



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

SONIA DALVA PEREIRA DA SILVA

**LITERATURA INFANTIL COM TEMÁTICA DA CULTURA
AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA EM FOCO: FORMAÇÃO DE
PROFESSORAS/ES E MEDIAÇÃO DA LEITURA**

VITÓRIA
2021



mestrado profissional
ppgmpe/ufes



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

SONIA DALVA PEREIRA DA SILVA

**LITERATURA INFANTIL COM TEMÁTICA DA CULTURA
AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA EM FOCO: FORMAÇÃO DE
PROFESSORAS/ES E MEDIAÇÃO DA LEITURA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Débora Cristina de Araujo

VITÓRIA
2021



Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

S5861 Silva, Sonia Dalva Pereira da, -
Literatura infantil com temática da cultura africana e afro
brasileira em foco : formação de professoras/es e mediação da
leitura / Sonia Dalva Pereira da Silva. - 2021.
123 f. : il.

Orientadora: Débora Cristina de Araujo.
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Literatura infantil. 2. temática da cultura africana e afro
brasileira. 3. Mediação da leitura literária. 4. Educação das Relações
Étnico-Raciais. 5. Formação de professoras/es. 6. LitERÊtura. I.
Araujo, Débora Cristina de. II. Universidade Federal do Espírito
Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE Mestrado Profissional em Educação

REGISTRO DE JULGAMENTO DA DISSERTAÇÃO DA CANDIDATA AO GRAU DE MESTRA
PELO PPGMPE/UFES

A Comissão Examinadora da dissertação de Mestrado intitulada "LITERATURA INFANTIL COM TEMÁTICA DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA EM FOCO: FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES E MEDIAÇÃO DA LEITURA" elaborada por SONIA DALVA PEREIRA DA SILVA, candidata ao Grau de Mestra em Educação, recomendou, após apresentação da dissertação, realizada no dia 26 de agosto de 2021, que a mesma seja (assinale um dos itens abaixo):

(X) Aprovada

A banca indica a revisão do texto e aponta a relevância da pesquisa, em particular para a educação básica, e recomenda a sua divulgação em formato de apresentação em eventos acadêmicos, publicação em periódicos e e-books.

() Reprovada

Os membros da Comissão deverão indicar a natureza de sua decisão através de sua assinatura na coluna apropriada que segue:

Aprovada

Prof. Dra. Débora Cristina de Araujo

Prof. Dra. Cleyde Rodrigues Amorim

Prof. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira

Prof. Dra. Eliane Santana Dias Debus

Viagem

*Compra passagem, faz mala,
De ônibus, trem ou avião.
É sair de sua casa
E achar outra opção.
Conhecer outros lugares,
visitar ente querido,
é provar novos sabores,
descobrir. Correr perigo.
Sentir saudade de casa,
Pra voltar, se deitar na cama
E ficar aconchegado,
Lembrando o que se ama.
Mas existe outra viagem,
Já aprendi essa lição,
Que é bacana, divertida:
É usar a imaginação.*

*Lázaro Ramos
Em "Cadernos de rimas de João"*

AGRADECIMENTOS

Agradecer

*Agradecer é um ato muito lindo e responsável
Agradecer é desnudar-se de nossas diárias ingratidões
É desvelar o que sentimos e porque sentimos o desejo de agradecer
Agradecer não é tarefa fácil pois podemos colocar
Nessas linhas palavras nunca sentidas
Ou esquecer aquelas que a emoção nos rouba
Para agradecer, muitas vezes, não achamos palavras
Algumas coisas são indescritíveis
Agradecer é aquela jogada que bate e, às vezes, volta
Isso não importa
Porque é impossível, verdadeiramente, agradecer sem estar muito feliz.
O primeiro ou último agradecimento são igualmente importantes
A vida é uma gira e trocamos de lugar o tempo todo
Cuidemos ao agradecer e escrever o que se agradece.*

Sonia Mell

Agradeço, imensamente a Deus e para Ele não há linhas que caibam tanto agradecimento, pois estava comigo mesmo antes de eu pensar em um dia ser pesquisadora e aqui estar agradecendo.

A minha mãe e meu pai, que não estão mais aqui no plano terrestre, mas que cuidaram e cuidam de mim todos os dias. Fiquei com o legado de honra, ética e outridade e sou cuidadosa dessa herança. Obrigada por serem a essência que me fez tornar essa mulher batalhadora e sensível que hoje me tornei. Vocês fazem muita falta.

A todas as crianças e adolescentes que pela minha vida profissional e pessoal passaram e passam. Foram vocês o motivo de eu me atrever a fazer esta pesquisa. Vocês descortinaram dos meus olhos a realidade que para muitas/os ainda é cegueira. Foi, prioritariamente, para vocês que eu pesquisei, e para quem deixo meu total agradecimento por me aquecer de alegria e risos todas as minhas tardes e manhãs.

Agradeço com olhos firmes e chorosos, a minha orientadora, Profa. Dra. Débora Cristina Araujo, pela grande oportunidade que me deu quando selecionou e acreditou no meu projeto e por sua infinita paciência nessa parceria que se fez. Sou agradecida por cada momento de orientação e estudos nessa difícil trajetória de idas e vindas, sorrisos e lágrimas. Sim, ela não desistiu de mim, pelo contrário, sem seu apoio e

insistência eu não teria chegado até aqui. Meu desejo é que essa parceria nunca se finde e cuidemos uma da outra com muito amor e carinho.

A minha família que mesmo distante me apoiou, me incentivou e compreendeu a minha ausência em reuniões, festinhas, aniversários e até nascimento. Às/aos sobrinhas/os por sempre me dizerem carinhosamente que sou uma tia super referência, isso é muito valioso. Sou muito feliz por ter vocês ao meu lado e que dessa árvore surjam novos mestres e doutores.

A minha amiga e ex-pedagoga Larissa Polyana Molina, foi ela que me incentivou ao reconhecer em mim uma professora pesquisadora que nas palavras dela “você é a cara do mestrado profissional e merece ir além”, eu não teria me inscrito se ela não tivesse motivado tanto.

Às/aos integrantes do Grupo LitERÊtura, pesquisadoras e pesquisadores que estavam comigo nesse processo, e foi com elas/eles que aprendi muito mais do que eu esperava. Aprendi não somente a pesquisar como também a viver em grupo e fazê-lo família em minha vida.

As minhas amigas Sarita Faustino e Ariane Meirelles... O que seria de mim sem os conselhos, conversas, rezas e receitas místicas dessas duas mulheres maravilhosas que têm lugar cativo em meu coração. Muito da minha força vem de vocês.

Às amigas Marilene Pereira, Lizie Pacheco, Daniela Figueiredo e ao amigo Eduardo Araujo, pela mão estendida em momentos de angústias, dúvidas e outras emoções. Cada palavra, telefone atendido, mensagem respondida foram imensamente importantes para meu fortalecimento pessoal e acadêmico. Vocês são incríveis.

À banca composta por Eliane Santana Dias Debus, Aparecida de Jesus Ferreira e Cleyde Amorim, pela leitura profissional e sensível do meu texto, e pelas muitas contribuições feitas para o enriquecimento de minha pesquisa e futuro acadêmico na qualificação e defesa.

Agradeço a todas e todos os integrantes da Turma 03 do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Uma turma maravilhosa e parceira que esteve comigo presencial e à distância nesses anos e meses de pesquisa. Muitos estudos e diversão. Turma inesquecível.

Às Secretarias Municipais de Educação de Vitória e Serra pela concessão de licença para estudos o que me agregou a riquíssima oportunidade de cumprir meus créditos nas disciplinas do programa. Que eu possa retribuir com muita dedicação e profissionalismo tudo que aprendi.

Finalmente, agradeço ao universo que contém todos os agradecimentos que aqui não couberam. Obrigada!

RESUMO

A pesquisa aqui apresentada tem como foco a formação docente e o trabalho de mediação da leitura literária com temática da cultura africana e afro-brasileira e ações realizadas no âmbito do LitERÊtura – Grupo de estudos e pesquisas em diversidade étnico-racial, literatura infantil e demais produtos culturais para as infâncias. Nessa perspectiva, a pergunta que mobilizou a pesquisa é: quais práticas de mediação da leitura literária podem contribuir com a formação de professoras/es sobre literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira? O objetivo geral foi propor, a partir de processos formativos a professoras/es da educação básica, questões teóricas e práticas de mediação de leitura literária com obras com temática da cultura africana e afro-brasileira. Os objetivos específicos foram: desenvolver uma proposta de curso de formação intitulado “LitERÊler: formação sobre literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira” e analisar cursos de formação realizados no âmbito do LitERÊtura; realizar levantamento de estudos do campo da mediação da leitura literária, da formação docente e do trabalho com literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira; elaborar um produto educacional descrevendo a proposta do curso e indicando conteúdos que contribuam com as atividades de mediação da leitura de obras literárias com temática da cultura africana e afro-brasileira. Para análise das questões da literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira, do racismo e da discriminação na escola, tivemos como aporte teórico Eliane Cavalleiro (2006), Eliane Debus (2006; 2017) e Débora Araujo (2010; 2015; 2017); em relação ao suporte em literatura infantil e juvenil, educação literária, mediação da leitura e escolarização da literatura, os estudos de referência foram de Magda Soares (2011), Regina Zilberman (2003), Nelly Novaes Coelho (2006) e Rildo Cosson (2019); para fundamentar a discussão sobre formação docente e descrição da metodologia, utilizamos os aportes de Maurice Tardif (2014) e Antônio Carlos Gil (2011). Para a análise dos dados empíricos, a metodologia empregada foi a observação participante, que contribuiu na análise dos discursos e reflexões de professoras/es registradas nos espaços das salas virtuais (*chats*). Os resultados indicaram que a formação de professoras/es sobre literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira é uma lacuna ainda pouco preenchida em momentos de formação continuada. Tanto no levantamento de estudos quanto na observação das formações e eventos presenciados, ficou nítida a fragilidade da temática. Em decorrência disso, é possível constatar que a mediação da leitura literária que busque

contribuir com a valorização da autoestima das crianças negras e que promova ações antirracistas não é uma prática comum entre as/os mediadoras/es, e que falta intimidade e familiaridade para dialogar com o tema. É visível que a falta de formação favorece a rejeição e o silêncio por parte das/os professoras/es às questões associadas à temática. Por outro lado, ficou evidente o interesse das/os docentes em aprofundamento no tema e desejo de modificação de suas práticas de mediação da leitura literária. Por isso, espera-se que o produto educacional contendo a descrição do curso proposto e indicações de referência contribuam para o fortalecimento do trabalho.

