial. Sob sua liderança, o Quilombo dos Palmares se tornou um importante símbolo de resistência, realizando várias batalhas contra as forças coloniais portuguesas. Ele acreditava na autonomia do seu povo e na preservação da cultura africana, promovendo a identidade e a união entre os membros da comunidade.

Sua morte, em 20 de novembro de 1695, marca um ponto crucial na história da luta pela liberdade no Brasil. O dia 20 de novembro é atualmente celebrado como o Dia da Consciência Negra, em homenagem ao seu legado e à resistência afro-brasileira. Zumbi é lembrado como um símbolo de coragem e luta pela igualdade, inspirando movimentos sociais e a busca por direitos humanos até os dias de hoje.

Imagem 7: Representação ilustrada de Malcolm X



Fonte: Retirado do livro *Amoras*, de Emicida. Ilustrações de Aldo Fabrini. Editora: Companhia das Letrinhas.

Malcolm Little, mais conhecido como Malcolm X, nasceu em 1925, foi um importante líder e ativista dos direitos civis nos Estados Unidos, atuando principalmente nas décadas de 1950 e 1960. Ele se destacou como uma figura central na luta contra a discriminação racial e a opressão dos negros.

Inicialmente associado à Nação do Islã, ele defendia a autoconfiança e a identidade negra, promovendo a separação racial como resposta à injustiça. Após se distanciar da Nação do Islã, suas perspectivas se tornaram mais amplas, buscando uma abordagem inclusiva para a luta pelos direitos civis. Malcolm X foi assassinado em 1965, mas seu legado permanece vivo, inspirando movimentos por justiça racial e direitos humanos ao redor do mundo.

É a partir dessas referências e da conversa incentivadora com o seu pai que a menina, mesmo pequena, compreende que ser pretinha é algo bom, lindo e poderoso. Por isso, a importância de trazer conversas como essas para as crianças desde os primeiros anos de vida, mostrar a cultura, resgatar a ancestralidade e o orgulho de ser uma pessoa negra.

No entanto, cabe a crítica ao autor no que se refere à ausência de mulheres negras, como Dandara, por exemplo, símbolo importante para a luta contra o racismo e para a história da população africana e afro-brasileira no país, pois além de a obra explorar o empoderamento e a representatividade, a personagem principal é uma menina negra. Acreditamos que ao inserir mulheres negras na obra *Amoras*, questões de gênero e de representações sobre ser uma mulher

negra na sociedade brasileira seriam mais aprofundadas, trazendo maior riqueza ao livro e possibilidades de autodescobertas identitárias.

Imagem 8: Páginas ilustradas do livro *Amoras*



Fonte: Retirada do livro *Amoras*, de Emicida. Ilustrações de Aldo Fabrini. Editora: Companhia das Letrinhas.

Acreditamos que esse é o papel de uma verdadeira educação libertadora, de uma literatura sensível e atenta sobre a realidade, que valoriza as origens, os corpos, as estéticas e a cultura afro-brasileira, compreendendo que a cultura africana não está apenas na África, mas reside em nós. Sobre o resgate da memória e da cultura negra, Munanga reflete que,

o resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos, que apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social da identidade nacional. (Munanga, 2005, p. 16).

A escola sozinha não dá conta de resolver todos os problemas sociais, mas possui o dever de ser um espaço que alimente diálogos sobre memória e história da diversidade cultural presente no país e no mundo, formando cidadãos não apenas para virem em sociedade e para integrar o mercado de trabalho, mas indivíduos conscientes do seu lugar no mundo.

3.2 Trabalhando a obra *Amoras* e a memória africana: Uma proposta pedagógica para os anos iniciais

A fim de vislumbrar a leitura e a fruição da obra literária em questão, apresentamos uma proposta de sequência didática, passível de ser desenvolvida nos anos iniciais do ensino fundamental, com foco em turmas do 1º e 2º ano, tendo como base as habilidades e os objetivos de conhecimento estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além disso, para destacar o que discutimos durante todo esse trabalho e com o intuito enriquecer o debate sobre a cultura afro-brasileira e africana não apenas por meio dos textos literários, incluímos elementos de resgate da memória africana e ícones da história das lutas antirracistas, como as bonecas Abayomi e mulheres brasileiras de destaque nas lutas das pessoas negras, como Conceição Evaristo, Djamila Ribeiro, Lélia González, entre outros.