Palavras-chave: Literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira. Formação de professoras/es. Mediação da leitura literária. Educação das Relações Étnico-Raciais.

ABSTRACT

The research presented here focuses on teacher training and the work of mediating literary reading with thematic of African and Afro-Brazilian culture and actions carried out within the scope of LitERÊtura - Group of studies and research on ethnic-racial diversity, children's literature and other cultural products for the childhoods. From this perspective, the question that mobilized the research was: which practices of mediation of literary reading can contribute to the training of teachers on children and youth literature with thematic of African and Afro-Brazilian culture? The general objective was to propose, from training processes to teachers of basic education, theoretical and practical questions of mediation of literary reading with works involving themes of African and Afro-Brazilian culture. The specific objectives were: to develop a proposal for a training course entitled "LitERÊler: training on children's and youth literature with the thematic of African and Afro-Brazilian culture" and to analyze training courses carried out within the scope of LitERÊtura; carry out a survey of studies in the field of mediation of literary reading, teacher training and work with children's and youth literature with the thematic of African and Afro-Brazilian culture; elaborate an educational product describing the course proposal and indicating contents that contribute to the mediation activities of reading literary works with themes of African and Afro-Brazilian culture. To analyze the issues of children's and youth literature with thematic of African and Afro-Brazilian culture, racism and discrimination at school, we had as theoretical support Eliane Cavalleiro (2006), Eliane Debus (2006; 2017) and Débora Araujo (2010; 2015; 2017); in relation to support in children's and youth literature, literary education, reading mediation and literature schooling, the reference studies were by Magda Soares (2011), Regina Zilberman (2003), Nelly Novaes Coelho (2006) and Rildo Cosson (2019); to support the discussion on teacher education and description of the methodology, we used the contributions of Maurice Tardif (2014) and Antônio Carlos Gil (2011). For the analysis of empirical data, the methodology used was participant observation, which contributed to the analysis of the speeches and reflections of teachers registered in the spaces of virtual rooms (chats). The results indicated that the training of teachers on children's literature with thematic of African and Afro-Brazilian culture is a gap that is still not fulfilled in moments of continuing education. Both in the survey of studies and in the observation of the trainings and events witnessed, the fragility of the theme became clear. As a result, it is possible to see that the mediation of literary reading that seeks to contribute to the appreciation of the self-esteem of black children

and that promotes anti-racist actions is not a common practice among mediators, and that there is a lack of intimacy and familiarity to dialogue with the theme. It is visible that the lack of training favors rejection and silence on the part of teachers to issues associated with the theme. On the other hand, the interest of the professors in deepening the theme and the desire to modify their practices of mediation of literary reading was evident. Therefore, it is expected that the educational product containing the description of the proposed course and reference indications will contribute to the strengthening of the work.

Keywords: Children and youth literature with thematic of African and Afro-Brazilian culture. Teacher training. Mediation of literary reading. Education of Ethnic-Racial Relations.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
Ceafro	- Coordenação de Estudos Afro-brasileiros
CEERT	- Centro de Estudos da Relações Raciais e Desigualdades
ERER	- Educação das Relações Étnico-Raciais
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
PNBE	- Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD	- Programa Nacional do Livro e Material Didático
SEME	- Secretaria Municipal de Educação
UFES	- Universidade Federal do Espírito Santo

LISTA DE FOTOGRAFIAS E FIGURAS

FOTOGRAFIAS

Fotografia 1: Caixoteca Literária	19
Fotografia 2: Alunos do projeto.....	20
Fotografia 3: Livro do projeto.....	21
Fotografia 4: Integrantes que formaram o Grupo LitERÊtura – 2017	66
Fotografia 5: Grupo LitERÊtura em estudos – 2019	67
Fotografia 6: Imagens do evento “Mostra Balbúrdia Universitária”	68
Fotografia 7: Leitura de texto produzido por integrantes do grupo - 2019	69
Fotografia 8: Curso LitERÊtura para docentes da Prefeitura da Serra – 2021 ...	74

FIGURAS

Figura 1: Identidade visual do Grupo LitERÊtura.....	65
Figura 2: Pai João Menino	88
Figura 3: Cadernos Sem Rima de Maria	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Pesquisas sobre mediação literária.....	44
Quadro 2: Pesquisas sobre formação docente e EREER.....	46
Quadro 3: Pesquisas sobre literatura infantil e juvenil com temática da cultura africana e afro-brasileira.....	55
Quadro 4: Projeto Proex/Ufes nº 1383: “LitERÊler: formação sobre literatura infantil com temática da cultura afro-brasileira e africana”	80
Quadro 5: Cronograma do Projeto Proex/Ufes nº 1383: “LitERÊler: formação sobre literatura infantil e juvenil com temática da cultura afro-brasileira e africana	82
Quadro 6: Categoria Aprendizagens sobre EREER/literatura	74
Quadro 7: Categoria Dinâmica/organização	75
Quadro 8: Categoria Tempo/vaga	76
Quadro 9: Categoria Novas demandas	77

SUMÁRIO

PRÓLOGO	17
INTRODUÇÃO	23
CAPÍTULO 1. A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES E A EDUCAÇÃO LITERÁRIA	29
1.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES SOBRE O ESTUDO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	34
1.2 EDUCAÇÃO E MEDIAÇÃO LITERÁRIA: DESAFIOS	37
1.3 PESQUISAS ACADÊMICAS QUE DIALOGAM COM OS TEMAS.....	41
CAPÍTULO 2. A LITERATURA INFANTIL DE TEMÁTICA DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NO ESPAÇO ESCOLAR	48
2.1 PESQUISAS EM DIÁLOGO COM O TEMA	53
2.2 ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE O PERCURSO DA LITERATURA INFANTIL OCIDENTAL.....	56
CAPÍTULO 3. O LITERÊLTERA E SUAS AÇÕES	64
3.1 HISTÓRICO DO GRUPO	64
3.1.1 Ações e projetos.....	70
3.2 PROPOSTA DO CURSO LITERÊLER: FORMAÇÃO SOBRE LITERATURA INFANTIL COM TEMÁTICA DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA.....	78
3.3 A ESTRUTURA DO CURSO.....	79
CAPÍTULO 4. LITERÊLER: PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	106
ANEXOS	111

PRÓLOGO

Minha mãe e meu pai, nascidos no interior do estado do Espírito Santo, só cursaram até a segunda série, pois naquela época saber ler e escrever era o suficiente para trabalhar e formar família. Não tive uma infância rodeada de livros, mas rodeada de encantos e imaginações. Histórias eu ouvia na salinha da igreja e das contadas por minhas irmãs. Morávamos no bairro Vale Encantado, o encanto já começa pelo nome do bairro onde cresci, não pelas condições de vida, mas pelo encanto do nome em si. Caçula dentre cinco irmãs, fui para escola já conhecendo as letras, números e algumas palavras. Como aluna nas brincadeiras de escolinha, com as amigas, no fundo do quintal, participava ativamente dos teatros, das trocas de lugares na roda de papéis, aprendi a ser professora e aluna, ainda que nunca tivesse adentrado em uma escola. Encantava-me aqueles momentos pueris, do saber e das letras naquelas brincadeiras de meninas. Esse encanto enchia meu coração de significados. Nunca poderia imaginar que ali nascia uma apaixonada e dedicada professora. A menina cresceu, tornou-se professora. Também, jamais esquecerei das aventuras ouvidas pelo rádio (rádio Cariacica AM) que todos os dias, ao meio-dia em ponto, o locutor narrava inúmeras fábulas e contos infantis. Não tenho lembrança alguma de livro literário pela casa. O que se lia eram as pequenas narrativas nas cartilhas didáticas do ensino primário. Embora, eu tivesse bastantes colegas de rua e escola, ninguém possuía livros. Naquela época, nós somente brincávamos e inventávamos nossas próprias historietas. Na escola, meu sonho era ser rainha ou princesa dos eventos anuais. Mas nunca fui escolhida, nem mesmo participei das competições. Eu não tinha o “padrão”, ou seja, eu não era branca, não era bonita o suficiente para estar dentro dos pré-requisitos exigidos para concorrer ao título. Só fui perceber isso bem mais tarde quando as exigências feitas para os concursos de beleza da escola não cabiam as meninas negras.

Quando adentrei no “ginásio” (assim se falava em 1980), esses concursos não existiam na nova escola. Foi um rito de passagem muito cruel: nova escola, em um outro bairro, novos amigos, professores, disciplinas, pré-adolescência, tudo fervia dentro de mim. Eu nunca tinha lido um livro literário. Mas fui apresentada aos clássicos da literatura brasileira na aula de português. Li, obrigatoriamente, pois fazia parte das avaliações, quase toda a Coleção da Série Vaga-lume e temia muito as avaliações de

literatura. Assim foi minha iniciação com a leitura literária: uma obrigação que virou vício. De todos que li, o que mais me vem à memória é o livro “Tonico e Carneira”, de José Rezende Filho, mas antes já tinha lido “Tonico”, de Assis Brasil. Esses títulos me tocaram muito. Eu não percebia o quanto eram racistas essas narrativas. Racismo? Nem imaginava o que seria isso. Era tudo muito naturalizado. As “brincadeiras”, os “apelidos” eram comuns e diários. Mas ainda que o racismo¹ como noção não “existisse”, a dor e as lembranças ainda doem em mim. Todas as minhas amigas tinham namoradinhos, mas eu nunca tive. Era triste, e eu não entendia por que era preterida pelos meninos. Aliás, até hoje sofro dessa dor. Ser sozinha. Não ser escolhida. Não ter a oportunidade de fazer escolhas.

Mais tarde, no último ano do Ensino Médio, fui para o estágio em uma biblioteca de uma grande empresa de Vitória. Os livros me perseguiram, me amavam, me desejavam e eu a eles, eramos cúmplices. Passei a ter contato com todo tipo de publicação, dos técnicos e científicos aos literários. Eu ia e voltava para o trabalho lendo romances americanos daqueles feitos para mexer com o coração jovem. Era meu entretenimento entre casa e trabalho, horas e horas silenciosa e compenetrada entre damas e mocinhos, pois na década de 80 a leitura era um dos poucos recursos para entretenimento. Alguns anos se passaram e a vida me distanciou dos livros. Mas eu não estava satisfeita. Ingressei-me no curso de Letras-Português na Universidade Federal do Espírito Santo, em 1996.

Durante os quatro anos de graduação, estudei teorias literárias e os clássicos brasileiros e portugueses eram as referências para análise. Hoje, quando escrevo essas memórias, não me lembro da existência de protagonistas negros/as, tampouco de citação de personagens secundárias nos diálogos de estudos. Elas/es estavam ali, mas sempre como serviçais, estereotipadas/os como marginais ou vagabundas/os, invisibilizadas/os dentro das narrativas. Incrivelmente, o debate sobre o racismo não era pauta nos diálogos, nos trabalhos, nos seminários, e nem entre nós estudantes. Essa trajetória que me negou o reconhecimento do racismo que sofria, contribuiu para que eu passasse boa parte da minha vida profissional silenciando o diálogo. Nas minhas aulas foram reproduzidas as literaturas canônicas e eurocêntricas tão comuns nas escolas, pois era o que se encontrava nas bibliotecas.

¹ A partir da definição de Kabengele Munanga (2000, s/p), assim “racismo” será entendido neste estudo: “[...] crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural”.

Apesar da falta de recursos na maioria das escolas por onde trabalhei a mediação literária, sempre foi minha preocupação. Foram muitos os projetos que desenvolvi com pouco apoio pedagógico, sem ambiente apropriado para leitura, muitas vezes sem biblioteca. Mas eu sempre dava meu jeito. Um dos momentos que mais me marcou foi quando consegui fazer o projeto “A Caixoteca Literária”, em 2018, em uma escola no município de Serra/ES. A escola não tinha obras literárias, apenas uma sala com um amontoado de livros técnicos e didáticos. Comprei livros em sebos, grupos de leitura, pedi doações, fiz tudo que pude e consegui uma quantidade, bem pouca, mas o suficiente para alcançar mentes e corações, encher meus alunos de aventuras e encantamento.

Foram dias e dias de leitura, sobe e desce de caixa. As aulas com a Caixoteca eram incríveis. Muita liberdade de escolha, muitas indicações, muitas trocas. Alguns alunos nunca tinham lido um livro por completo. Não havia na caixa livros com temática da cultura africana e afro-brasileira, somente os de sempre, aqueles comuns a toda livraria, infelizmente.

Fotografia 1: Caixoteca Literária



Fonte: Arquivos da autora

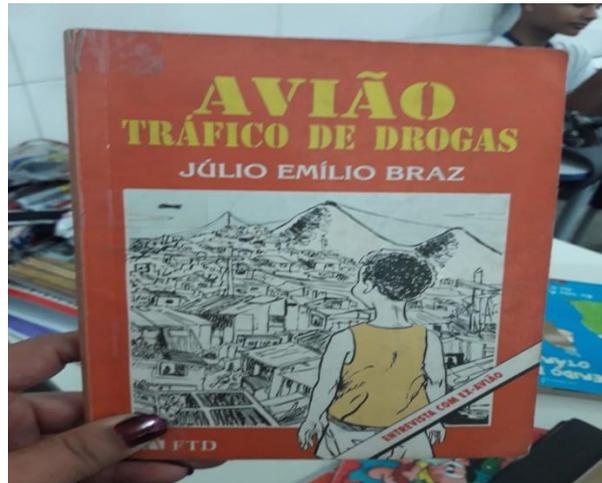
Fotografia 2: Alunos do projeto



Fonte: Arquivos da autora

Uma amiga de área, quando viu a caixa, prontamente me doou 20 exemplares de uma obra que ela tinha no armário, mas receava utilizá-los. O livro “Avião – tráfico de drogas”, de Júlio Emílio Braz, pelo título eu entendia a repulsa da professora, branca e de uma didática tradicional muito normativa e sem leituras literárias. Eu aceitei imediatamente e, para minha surpresa, foi o livro mais lido e dialogado pela turma. Os alunos comentavam sobre colegas que se identificavam com o protagonista e com a história, pois o bairro era periférico e muitas crianças, infelizmente, se envolviam com o mundo das drogas. Essa identificação nada positiva me incomodou muito. Naquele momento, eu pouco sabia o que fazer para que eles buscassem algo positivo naquela narrativa.

Fotografia 3: Livro do projeto



Fonte: Arquivos da autora

Foi então que “virou minha chave” sobre a necessidade de se tratar o tema das relações raciais na sala de aula. Entendo que os alunos se identificaram com a escrita e acharam uma ótima aventura, quando na verdade era o espelho de suas vidas e eles não sabiam como confrontar e negar aquela realidade descrita na narrativa. Fiquei muito angustiada por não ter discurso para motivar a tensão que o livro propunha, na verdade aquilo também estava naturalizado em mim, e doía muito observar que aquela situação parecia normal. E, então, o que fazer? Eu não encontrei respostas. Somente dialogamos sobre a história e o final trágico do protagonista. Infelizmente, a falta de formação me negou muitas reflexões. Segundo Kabengele Munanga (2005, p. 15):

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

É fato que naquele momento eu era uma dessas profissionais da educação descritos por Munanga. A partir dessas e outras experiências me motivei a pesquisar a área, mas nas escolas não havia material e na internet é tudo muito amplo para

pesquisa autônoma. Durante esses 18 anos de trabalho, já fiz inúmeros cursos e formações, porém nunca o racismo foi tema ou tangenciou os diálogos, então continuava pesquisando sozinha.

Outra experiência muito marcante aconteceu em uma aula de leitura e apresentação, quando uma aluna discursou sobre a vida e obra de Monteiro Lobato e, para minha admiração, ela trouxe à tona o debate sobre o racismo nas obras do autor sem que eu a recomendasse. Reconheci que minhas solitárias pesquisas não foram em vão, porém não eram suficientes.

De fato, muitas professoras/es² passaram e passam por tais experiências e necessitam de orientações para o diálogo sobre o racismo nas escolas, e, em especial, nas salas de aulas. Para buscar mais informações, participei do curso de extensão sobre Relações Étnico-raciais no Brasil, oferecido pela Coordenação de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros Ceafro-SEME ofertado pela Secretaria Municipal de Educação de Vitória, e foi quando me apaixonei tanto pela temática que nasceu o desejo de fazer mestrado e me aprofundar na área de literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira. Como também, enriquecer minha prática como professora e poder partilhar aprendizados com as/os colegas de trabalho e em qualquer espaço onde eu tenha oportunidade de contribuir e multiplicar.

No decorrer desses anos de prática profissional, percebo que cada vez mais os princípios orientadores de uma docência que demanda conscientização e efetivação do respeito à diversidade e às diferenças ainda são poucos. Hoje, adentram-se à escola, através de inúmeros e diferentes programas, políticas de currículo que negam às/os professoras/es sua autonomia e padroniza a escola para atender as necessidades do mercado. Os bancos acadêmicos precisam de docentes que estejam incomodadas/os com os discursos vazios e naturalizados.

Entendemos que as formações de professoras/es são essenciais para o aprimoramento das práticas educativas, principalmente no que diz respeito aos estudos das relações étnico-raciais, pois são as formações mais precárias e quase inexistentes, na maioria dos espaços escolares, como também nos cursos de licenciatura ofertados pelas universidades. O desejo, neste texto, é de explorar o tema e contribuir com o panorama de formação docente no Brasil.

² Decidi utilizar o gênero feminino como prioridade na escrita quando falo de profissionais da educação por considerar que nas escolas, em especial nas de educação infantil e ensino fundamental, o número de professoras é muito maior que de professores, por isso devo a elas este respeito e prestígio.

INTRODUÇÃO

Não há como não atrelar esta dissertação a minha história de vida pessoal e profissional. Os caminhos que percorri até aqui foram fundamentais para a construção deste processo e efetivação desta pesquisa. Assim posto, é válido considerar que vivência, teoria e prática sempre estarão relacionadas nesta escrita, pois a vida é composta de experiências que geram novos aprendizados, e estes renovam o sentido de nossa existência. Aqui discorro não somente sobre o que contribuiu e contribui nas minhas inquietações enquanto docente, mas também sobre como contribuir com o trabalho de professoras e professores que viveram e vivem experiências semelhantes as minhas em sala de aula. O racismo não nos dá um dia de paz e nossas crianças não devem passar por isso. É nossa responsabilidade essa luta e, para tanto, faz-se necessário muita formação e leitura.

Esta pesquisa, intitulada “Literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira em foco: formação de professoras/es e mediação da leitura” nasce, portanto, da inquietação e resistência diante das manifestações racistas sofridas e observadas no espaço escolar que me trouxeram de volta à academia na perspectiva de compreender e confrontar essa barbárie social que é o racismo.

A nomenclatura utilizada para essa literatura está em acordo com os estudos de Eliane Debus (2017), que nos alerta sobre uma lacuna existente no campo teórico acerca da definição de produção literária com ênfase na cultura africana e afro-brasileira como sendo literatura negra ou literatura afro-brasileira. A escolha foi feita devido ao fato de que parte dessa literatura que retrata personagens negras em condições de valorização pode ser de autoria de pessoas negras ou brancas, ou seja, que não tem foco em quem “[...] escreve (a autoria), mas sim o que tematiza [...]” (DEBUS, 2017, p. 26). E isso ficou bastante evidenciado por meio do acervo de livros que compõe o produto educacional ligado a esta pesquisa.

Debus (2017, p. 26) também considera a existência de outras categorias (a saber: literatura afro-brasileira e literaturas africanas), mas reconhece que, embora “[...] o número da produção nas demais categorias tenha crescido nos últimos anos [...]”, ainda a primeira categoria prevalece no mercado editorial brasileiro atualmente.

Em princípio, nosso desejo era levar a pesquisa diretamente para a escola e observarmos em sala de aula o trabalho de mediação da leitura literária com temática da cultura africana e afro-brasileira. Naquele momento, o intuito era contribuir nessa

mediação e analisar os processos formativos de professoras/es e crianças, especialmente a criança negra, que estaria diante de uma literatura que a representa e que pode contribuir para o reconhecimento de sua identidade e fortalecimento da autoestima.