▪ SEQUÊNCIA DIDÁTICA

COMPONENTE CURRICULAR	SÉRIE	DURAÇÃO
Língua Portuguesa	1º e 2º ano	Aproximadamente 50 min por aula (3 aulas)
TEMÁTICA	CAMPO DE ATUAÇÃO	OBJETIVOS DE CONHECIMENTO
Quadrinha: <i>Amoras</i> , diversidade cultural e memória afro-brasileira.	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma); Escrita (compartilhada e autônoma); Análise linguística/semiótica (Alfabetização).	Forma de composição do texto; formação do leitor literário; Apreciação estética/estilo.

HABILIDADES

(EF02LP26) Ler e compreender, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura.

(EF12LP18) Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição.

OBJETIVOS GERAIS:

- Conhecer o gênero quadrinha, a partir da obra literária *Amoras*, de Emicida.
- Identificar rimas em um texto.
- Identificar através de elementos pré-textuais, as ideias principais de um texto literário.
- Conhecer a história da boneca Abayomi e a importância para a memória da cultura negra.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Conhecer o livro *Amoras*, de Emicida, identificando as rimas e ideias principais do texto.
- Identificar a partir dos elementos pré-textuais a presença de personagens negros e a sua influência na história.
- Recriar histórias a partir do elemento visual “boneca Abayomi”.

METODOLOGIA

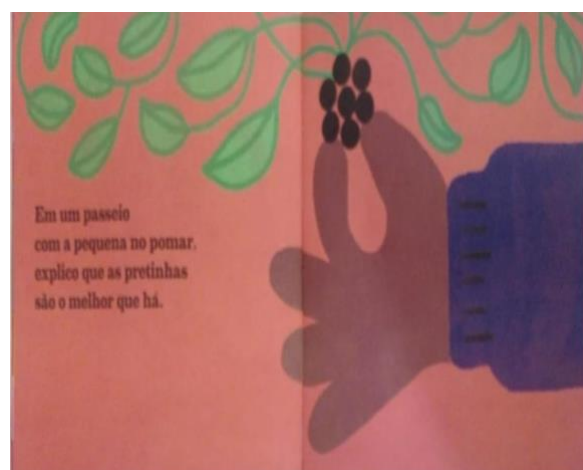
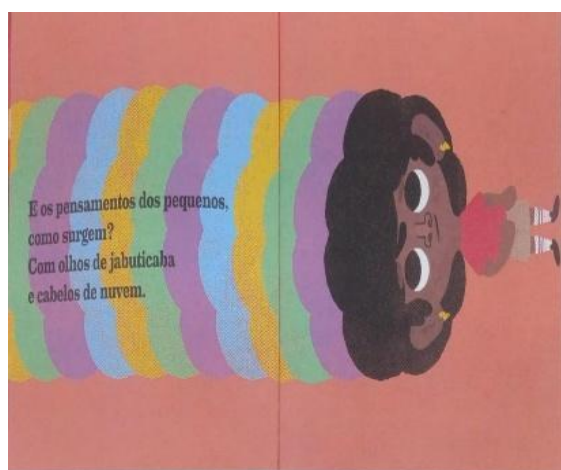
-Aula 1- Conhecendo o livro *Amoras*, de Emicida

No primeiro momento da aula, faremos uma introdução apresentando a obra escolhida para a atividade, destacando os elementos pré-textuais, expondo primeiramente a capa do livro, lendo o título, e dando um breve resumo sobre o autor e o ilustrador. A partir daí, faremos

perguntas às crianças, como “O que veem? Como imaginam que é o restante do livro a partir da capa? O que será que o título "Amoras" quer dizer? Incentivando as crianças a falarem sobre suas experiências com amoras (fruta), cores e formas e se a conhecem ou não.

Orientações: É importante que o professor nesse momento incentive as crianças a pensarem sobre o que esperam encontrar no livro, questionando-as se pode ser uma história sobre frutas. Por que tem uma criança negra na capa?