Porém, no decorrer do processo de produção da pesquisa, em momentos de orientação e colaboração dos membros do “LitERÊtura – Grupo de estudos e pesquisas em diversidade étnico-racial, literatura infantil e demais produtos culturais para as infâncias³”, observamos como seria enriquecedor analisar a temática sob o foco da formação de professoras/es da educação básica, considerando minha própria trajetória de professora que conhece os desafios de se trabalhar sem qualquer tipo de formação sobre a literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira.

Assim, com o foco direcionado à formação docente, propusemos a seguinte questão de pesquisa: quais práticas de mediação da leitura literária podem contribuir com a formação de professoras/es sobre literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira?

A partir dessa pergunta, elaboramos o objetivo geral que sustenta a pesquisa: propor, em processos formativos a professoras/es da educação básica, práticas de mediação de leitura literária sobre obras com temática da cultura africana e afro-brasileira. A partir desse, decorreram os objetivos específicos:

- a) Desenvolver uma proposta de curso de formação intitulado “LitERÊler: formação sobre literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira” e analisar cursos de formação realizados no âmbito do LitERÊtura;
- b) Realizar levantamento de estudos do campo da mediação da leitura literária, da formação docente e do trabalho com literatura infantil e juvenil com temática da cultura africana e afro-brasileira;
- c) Elaborar um produto educacional descrevendo a proposta do curso e proposição de temas relevantes para atividades de mediação da leitura de obras literárias com temática da cultura africana e afro-brasileira.

Entendemos que a literatura infantil pode ser um instrumento que nos possibilita propor a valorização da identidade das crianças negras, que são maioria nas escolas públicas. A formação, quando bem estruturada, pode oferecer às/aos

³ No Capítulo 3 haverá mais informações sobre este grupo de estudos.

docentes suporte teórico-metodológico adequado a seu planejamento e prática diária, num processo de educação literária antirracista.

Ler, ouvir e contar histórias faz parte do universo formativo da criança e está presente em diferentes contextos sociais e educativos. Acreditamos que a formação docente antirracista⁴, possibilita, no campo da literatura, com que professoras/es atuem em processos de mediação conscientes da importância da valorização da cultura africana e afro-brasileira.

Os livros de literatura têm uma linguagem criativa e estética que possibilitam ao público leitor viajar por diferentes tempos e espaços, e essa linguagem convida à liberdade de interpretação. E quanto ao leitor mirim, tais viagens ocasionam em vivências internas que o transformam e libertam, já que o “[...] texto literário, na sua feitura por meio de linguagem, carrega consigo uma força humanizadora” (DEBUS, 2017, p. 22). Devemos compreender que a escola e a literatura (presente na escola) são fontes propícias de vivências e experiências na formação humana e intelectual dos sujeitos, conforme reflete Regina Zilberman (2003, p. 25): “Preservar as relações entre a literatura e a escola, ou o uso do livro em sala de aula, decorre de ambas compartilharem um aspecto: a natureza formativa”.

Sabemos que mesmo com a aprovação da Lei 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira no currículo escolar, prevalece, nas instituições de ensino, ausência de formações que garantam ao corpo docente da escola conhecimentos sobre a história e cultura do Brasil que podem incidir em mudança de suas práticas pedagógicas.

Portanto, tendo em vista essa ausência, justifica-se a importância deste estudo que discute sobre uma formação pautada na construção conjunta de diálogos voltados para autonomia do sujeito numa proposta de práticas de mediação da leitura literária. É fato que a relação de reciprocidade dada por meio do diálogo é o mecanismo que permite a construção do entendimento e, para isso, a literatura é um recurso eficiente. Segundo Nelly Novaes Coelho (1991, p. 5):

A literatura infantil é a abertura para a formação de uma nova mentalidade, além de ser um instrumento de emoções, diversão ou prazer, desempenhada pelas histórias, mitos, lendas, poemas, contos, teatro, etc., criadas pela

⁴ Neste texto, a perspectiva de docentes antirracistas é tomada do Parecer CNE/CP 03/2004: “[...] professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação” (BRASIL, 2004, p. 12).

imaginação poética, ao nível da mente infantil, que objetiva a educação integral da criança, propiciando-lhe a educação humanística e ajudando-a na formação de seu próprio estilo.

É nesse sentido que a presente pesquisa investe em referenciais teóricos que propõem uma reflexão crítica sobre o campo da literatura. Para análise das questões da literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira, do racismo e da discriminação na escola, temos como aporte teórico Eliane Debus (2006; 2017), Eliane Cavalleiro (2006) e Débora Cristina de Araujo (2010; 2015; 2017). Em relação ao suporte em literatura infantil e juvenil, à educação literária e à escolarização da literatura, os estudos de referência são de Magda Soares (2011), Regina Zilberman (2003), Nelly Novaes Coelho (2006) e Rildo Cosson (2019). Para fundamentar a discussão sobre formação docente e descrição da metodologia, utilizamos os aportes de Maurice Tardif (2014) e Antonio Carlos Gil (2011).

Inicialmente a proposta metodológica envolvia a pesquisa-ação, pois continha, como procedimento, a análise de práticas de mediação da leitura literária no ambiente escolar. Tal proposta estava fundamentada em Michel Thiollent (2005, p. 16) que a considera como uma proposta de “[...] resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”.

Nesse sentido, havia sido proposto, em conjunto com o grupo LitERÊtura, um curso de extensão intitulado: “LitERÊler: formação sobre literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira”. Tal curso seria oferecido a quatro municípios da Grande Vitória (Cariacica, Serra, Vila Velha e Vitória). A parceria já estava confirmada com os municípios de Cariacica, Serra e Vila Velha e teria seu início em abril de 2020. Conforme será mais bem detalhado no Capítulo 3, o curso seria ministrado no primeiro semestre de 2020 e, no segundo, a pesquisa selecionaria uma ou duas professoras para investigação dos impactos do aprendizado em formação em suas práticas de mediação da leitura.

Contudo, a partir do agravamento da pandemia em decorrência do vírus Covid 19 (Coronavírus) e após o exame de qualificação, ficou evidente que seria inviável continuar com a proposição de pesquisa-ação. Da mesma maneira, a realização do curso LitERÊler não tinha viabilidade de execução no formato previsto (presencialmente). Descartamos o formato virtual por considerarmos os seguintes limites: o processo formativo proposto pelo curso envolvia propostas de atividades de

mediação da leitura literária de obras que nem sempre se fazem presentes nos acervos das escolas, mas que estão disponíveis no acervo do Grupo LitERÊtura. Ou seja, sem possibilitar às/aos cursistas o contato com o livro físico, consideramos inviável a realização do curso.

Por esta razão, a pesquisa passou por mudanças e mantivemos a proposta de curso como uma possibilidade de realização em momento futuro, seja por pesquisadoras/es ou por instituições de ensino que assim desejarem. Assim, seu conteúdo está presente nesta dissertação como uma descrição propositiva. Articulado a tal proposta, foi possível, ao longo de 2020 e início de 2021, acompanhar cursos de curta duração (incluindo palestras) realizados por pesquisadoras do grupo LitERÊtura a professoras/es da educação básica, em especial dos municípios capixabas de Serra e de Vitória.

Com isso, a metodologia, que antes era pesquisa-ação, passou a ser observação participante. Antonio Carlos Gil (2011, p. 103) demonstra que a observação participante pode assumir duas formas distintas: “(a) natural, quando o observador pertence à mesma comunidade ou grupo que investiga; (b) artificial, quando o observador se integra ao grupo com o objetivo de realizar uma investigação.” No caso desta pesquisa, a observação participante realizada foi de natureza artificial porque, ainda que eu atue como professora de ambos os municípios, o público investigado foi de docentes com os quais eu não tinha vínculo (são de escolas diferentes).

Esses processos formativos realizados demonstraram a conexão com os princípios da observação participante, assim descritos por Gil (2011, p. 104):

- a) Facilita o rápido acesso a dados sobre situações habituais em que os membros das comunidades se encontram envolvidos.
- b) Possibilita o acesso a dados que a comunidade ou grupo considera de domínio privado.
- c) Possibilita captar as palavras de esclarecimento que acompanha o comportamento dos observados.

Assim, ficou evidente as vantagens da observação participante para análise dos discursos e reflexões de professoras/es registradas/os nos espaços das salas virtuais (*chats*), além de tais posições terem contribuído para a composição da proposta de curso. Nessa perspectiva, reelaboramos a proposta para que não houvesse perda no que consideramos tão importante para as/os profissionais da educação e que essa sugestão pudesse chegar até todas/os.

Esta pesquisa está assim estruturada:

No Capítulo 1, “A formação de professoras/es e a educação literária”, abordamos questões relacionadas à formação docente, mediação literária e a importância de ambas para a educação antirracista. Também discutiremos sobre o conceito de educação literária e, ao final, apresentaremos o levantamento de pesquisas acadêmicas que transitam por esses temas.

No Capítulo 2, “A literatura infantil com a temática da cultura africana e afro-brasileira”, apresentamos um histórico sobre essa literatura no Brasil incluindo uma breve discussão sobre programas de distribuição de livros literários para escolas públicas.

O Capítulo 3, intitulado “LitERÊtura e suas ações”, descreve a história do grupo e os processos formativos por ele realizados, incluindo o LitERÊler (histórico da proposta e parcerias firmadas).

No Capítulo 4, “LitERÊler: Proposta de Formação Docente”, será traçada a descrição dos módulos do curso e articulação com os comentários captados nas falas (chats) e caderno de campo. Também será apresentada a proposta do produto educacional, vinculado a esta dissertação.

Nas Considerações Finais retomaremos alguns dos importantes aspectos discutidos ao longo do texto, ressaltando as contribuições ao campo da EREER e da literatura infantil.

Com essa pesquisa, esperamos oferecer contribuições ao campo da mediação da leitura, em especial da leitura em diálogo com as relações étnico-raciais para que a atuação profissional de docentes no espaço escolar seja vinculada, no dia a dia, a ações antirracistas.

CAPÍTULO 1. A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES E A EDUCAÇÃO LITERÁRIA

Este capítulo dedica-se a refletir a formação de professoras/es, nas questões pertinentes à educação literária, à formação em Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), como também aos desafios da educação e a mediação da leitura literária. Uma reflexão necessária e um tanto conflituosa já que são várias as etapas a serem percorridas em todo o ensino fundamental. Não é incerto dizer que o trabalho relacionado à educação literária sempre é relegado às/aos professoras/as de língua portuguesa, e anterior a estes, às/aos docentes formados/as em Pedagogia dos anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil, que, em suas práticas pedagógicas, utilizam livros literários como instrumentos de trabalho.

Há de se considerar, portanto, que a relação entre o saber e o saber-fazer, nem sempre está balizada em arcabouços teóricos, mas em práticas que são comuns à escola, e que estas não se reduzam à instrumentalização da literatura. Nas palavras de Magda Soares (2011) temos a seguinte perspectiva:

Não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes: o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de 'saberes escolares', que se corporificam e se formalizam em currículos, matérias e disciplinas, programas, metodologias, tudo isso exigido pela invenção, responsável pela criação da escola, de um espaço de ensino e de um tempo de aprendizagem (SOARES, 2011, p. 20).

Assim sendo, é nosso desejo fornecer condições necessárias para o desenvolvimento de processos autorais e compartilhados em formação docente para que possamos oferecer contribuições acerca do trabalho com a literatura, pois o desejo aqui é o alcance de um aprendizado útil, dinâmico e eficaz.

A partir desse entendimento, consideramos que a formação de professoras/es em educação literária precisa abordar diferentes dimensões, pois temos a observância da defasagem dessas formações para educadoras/es da educação infantil e anos iniciais como nos demais níveis. Concordamos que as formações em mediação literária devem fazer parte do currículo em todos os cursos de licenciatura, como também, em qualquer outro espaço na escola, para além da biblioteca, que seja propício e confortável ao bem-estar de todas/os as/os envolvidas/os.

A solidão com que inúmeras/os professoras/es se encontram quando buscam inovações para suas práticas diárias tem sido algo comum nas escolas. Em alguns

momentos, o ambiente escolar não fornece estímulos necessários a uma prática inovadora. Por não possuírem bibliotecas ou estas serem mal estruturadas, favorecem o comodismo e a permanência de práticas estagnadas e não orientadas.

É recorrente a descrença em uma prática libertadora que as/os distancia de um desejo de mudança, não somente pela questão estrutural e falta de recursos, mas, pela falta de formações adequadas, bem como tempo escasso para planejamento, ou o distanciamento entre docentes e equipe pedagógica. Esses exemplos são fatores corriqueiros nas escolas por onde passei, vivenciei, e vivencio, como também pelo relato de colegas de trabalho.

É importante compreender que para nós, educadoras/es, não é fácil buscarmos inovações a todo instante, pois o tempo destinado ao planejamento pedagógico é muito curto. O que nos cabe é exigir, das políticas de formação docente articuladas pelas instituições gestoras, que sejam oferecidos o apoio e o suporte necessários para o nosso constante aprimoramento profissional. De acordo com Evandro Ghedin (2012, p. 157):

A escola representa aspirações e valores que nem sempre são resultados claramente compatíveis. Precisamos entender de que maneira os docentes podem manejar estes processos de interação entre seus interesses e valores e os conflitos que a escola representa, com o objetivo de entender melhor que possibilidades de reflexão crítica podem gerar-se na pertença à instituição educativa.

Temos aqui um grande abismo a ser pensado. A professora ou o professor, talvez, por ter uma posição mais vantajosa em estar na sala de aula, acaba por reduzir suas perspectivas e preocupações à responsabilidade somente dela/e. Perde-se, dessa maneira, a esperança por mudanças e pauta-se somente em si enquanto educadora/or. Contudo, as inovações devem ser um exercício coletivo, uma ação coletiva, pois toda mudança na educação deve ser de responsabilidade de todas e todos, desde o poder público a toda sociedade.

Uma vez, tendo resguardado os direitos legais da categoria, defendemos a formação de professoras/es, contando com a parceria entre as universidades, secretarias de educação e profissionais das instituições educacionais, de forma que contribua para discussões acerca dos conteúdos e metodologias de um programa de formação em âmbito nacional, visando a atuação significativa de mediadoras e mediadores de leitura.

A fragilidade na efetivação de formação docente passa também pelas inúmeras reformas governamentais para a educação que, quando chegam às escolas, já estão definidas e não cabem diálogo; assim, a formação passa a ser uma mera leitura de documentos. Temos como exemplo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁵ que, quando chegou às escolas, e aonde chegou, foi discutida de maneira fragmentada e, muitas vezes, sem nenhum detalhamento para as/os gestoras/es, o corpo docente e a equipe técnica. De caráter normativo, a BNCC se caracteriza como um documento:

[...] que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Aplica-se à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e indica conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), a BNCC soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2017 p. 7).

Essas normativas acentuam o distanciamento da/o professora/or em relação às possibilidades de um exercício mais protagonizado pelo processo de ensino e aprendizagem humanizador. A formação docente deve ser uma prática constante, nas palavras de Maurice Tardif (2002, p. 292):

A formação se torna contínua e não pode limitar-se a retomar os conteúdos e modalidades da formação inicial. De fato, a profissionalização do ensino exige um vínculo muito mais estreito entre Formação Contínua e a profissão, baseando-se nas necessidades e situações vividas pelos práticos. Em última instância, os professores não são mais considerados alunos, mas parceiros e atores de sua própria formação, que eles vão definir em sua própria linguagem e em função de seus próprios objetivos. O formador universitário para de desempenhar o papel de 'transmissor de conhecimentos' e tornar-se um acompanhador de professores, alguém que os ajuda e os apoia em seus processos de formação de autoformação.

Cabe salientar que a formação profissional não é um caso isolado e exclusivo para docentes, mas, sim, para toda comunidade escolar. Integrar todas/os as/os profissionais do espaço escolar em formações para o ensino, torna, a partir de então, todas/os responsáveis pela construção de uma escola capaz de oferecer às

⁵ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que regulamenta quais são as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras públicas e particulares de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio para garantir o direito à aprendizagem e o desenvolvimento pleno de todas/os as/os estudantes.

educandas e aos educandos uma educação crítica e significativa no propósito de formar cidadãos/ãos livres para refletir sobre suas próprias escolhas e que estas sejam para o bem comum.

O ofício da professora ou professor se realiza em instituições que fazem do saber o princípio de sua existência e de seu funcionamento. Isso a/o distingue das/os demais profissionais de apoio, por ser a/o agente de mediação do conhecimento e ser o elo entre a instituição e as/os estudantes.

O que chamamos aqui de alunas/os são seres humanos e, por isso, os saberes docentes produzem marcas nesses sujeitos que trazem consigo suas individualidades. Essa realidade é muito importante para que possamos ver e entender o outro, aquele que não está em mim, mas pode, com suas vivências e experiências, contribuir para a totalidade do grupo. Essa disposição para conhecer a/o aluna/o como indivíduo é muito pouco praticada entre nós educadoras/es, mas precisa ser ampliada.

É urgente construirmos uma educação em que o diálogo seja a base para construção de relações e afetos em sala de aula, ou onde quer que estejamos. Somos seres sociais que se constroem e reconstroem com respeito à identidade do outro. Portanto, devemos educar e ser educadas/os para transformar a nós e ao outro por sermos todos diferentes. Paulo Freire (2005, p. 89) afirma que o “diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para não o pronunciá-lo, não esgotando, portanto, na relação eu-tu”.

Ao se propor uma formação, não podemos deixar de compreender o outro, porque em literatura o olhar para aquilo que se lê e interpreta é, também, uma leitura subjetiva. Orientar a mediação literária no processo formativo dos/das estudantes significa estabelecer esta ação entre os significados do saber subjetivos à leitura de livros a aqueles saberes intrínsecos ao dia a dia de cada indivíduo, ou seja, mediar de maneira responsável o processo de compreensão e apreensão por parte da/o aluna/o.

A leitura literária leva a criança para além dos limites impostos pela realidade imediata, permitindo com que ela viaje por mundos diversos onde encontra elementos para lidar com seus sentimentos e reflexões sobre si e o mundo que a rodeia. A literatura emancipa porque nela a linguagem se apresenta de forma diferente a de seu cotidiano, nutrida de beleza, inventividade e ficção. A experiência do encontro com a literatura é um eterno remonte de leituras e perspectivas.

A efetividade de formações em educação literária ainda é rara nas instituições de ensino e pouco disponíveis pelos órgãos competentes, por isso é importante pensar em caminhos para tornar real tais encontros formativos para professoras/es no trabalho com as crianças em sala de aula. É notório que a relação com os saberes não se reduz à função única de transmissão de conhecimentos já constituídos e praticados.

O saber pedagógico é plural: oriundo de formação acadêmica, prática diária ou formação profissional contínua. Em toda sua caminhada, muitas/os docentes talvez nunca tenham participado de uma formação sobre saber literário, gêneros literários, mediação da leitura literária, e outros relacionados à literatura, mas esse domínio está integrado a seu fazer diário, pois faz parte das múltiplas atividades de sala de aula, quer seja em rodas de leituras, leitura silenciosa, leitura compartilhada, relato de leitura, alfabetização e muitos outros.

Devemos repensar a literatura na escola e buscar caminhos para colocá-la no lugar central de nossas atividades e que não seja de forma sacralizada ou banal, mas criativa e crítica. O saber literário que levará a uma mediação eficaz exige da/o professora/or conhecimento prévio do que é leitura literária e suas possibilidades. Maria Amélia Dalvi (2013), ao escrever sobre literatura e educação, nos diz:

[...] a literatura, do modo como a estamos pensando (próxima, real, democratizada, efetivamente lida e discutida, visceral, aberta, sujeita à crítica, à invenção, ao diálogo, ao pastiche, à leitura irônica e humorada, à paródia, à contextualização individual e histórica, com manejo dos recursos – verbais, visuais, materiais e imateriais –, inserida no mundo da vida e em conjunto com as práticas culturais e comunitárias, sem medo dos julgamentos) nunca esteve no centro da educação escolar. (DALVI, 2013, p. 77).

Ao analisar e entrar no seio dessas palavras, devemos entender que se a literatura nunca está no centro da educação escolar, temos por ofício colocá-la nesse centro, e menos como atividades periféricas (como suporte de ensino gramatical ou de temáticas moralizantes, por exemplo, mas que, na rotina de escolarização da literatura, sempre foi e é será utilizada). A literatura deve, a rigor, ser o núcleo no ensino da linguagem literária para que a/o educanda/o, antes de tudo, a reconheça como arte.