Ao final da leitura do livro pelo professor, será realizada uma discussão a partir das páginas a seguir:



- Cada criança terá cópias das páginas em mão, e, após uma leitura coletiva dos trechos selecionados, será feita uma explicação sobre o gênero quadrinha, explicando sua estrutura e em como ela aparece no texto lido.
- No segundo momento da aula, o professor fará perguntas às crianças sobre quais palavras rimam uma com a outra, e em conjunto identificam-nas. As crianças deverão ir uma por vez até a lousa escrever as palavras no quadro e ler em voz alta para a turma.

- Após a identificação das rimas, o professor lerá em voz alta o trecho “E os pensamentos dos pequenos, como surgem? Com olhos de jabuticaba e cabelos de nuvem”.

Para a atividade final, os alunos deverão falar sobre como eles entendem a expressão “cabelos de nuvem” e o que isso pode significar. Além disso, os alunos deverão discutir sobre o que a frase dita pela menina - “Papai, que bom, porque eu sou pretinha também” - tem a ver com amoras.

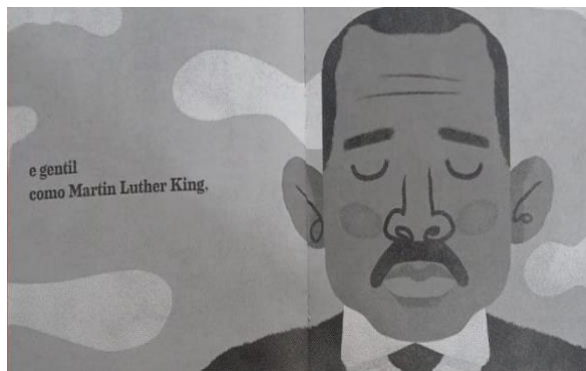
Orientações: Durante esse momento, o professor deverá conduzir o debate para que as crianças consigam estabelecer conexões entre as falas dos personagens e o título do livro, além de comentar como a personagem é retratada na obra.

Aula 2- A importância da representatividade negra

No primeiro momento da aula, faremos uma introdução para relembrar a aula anterior, ouvindo a versão cantada do livro ‘Amoras’, disponível no YouTube:

<https://youtu.be/Avt7s8XgDjs?si=ikjgq27MRchh-y-W>.

No segundo momento da aula, trabalharemos os seguintes trechos do livro.





- Após a leitura, faremos perguntas às crianças como “Vocês já ouviram falar em Malcolm X, Zumbi dos Palmares e Martin Luther King?”, “Por que será que eles estão sendo citados no livro?”.
- Será feita uma explicação sobre quem foi Zumbi dos Palmares, Malcolm X e Martin Luther King, destacando as suas participações na luta contra o racismo e pelo protagonismo negro.

Para a atividade final, faremos um jogo da memória, utilizando cartões com imagens de ícones brasileiros importantes para o movimento negro e a luta antirracista no país, como Lélia González, Conceição Evaristo, Djamila Ribeiro, Machado de Assis, entre outros. O objetivo do jogo é que as crianças consigam formar os pares de cada imagem.

A cada descoberta, o professor fará um breve resumo sobre a história e a influência de cada um.

Aula 3- Educação étnico racial e arte

- No primeiro momento da aula, faremos uma conversa para relembrar a aula anterior, relembrando momentos importantes e enfatizando a importância de conhecer sobre a história das pessoas negras que tiveram uma participação importante na luta contra o racismo.
- No segundo momento, apresentaremos as imagens de bonecas Abayomi e falaremos um pouco sobre a história dessas bonecas e a relevância para a história das pessoas negras.



- Dividiremos a turma em grupos de 3 a 4 crianças, cada grupo terá tecidos pretos, coloridos e tesouras. Cada grupo fará a sua própria boneca Abayomi, as crianças deverão também criar com uma história em que a boneca Abayomi seja personagem principal, ao final, em uma roda no centro da sala, cada grupo apresentará para a turma suas bonecas, fazendo também a leitura oral da história criada.

Orientações: O professor deverá auxiliar as crianças na confecção das bonecas e na organização da história pensada por eles (para os que ainda possuem dificuldades na escrita).

AVALIAÇÃO

A avaliação se dará de forma contínua. A participação, a oralidade, a capacidade de identificação das rimas em um texto e a compreensão dos elementos textuais da obra literária serão parte da avaliação. Além disso, será avaliada a habilidade de criação de histórias a partir de elementos visuais.

RECURSOS

Livro *Amoras*, de Emicida

Cópias das páginas selecionadas

Lousa

Lápis de lousa

Versão animada do livro *Amoras*, de Emicida, disponível em: <https://youtu.be/Avt7s8XgDjs?si=ikjgq27MRchh-y-W>.

Cartões para o jogo da memória

Tecido preto e colorido

Tesoura

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

EMICIDA. **Amoras**. Ilustrações de Aldo Fabrini. Companhia das Letrinhas, 2018.

AFREAKA. **Bonecas abayomi: símbolo de resistência, tradição e poder feminino**. Org. Kauê vieira. Disponível em: <http://www.afreaka.com.br>. Acesso em 30 de setembro de 2024.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho evidenciou a importância de utilizar a literatura infantil com uma abordagem antirracista nos anos iniciais do ensino fundamental. A análise das raízes históricas da escravidão no Brasil e suas consequências nas estruturas sociais atuais nos permitiu compreender como a educação é um campo vital na luta pela equidade de direitos, especialmente para a população negra.

As lutas travadas pelos movimentos abolicionistas e os contínuos esforços dos movimentos negros foram cruciais para a formulação de legislações como a 10.639/03 e a 11.645/08, que visam integrar a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no currículo escolar.

A literatura infantil emerge, assim, como um instrumento pedagógico indispensável para a implementação dessas diretrizes, possibilitando discussões sobre valorização estética, identidade e diversidade étnico-racial. Através de narrativas que promovem representatividade e reflexões sobre a cultura negra, a literatura infantil não apenas enriquece o aprendizado, mas também contribui para a formação de uma consciência crítica nas crianças, ajudando a construir uma sociedade mais justa e inclusiva.

Portanto, a adoção de uma abordagem antirracista na literatura infantil é um passo essencial na formação de cidadãos conscientes e respeitosos com as diversidades que compõem o nosso país. Essa prática não deve ser vista apenas como um cumprimento legal, mas como um compromisso ético e social em prol da equidade e da justiça racial.

Valorizar não apenas a história e a cultura afro-brasileira e africana, mas reconhecer a existência dos corpos negros e das identidades estéticas nas salas de aula, é um fator primordial por parte de toda organização escolar, que, além de buscar maneiras de descolonizar os enunciados presentes no ambiente escolar, precisam lidar diariamente com questões como racismo e outros tipos de discriminações, reflexo de uma realidade onde o racismo estrutural e a desigualdade ainda é presente em todas as camadas da sociedade.

No entanto, são inegáveis os avanços dessas discussões após a implementação das Leis 10.639/03, 11.645/08 e das políticas afirmativas. As pessoas negras têm ocupado a cada dia maiores espaços de representação, as histórias dos povos africanos têm ganhado mais destaque nos livros didáticos e a representatividade têm alcançado números importantes para pessoas que antes eram silenciadas pelos estereótipos pré-estabelecidos.

Ainda há muito trabalho a ser feito, políticas e discussões a serem empreendidas para que, quem sabe um dia, alcancemos uma verdadeira democracia racial, onde todos tenham os mesmos privilégios, independente de cor ou raça.

REFERÊNCIAS

AFREAKA. **Bonecas abayomi: símbolo de resistência, tradição e poder feminino**. In. Kauê Vieira. Disponível em: <http://www.afreaka.com.br>. Acesso em: 30 set. 2024.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

ARAUJO, Débora Cristina de. **As relações étnico-raciais na Literatura Infantil e Juvenil**. Educar em Revista, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 61-76, maio/jun.: 2018. Disponível em? Acesso em: 15 de agosto de 2024.

ARAUJO, Leonor Franco. **A Lei 10639 e sua maior idade. Há o que se comemorar?** REDOC – Revista Docência e Ciberultura. Vol. 5, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/57479/38462>. Acesso em: 03 de outubro de 2024.

BRASIL. **Atlas de violência 2017**. Fórum Brasileiro de Segurança Pública; Rio de Janeiro: IPEA, 2017.

BAKHTIN. Mikhail V. **Estética da criação**. São Paulo : Martins fontes, 1992.

BORGES, Edson; MEDEIROS, Carlos A.; D´ADESKY, Jacques. **Racismo, Preconceito e intolerância**. (Orgs.) São Paulo: Atual, 2002.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 01/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.. Diário Oficial da União. Brasília, 22 de junho de 2004.