Para refletirmos essas questões é fundamental que professoras/es tenham uma visão crítica de sua prática e busquem, a todo instante, meios de aprimorá-la. Se

estamos distantes daquilo que realmente devemos fazer, é fundamental uma reflexão crítica a nosso respeito. Para Marli André (2016), refletir criticamente significa:

[...] se debruçar sobre o próprio trabalho para poder entender aquilo que está sendo feito, ponderar sobre o que é bom, sobre os acertos e o que é preciso mudar para obter melhores resultados. Essa reflexão crítica implica, portanto, planejar e rever a nossa ação e registrar nosso trabalho com base em leituras fundamentadas em discussões coletivas, em práticas compartilhadas e, amparados nessas ponderações, fazer as mudanças necessárias. (ANDRÉ, 2016, p. 19).

Em educação literária devemos pensar o que se ensina quando se ensina literatura e o que se oferece de eficaz para a emancipação da/o aluna/o nessa mediação. Essa será nossa inquietação no decorrer do presente capítulo.

1.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES SOBRE O ESTUDO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A Educação das Relações Étnico-Raciais, embora seja uma exigência fomentada pela Lei 10.639/2003 (além de ser uma necessidade), enfrenta muitos desafios, quer seja na sua efetiva implementação nos currículos escolares, quer na formação de todas/os as/os profissionais da área educacional, como também na produção de materiais apropriados que possam apoiar e instrumentalizar a prática docente.

Já estamos na segunda década pós promulgação da referida Lei e o que vivenciamos nas escolas é, ainda, uma falta de iniciativas, por parte de toda equipe escolar, para que seu conteúdo seja efetivamente internalizado pelo plano de ação da escola. Para além disso, o que vemos é a permanência de muito desconhecimento sobre conteúdos concernentes às relações étnico-raciais.

Esse desconhecimento, ou silenciamento, quanto à implementação da Lei nas práticas pedagógicas desenvolvidas, passa por muitos fatores, dentre eles a falta de diálogo sobre a importância dessa temática nos diferentes componentes curriculares e a resistência de gestoras e gestores em implementar políticas públicas relacionadas aos princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2004).

Mas, na condição de professoras/es conscientes e mediadoras/es do saber, não podemos deixar morrer nossos direitos; devemos lutar pela efetiva implementação da Lei. Nilma Lino Gomes (2011) destaca a importância da Lei 10.639/2003 para a sociedade:

A implementação da Lei nº 10.639/03 e de suas respectivas diretrizes curriculares nacionais vem se somar às demandas do Movimento Negro, de intelectuais e de outros movimentos sociais, que se mantêm atentos à luta pela superação do racismo na sociedade, de modo geral, e na educação escolar, em específico. Estes grupos partilham da concepção de que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diversidade com parte de uma formação cidadã. Acreditam que a escola, sobretudo a pública, exerce papel fundamental na construção de uma educação para a diversidade. (GOMES, 2011, p. 41)

Neste contexto, a formação docente dessa temática deve ser discutida, analisada e refletida por toda equipe escolar. A inclusão da EREER na formação de professoras/es da educação básica ao ensino superior nem deveria mais ser questionada. Porém, isso está bem longe de ser verdade, haja vista o descumprimento dessa Lei nas escolas públicas e privadas.

Essa preocupação não é nova e nem modismo de educadoras/es negras/os e/ou ativistas. É urgente que mudemos esse cenário que por décadas excluiu e excluiu dos currículos os estudos das relações étnico-raciais, o que gerou, em nós educadoras/es, o silenciamento e a negação de importantes conteúdos em nossos planos de aula e, com isso, não foi dada a devida atenção às alunas/os negras/os que passaram por nossa vida profissional. Eliane Cavalleiro (2001, p. 153) nos aponta esse problema: “A ausência de iniciativas diante de conflitos raciais entre alunos e alunas mantém o quadro de discriminação. Diante desses conflitos, o “silêncio” revela convivência com tais procedimentos”.

Assim, entendemos que o silêncio vem de longe e a ausência da cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares gera o descomprometimento com o tema, além de denotar a existência e resistência de grupos que negam o direito da população negra de acesso a sua própria história.

A formação docente é o caminho para o diálogo e reconhecimento da importância do combate ao racismo na escola. São inúmeras as possibilidades de atividades pedagógicas para tratar do tema. Em todas as disciplinas ou áreas de conhecimento encontramos vieses para essa prática. A formação de professoras/es

em literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira por meio da mediação literária, objeto de pesquisa deste estudo, é uma dentre as inúmeras formas de se formar profissionais para trabalhar na escola na perspectiva de visibilizar a identidade de nossas crianças e caminhar no enfrentamento do racismo. Como nos orienta Munanga (2005, p. 19):

[...] Como educadores, devemos saber apesar da lógica da razão ser importante nos processos formativos e informativos, ela não modifica por si só o imaginário e as representações coletivas negativas que se tem do negro e do índio na sociedade. Considerando que esse imaginário e essas representações, em parte situados no inconsciente coletivo, possuem uma dimensão onde brotam e são cultivadas as crenças, os estereótipos e os valores que codificam as atitudes, é preciso descobrir e inventar técnicas e linguagens capazes de superar os limites da pura razão e de tocar no imaginário e nas representações. [...]

O fato é que muitas/os professoras/es tendem a limitar seu campo de ação e reflexão. Precisamos nos esforçar e transcender os limites que nos desafiam. Nossa tarefa requer habilidades de problematizar o que está posto e nos atrever a buscar algo que agregue mais às nossas práticas. Se passamos por décadas distantes dos estudos sobre as relações étnico-raciais e formas de enfrentar o racismo, hoje isso não é mais pretexto para negar a busca de conhecimento, pois temos a Lei, e inúmeros textos disponíveis na internet, como também tivemos, por quase duas décadas, materiais enviados por órgãos governamentais às escolas. Mesmo que reconheçamos serem poucos, são produções que contribuem para iniciar um debate.

A complexidade do processo de formação envolve diferentes aspectos: sociais, políticos, filosóficos e culturais, ou seja, dominar os conteúdos curriculares não garante uma prática pedagógica eficaz. Precisamos estar abertas/os ao diálogo, buscando desenvolver o tema das relações raciais prevendo os conflitos que surgirão e, a partir deles, propor respeito às nossas diferenças e direitos. Gomes (2011, p. 51) nos alerta sobre os prováveis conflitos diante da luta:

Nesse processo, expressar a negritude por meio do corpo e da corporeidade começa a ser percebido socialmente como uma forma positiva de expressão da cultura e de afirmação da identidade. Essa percepção passa de um movimento interno construído no seio da comunidade negra – não sem conflitos e contradições – para um movimento externo de uma certa valorização da estética e corporeidade negra no plano social – também não sem conflitos. Emerge de maneira tensa e com diferentes intensidades de explicitação uma leitura política da estética, do corpo e da negritude. Exotismo e politização, visibilidade e ausências, possibilidades de

emancipação social e reprodução de estereótipos via corporeidade fazem-se presentes como tensões, relações e práticas sociais.

Não é mais possível dizer que o problema não existe ou que enfrentá-lo é dificultoso. Gomes (2005, p. 152), nos adverte que pensar na inserção política e ações pedagógicas das questões raciais nas escolas significa muito mais que ler livros e manuais informativos. Significa dar subsídios às/aos professoras e professores, colocando-as/os em contato com as discussões mais recentes sobre os processos educativos, culturais e políticos. Na seção seguinte tal aspecto será explorado por meio da educação literária.

1.2 EDUCAÇÃO E MEDIAÇÃO LITERÁRIA: DESAFIOS

Defendida por estudiosas/os e educadoras/es como necessária à formação humana, a literatura é uma porta aberta a diálogos e infinitas interpretações, sendo, portanto, um instrumento importantíssimo na educação, e fundamental para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Podemos pensar a concepção de mediação literária como uma prática que liberta e humaniza todos os sujeitos envolvidos nesse processo, especialmente docentes e discentes. Pensar nesse ensino de literatura e suas múltiplas modalidades práticas humanizadoras pressupõe uma conceituação sobre como essa mediação deve ser processada. Nesse sentido, a partir de Rildo Cosson (2019), podemos dizer que a educação literária é a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico. Assim, torna-se capaz de construir o sentido autônomo para argumentar sua própria recepção e questionar sobre a concepção do outro. Cosson (2019, p. 16) argumenta:

O corpo linguagem, o corpo palavra, o corpo escrito encontra na literatura seu mais perfeito exercício. A literatura não apenas tem a palavra em sua construção material, como também a escrita é seu veículo predominante. A prática da literatura, seja ela pela leitura, pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana.

A educação literária tem a possibilidade de proporcionar formação estética sensível e aberta ao mundo e a si mesmo, além de ampliar os referenciais culturais a partir das experiências que o texto (escrito ou oral) possa oferecer. Nesse processo, a educação literária requer uma professora ou professor cuja ação pedagógica possa possibilitar às/aos estudantes essa fruição que os farão leitoras/es livres e

emancipadas/os. Sobre o encontro do público leitor com a obra, Regina Zilberman (2003) menciona que a sala de aula pode ser um espaço propício:

[...] a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida a sua utilidade. Revela-se imprescindível e vital um redirecionamento de tais relações, de modo que eventualmente transformar a literatura infantil no ponto de partida para um novo e saudável diálogo entre o livro e seu destinatário. (ZILBERMAN, 2003, p. 16)

Isso significa que, em sala de aula, docentes devem renunciar a qualquer sentido inflexível aplicado à leitura, fazendo conhecer o efetivo sentido da leitura literária: a leitura crítica e artística e suas inúmeras possibilidades interpretativas.

Para garantirmos a interconexão desses princípios com abordagens das questões étnico-raciais, a mediação da leitura literária crítica é um dos caminhos possíveis de diálogo e entendimento. Nem sempre é fácil realizar tal movimento já que em nossa sociedade dialogar sobre as relações raciais é um constante desafio, especialmente nos espaços escolares. Por isso compreendemos que a adequada mediação e a educação literária possam contribuir com esse necessário diálogo. Portanto, é imprescindível termos o entendimento do conceito do que venha a ser mediação literária.