BRASIL, **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB – **Lei nº 10.639/2003 de 09 de janeiro de 2003**.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CARVALHO, Rosângela T. Currículo, cultura e formação de professores. Tópicos educacionais, Recife, v. 17, n. 1-3, p. 153-174, 2007.

COELHO, Nelly Novaes. **A literatura infantil! Abertura para a formação de uma nova mentalidade**. In: _____. **Literatura infantil: teoria-análise-didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2018.

CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. **Crianças e infância (s) e educação das relações étnico-raciais: Duas décadas da Lei 10.639/03**. In: SILVA, Otavio Henrique Ferreira da (Org). **Infâncias, Educação Infantil e relações étnico-raciais: possibilidades e desafios nos 20 anos da Lei 10.639/2003**. Petrolina: IFSertão PE, 2024.

EMICIDA. **Amoras**. Ilustrações de Aldo Fabrini. Companhia das Letrinhas, 2018.

EMICIDA. **Matéria: livro Amoras de Emicida**. [Entrevista concedida ao Canal Livre], 21 de dezembro de 2018. Disponível em: https://youtu.be/LmOPTo_4Kpo?si=ulWSYJayVTp1_rDB. Acesso em:

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. Edusp, 1996.

FERREIRA, Bruna M.; SOARES, Ludmila L. **A importância do letramento literário para a formação do leitor**. Faculdade Alfredo Nasser. 8º Pesquisar, 2019.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. In: BRASIL. ¹ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal ² nº 10.639/03**. Brasília: ³ MEC/SECAD, 2005. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/edreal/a/CPjw4JYGJ8MrwwkKQfsw5LB/?lang=en> > Acesso em: 10 out. 2024.

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, jan./jun. 2003.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2022: População por cor ou raça**. Agência IBGE notícias. Brasília, 2022. Disponível em <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2023/12/pardos-sao-maioria-da-populacao-brasileira-pela-primeira-vez-indica-ibge>. Acesso em 14 de outubro de 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Diretoria de pesquisas, coordenação de pesquisas por amostras de domicílios ,pesquisa nacional por amostra de domicílios. Contínua, 2023.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019. 244p.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho Científico**. 7. Ed. São Paulo: Atlas S.A., 2009.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.) **Superando o Racismo na Escola**. 2ª ed. Revisada. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos**. São Paulo: Global; Ação Educativa, 2004.

MUNANGA, Kabengele. **Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil**. In: SPINK, Mary Jane Paris (Org.) **A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar**. São Paulo: Cortez, 1994.

NERI. Núcleo de estudos raciais do Insper. **Tecnologias e desigualdades raciais no Brasil**. Centro de gestão e políticas públicas, 2023. Disponível em: <https://www.insper.edu.br/pt/pesquisa/centro-de-gestao-e-politicas-publicas/nucleo-de-estudos-raciais>. Acesso em: 12 de outubro de 2024.

PEREIRA, Sueli; ZIENTARSKI, Clarice. **Políticas de Ação Afirmativa e Pobreza no Brasil**. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1913/1730>. Acesso em: 20 de jun. 2024.

PORTAL GELEDÉS, 1997. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/>. Acesso em: 10 de outubro de 2024.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda: educação e descolonização**. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SILVA, Ana Célia. **A discriminação do negro no livro didático**. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/BID/UNESCO, 2001.

SOARES, Ludmila Louslene, FERREIRA, Bruna Milene. **A importância do Letramento literário para a formação do leitor**. In: Faculdade Alfredo Nasser. 8º Pesquisar. 2019.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. Ed. São Paulo: Contexto, 2017. E-book.

SOARES, Magda. **Letramento e escolarização**. In: RIBEIRO, Vera Massagão (org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. 2. ed. São Paulo: Global, 2004.

VIEIRA, Paulo Alberto dos Santos. **A cor das cotas nas universidades brasileiras: ação afirmativa, raça e sobrerrepresentação de grupos sociais no ensino superior**. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), v. 7, n. 17, p. 23-44, out. 2015. Disponível em: Acesso em: 23 de setembro de 2024.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino de literatura**. 1ª edição. Curitiba: Ibpex, 2010.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 1985.