Os saberes adquiridos por meio dos livros literários remetem a um pensamento pessoal e de julgamentos internos e é a confirmação da subjetividade que nos permite, no ato de leitura, um modo de se fazer donas/os da linguagem que, sendo minha, é também de todas as pessoas. Nos diferentes níveis de escolarização da educação básica, as/os alunas/os sempre revelam seus pensamentos e emoções, e a/o professora/or poderá atuar para mediar o contato entre leitora/or e o texto, tendo em vista possibilidades interpretativas mais significativas. Em algumas etapas, como exemplo nos anos finais do ensino fundamental, essa intervenção é vista com resistência, pois muitas/os estudantes preferem manter sua intimidade no modo de ler um texto, talvez por pudor ou medo do erro interpretativo que pensam ter. O trabalho de mediação da leitura é, portanto, pensar caminhos para o diálogo.

A sala de aula representa, assim, o espaço intersubjetivo onde se confrontam os diversos textos e as/os diversas/os leitoras e leitores e é onde se faz a negociação, ou ao menos um diálogo a partir de diferentes olhares. Estar em grupo é essencial para a formação do repertório literário, pois é onde haverá o confronto para se

questionar e ouvir. Esses debates refletem a polissemia dos textos literários e a diversidade interpretativa que a leitura possibilita.

A escolha de obras a serem lidas é determinante para a formação de leitoras/es e, dependendo do objetivo desta mediação, é de responsabilidade da/o professora/or fazer essa escolha ou negociá-la com a turma. No entanto, ainda que se leve em conta os currículos e as prescrições oficiais, é aconselhável selecionar os livros de acordo com os objetivos a serem alcançados por meio dessas leituras.

É muito relevante que a escolha das obras possa proporcionar às/aos estudantes ganhos estéticos, culturais, sociais e que contribuam para a formação de seu caráter crítico e criativo. Mas nem sempre essa escolha foi assim. Segundo Cosson (2019), era um processo quase mecânico:

Até bem pouco tempo atrás, essa questão era relativamente fácil. O professor precisava apenas seguir o cânone, ou seja, aquele conjunto de obras consideradas representativas de uma determinada nação ou idioma. Se havia questões a resolver com adequação das escolhas, elas desapareceriam diante da força da tradição. (COSSON, 2019, p. 32)

Hoje, no entanto, essa prática indutiva mudou bastante e o papel da/o professora/or no processo de mediação literária é ser um sujeito leitor que tenha sua própria leitura para boas e bem-sucedidas escolhas literárias. É a/o profissional que precisa vislumbrar que leitura de texto levará para a sala de aula e antecipar possíveis dificuldades que emergirão durante o processo de leitura, bem como possíveis aventuras interpretativas.

Portanto, é necessário construir uma relação de afeto entre leitora/or e mediadora/or para que esse encontro possibilite a construção de leitura e escuta sensível, não só das obras como também entre os indivíduos pertencentes a esse processo. A atenção dada às/aos alunas e alunos favorecerá um ambiente de trocas que possa ir muito além das intenções propostas na mediação.

O processo de mediação na educação literária pressupõe, portanto, a participação ativa da/o leitora/or que não deve ser uma/um mera/o receptora/or de textos, mas, ao contrário, um sujeito que compreenda e compartilhe suas interpretações textuais a partir de suas vivências cotidianas e conhecimentos culturais. Um único texto pode ser lido por diferentes perspectivas, em momentos distintos e oferecer aprendizados diferenciados, pois cada pessoa terá a intenção interpretativa a partir de sua própria história e bagagem de leitura, e isso influencia

suas limitações ou avanços, pois nesses momentos a experiência de vida é tão importante quanto o texto.

Devemos destacar, também, que a leitura literária está mais acessível a uma pequena camada privilegiada da população, que tem acesso a espaços escolares e bibliotecas bem estruturadas. O que mais temos em todo território nacional são escolas públicas sem o mínimo de recursos para um bom funcionamento, com acervo reduzido de livros didáticos, escassez de livros literários ou, ainda, um número significativo de escolas que sequer possuem biblioteca.

Em educação literária esse é um dos maiores entraves encontrados pelas/os docentes quando desejosas/os de fazer seus projetos literários. Temos, nesse caso, dificuldade em garantir com que as/os alunas/os sejam o centro do processo já que o mínimo a lhes oferecer é de difícil acesso: o livro literário, objeto central da mediação. Ao comentar sobre esses obstáculos a serem enfrentados, Aparecida Paiva (2011, p. 259) salienta que:

Na verdade, o que, em meu ponto de vista se coloca, é que para além da nossa luta contra os determinantes sociais que limitam a cultura às elites, deve estar a constatação de que os trabalhos em torno da leitura escolar se tornaram tão numerosos que ninguém pode ter um conhecimento exaustivo deles, e os problemas sobre os quais cada um trabalha são tão específicos que o objeto de leitura não basta para definir nem o conteúdo, nem a metodologia.

O desafio a se pensar é como docentes-leitoras/es-mediadoras/es “de carne e osso”, profissionais formadas/os, poderão, com seus saberes constituídos na teoria e na prática, moverem-se entre as dificuldades encontradas nas ações pedagógicas e estruturais das escolas, espaço para de fato promover uma educação literária, libertária e transformadora. Não devemos, portanto, esperar da/o professora/or mediadora/or de qualquer que seja a área, somente leitura. Espera-se uma educadora ou um educador que não receba apenas formação pedagógica, mas, sobretudo, que incorpore seu processo formativo a um verdadeiro “arsenal” de técnicas e métodos imbuídos em formação e prática. Uma/um educadora/or que utilize a educação literária para educar e transbordar de cultura suas/seus alunas/os a si própria/o. Uma/um profissional que saiba o porquê e para que ensina literatura.

1.3 PESQUISAS ACADÊMICAS QUE DIALOGAM COM OS TEMAS

Há uma variedade de pesquisas acadêmicas que tratam de alguns pontos que dialogam com os temas deste capítulo no que se refere à formação docente, à literatura, à mediação literária, à educação literária e à formação de professoras/es em Educação das Relações Étnico-Raciais. Os resultados aqui apresentados compõem uma consulta no Banco de Teses e Dissertações da Capes, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), como também em bibliotecas de universidades, Sistemas de Publicação de Teses e Dissertações – TEDE. Para essa pesquisa utilizamos os seguintes descritores: formação de professores AND literatura; formação de professores AND mediação literária; formação de professores AND mediação da leitura literária; formação de professores AND educação literária; formação docente AND literatura; formação de professores AND relações étnico-raciais. De início foram catalogados 1.198.700 trabalhos, um número incrivelmente grande e impossível de analisar, por isso delimitamos as pesquisas entre os anos de 2012 e 2018. Com as filtragens oferecidas pelo banco e as delimitações sendo refinadas, foi possível chegar ao número de 29 trabalhos que estavam diretamente ligados aos temas. Dentre esses 29, encontramos, para colaborar com esse trabalho, 12 pesquisas sobre formação de professoras/res nos estudos das relações étnico-raciais e 17 sobre formação de mediação e educação literária. Todas as pesquisas foram lidas e analisadas, porém 18 foram descartadas nesse relato por diversos motivos, a saber: seis pesquisas tratavam de mediação literária para alfabetização ou letramento; três estavam direcionadas para literatura do ensino médio, etapa da educação básica que não investigaremos nesta pesquisa; três pesquisavam a educação literária com gêneros textuais específicos (cordel e textos visuais). Entre as pesquisas de temática da formação em EREER, apesar de riquíssimas, quatro não apresentavam estudo de campo, apenas estudos bibliográficos; duas delas estavam relacionadas ao ensino médio; duas a movimentos sociais e uma sobre as políticas públicas e a Lei 10.639/2003. Portanto, optei por seis pesquisas que trataram sobre leitura literária e mediação da literatura e quatro sobre a formação docente em Educação das Relações Étnico-Raciais.

Dentre esses estudos encontrados, selecionamos aqueles que melhor dialogam com os temas do capítulo e, para tal seleção, privilegamos a análise do resumo, sumário, metodologia e resultados de pesquisa. As/os teóricas/os

referenciadas/os nessa busca foram encontradas/os na maioria dos trabalhos, e a formação de professoras/es foi o tema de maior incidência, sendo esse o grande foco de análise para a presente pesquisa.

A dissertação de Carlanne Santos Carneiro (2014) teve como foco investigar e analisar a recepção dos volumes publicados pelo projeto “Contribuições para a leitura literária de educadores das séries iniciais do Ensino Fundamental”, na Faculdade de Educação da UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), com o intuito de verificar a contribuição dessas obras na formação de sujeitos-leitores literários e docentes, como modelo de leitores/as para seus alunos/as⁶. Os dados dessa pesquisa revelaram que o projeto tem, em parte, alcançado seus propósitos na divulgação da literatura e na formação de leitores/as, além de tornar público os nomes e os trabalhos de importantes escritores/as da literatura brasileira. Esta pesquisa desperta atenção, pois além de informar com detalhamento seus resultados, colabora a respeito dos estudos de leitura literária e formação docente.

Elizangela Tiago Maia (2014) analisou três⁷ obras do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), acervo 2011, com o objetivo de constatar em que medida a ficção dialoga com a realidade brasileira, dando destaque às relações entre a literatura infantojuvenil e a escola. Sua pesquisa demonstrou que grande parte das mediações presentes nas narrativas analisadas possui uma abordagem progressista que ultrapassa a tradição, ainda tão presente no contexto escolar contemporâneo. Ao lado disso, observou-se que a mediação enquanto prática cultural ocorre em vários espaços sociais, sob a influência de diversos sujeitos. Em seus resultados, Maia indicou que as obras ficcionais apresentam um viés crítico que oportuniza aos leitores a possibilidade de conhecer uma visão ressignificada da realidade. Também apontou para a necessidade da implantação de uma política pública nacional que forme mediadores de leitura.

Para analisar e problematizar as práticas de leitura literária realizadas em turmas de crianças de 4 e 5 anos, em uma Unidade Municipal de Educação de Belo Horizonte, Fernanda Rolfs Pereira (2014) explorou a rotina das turmas envolvidas na pesquisa, a forma como as professoras mediavam as práticas de leitura literária, a

⁶ Neste subcapítulo o uso da marcação de gênero seguirá a escolha das pesquisadoras cujas pesquisas foram analisadas e selecionadas.

⁷ As referidas obras são: *A metamorfose do Lívio* (2009), de autoria de Liana Leão, *O investigador de sótãos* (2009), de Emerson Machado e *Bárbara debaixo da chuva* (2009).

utilização das bibliotecas e as concepções das docentes acerca das questões que envolvem a formação docente, a literatura e a educação infantil.

A pesquisa, alicerçada em procedimentos de análise qualitativa, apontou que a literatura infantil está mais presente no discurso do que nas práticas das docentes, o que foi constatado na observação das atividades de leitura literária propostas e nas escolhas dos livros que foram contemplados nessas leituras, que, em sua maioria ficam, aquém do que a literatura oferece às crianças da educação infantil. Esse resultado é bem preocupante pois consideramos que a leitura literária é uma prática de grande importância para a emancipação e desenvolvimento cognitivo das crianças em todas as etapas e, em especial, na educação infantil.

Com vistas a discutir possibilidades de (re)conhecer o lugar da literatura nos anos primários do ensino fundamental e realizar um diálogo com docentes atuantes nessa etapa de ensino, Lorena Bezerra Vieira (2016), objetivou identificar como a literatura aparece nos documentos oficiais e currículos e de que modo(s) o corpo docente da rede municipal da Serra-ES dialoga com esses discursos oficiais.

A autora fez pesquisa de campo a partir de entrevistas e questionários. Vieira observou que os documentos oficiais e discursos docentes são construções com marcas históricas e sociais e, portanto, a educação literária pode ter origem nas práticas pedagógicas de leitura e formação de leitores, mas precisa ser embasada em políticas públicas que: reconheçam o caráter da literatura como experiência estética, caracterizem a leitura literária com prática social, reforcem o potencial emancipatório do texto literário e democratizem o acesso à leitura literária. Essa pesquisa é de grande relevância para este estudo, pois tem a preocupação de abordar a leitura literária não somente como prática, mas também como um direito para além dos discursos oficiais.

A dissertação de Claudia Suéli Weiss (2016) apresenta um estudo com o propósito de problematizar acerca da potência da literatura analisando como ela pode ser mediada em sala de aula de forma a ampliar a formação estética dos leitores. Os dados foram produzidos a partir de observações e narrativas de estudantes do oitavo ano de uma escola da rede de ensino estadual do município de Indaial/SC por meio de pesquisa-intervenção.

Como resultados obtidos, a pesquisadora apontou que, ao oferecer literatura, a escola leva à sensibilização estética, deslocamentos e ampliação da visão do leitor e que, por meio da mediação docente, as/os estudantes se colocaram encantadas/os

ou espantadas/os diante dos textos; também menciona que a escolarização do texto muitas vezes é inevitável, porém pode ser realizada de maneira apropriada, respeitando a função estética que o texto literário possui. Weiss verificou que a/o mediada/or, quando motivada/o, sente-se desafiada/o na busca de estratégias de leitura adequadas e que respeitem a função estética do texto, pois carece de mediar as escolhas literárias de forma a humanizar as relações que se estabelecem e deixar emergir a sua voz. Esta pesquisa dialoga com a temática aqui apresentada, pois os objetivos propostos e alcançados se entrecruzam em vários aspectos com os que propomos.

Lucecléia Francisco da Silva (2017) propôs um estudo de caso sobre formação de sujeitos leitores em contextos desfavoráveis, no município de Serra-ES. A autora investigou como tais sujeitos de uma escola de periferia se tornaram leitores em condições adversas (sejam culturais, sociais, familiares, educativas ou econômicas) no meio escolar e fora dele e o que isso resulta em sua formação. Essa investigação resulta na compreensão de hábitos e preferências desses leitores e leitoras, decorrentes do processo de leitura.

O quadro a seguir sintetiza as pesquisas (todas elas dissertações) aqui captadas.

AUTORA/AUTOR	TÍTULO DA PESQUISA	ANO	INSTITUIÇÃO
Carlanne Santos Carneiro	Para ler com prazer? A recepção do projeto "Contribuições para a leitura literária de educadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental"	2014	Universidade Federal de Minas Gerais
Elizangela Tiago Maia	Mediadores e práticas de leitura literária: Um estudo do acervo PNBE 2011	2014	Universidade Federal da Grande Dourados
Fernanda Rohlf's Pereira	Práticas de Leitura literária na educação infantil: como elas ocorrem em turmas de uma UMEI de Belo Horizonte	2014	Universidade Federal de Minas Gerais
Lorena Bezerra Vieira	Literatura nos anos iniciais do ensino fundamental: documentos oficiais e discursos docentes do município de Serra/ES	2016	Universidade Federal do Espírito Santo
Claudia Suéli Weiss	A leitura do literário e a sala de aula: mediações em/de leitura	2016	Universidade do Vale do Itajaí
Lucecléia Francisco da Silva	Contra tudo e todos: A formação de leitores em contextos adversos no município de da Serra	2017	Universidade Federal do Espírito Santo

QUADRO 1: PESQUISAS SOBRE MEDIAÇÃO LITERÁRIA

FONTE: Organização da autora

Para discutirmos questões que envolvem a formação de professoras/es em Educação das Relações Étnico-Raciais, elencamos três pesquisas que nos aproximam das concepções em debate. Essa busca nos favorece no sentido de saber quais caminhos já foram trilhados e para onde devemos continuar.

Com o objetivo de analisar os processos de perpetuação do racismo no Brasil e suas formas de atualização, Sandra Maria Machado (2011) pesquisou estudantes do ensino fundamental de uma escola pública localizada na região da Grande São Pedro, município de Vitória-ES. A pesquisa objetivou buscar as marcas deixadas pela escravidão e como elas se atualizam nos fluxos do cotidiano escolar. A autora também evidenciou as práticas de educadores em relação a posturas caracterizadas como racistas que acontecem constantemente no cotidiano escolar e como a escola propõe a ressignificação dos saberes construídos e/ou adquiridos durante a formação dos professores. Em suas considerações finais, ela observou que as discussões sobre a questão racial no espaço escolar começaram a aparecer, porém, ainda de forma truncada e incipiente.

Paula Janaína Silva (2012), em sua dissertação, objetivou compreender a relevância da formação continuada para a educação das relações raciais e pelas mais diversas discriminações, escamoteadas pelo mito da democracia racial, ainda presente e disseminado na sociedade. Desse modo, a formação docente torna-se, segundo a autora, indispensável para uma educação que valorize, reconheça e respeite as diversas culturas e identidades existentes. Silva constatou que a educação da população negra no Brasil, numa perspectiva histórico-social, ainda necessita de muita luta e políticas públicas com o recorte racial e que a formação continuada tem papel fundamental na construção de uma educação antirracista.

Ana Claudia de Amorim Maciel (2014) investigou a contribuição das formações continuadas ofertadas a professoras/es da rede municipal de Guarulhos/SP para o enfrentamento das práticas antirracistas no ambiente escolar. Nesta perspectiva, o estudo foi direcionado para aproximar o tema das relações étnico-raciais nas formações continuadas. Maciel, em suas considerações finais, concluiu que há um crescente número de formações continuadas sobre o tema das relações étnico-raciais na rede, mas que não têm alcançado todas/os os/as professoras/es além de não produzir mudanças significativas nas práticas pedagógicas das/os docentes participantes. Embora os cursos, palestras e formações oferecidos possam contribuir e influenciar de forma positiva com as práticas docentes, isso não tem ocorrido de forma consciente.

Em sua dissertação, Simone Ferreira Soares dos Santos (2016) buscou contextualizar o IDEB da sua escola em relação ao IDEB municipal, regional e nacional e verificar se na política de formação a/os professoras/es consideram

importante a formação continuada para as relações étnico-raciais. A pesquisa foi de caráter qualitativo, a partir de entrevistas semiestruturadas com 12 professores, além de análise documental (Estatuto dos Profissionais da Educação Básica, Projeto Político- Pedagógico e Regimento Escolar). A autora concluiu que: as/os professoras/es continuam com uma concepção elitista; ignoram o que determina a Lei e suas Diretrizes; não fazem a discussão das relações étnico-raciais de forma sistemática; ainda demonstram dificuldades e receios em identificar e trabalhar o tema; veem práticas racistas como brincadeiras e negam o racismo.

AUTORA/AUTOR	TÍTULO DA PESQUISA	ANO	INSTITUIÇÃO
Sandra Maria Machado	Uma cartografia da produção do racismo no currículo vivido no cotidiano escolar do ensino fundamental	2011	Universidade Federal do Espírito santo
Janaína Silva	O papel da formação continuada de professores(as) para a educação das relações raciais	2012	Universidade de Brasília
Ana Claudia de Amorim Maciel	Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais	2014	Universidade de São Paulo
Simone Ferreira soares dos santos	a Lei nº 10.639/2003 e a formação continuada para discussão da relações étnico-raciais do 6º ao 9º ano em uma Escola Pública Estadual de Campo Grande/MS com alto IDEB	2016	Universidade Católica Dom Bosco

QUADRO 2: PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE E ERER
 FONTE: Organização da autora

A consulta a essas publicações mostrou uma infinidade de possibilidades e contribuições para essa pesquisa, pois o tema é bem abrangente e, ao direcionar o olhar para outras pesquisas, emergem horizontes ainda não observados.

Em relação à mediação literária, os estudos aqui elencados mostram a preocupação de muitas/os pesquisadoras/es em diferentes vieses e campo de atuação, todavia há uma grande variedade de pesquisas que a tomam na perspectiva da alfabetização ou letramento e que, por esse motivo, não foram aqui contempladas, dado que esse aspecto não é nosso objetivo.

Foi observado também que há proximidade dos temas, porém os referencias teóricos são bastante diversos e se repetem de acordo com a universidade ou região onde a pesquisa foi realizada. Nas pesquisas que contemplaram o estudo da formação docente em relações étnico-raciais foi comum a insatisfação das pesquisadoras por causa da invisibilidade e negligência da temática entre os grupos de professoras/es investigadas/os e a quase inexistência dessas formações, quer seja nas escolas ou ofertadas pelas redes educacionais responsáveis.

Para entendermos um pouco mais sobre a formação em mediação literária aqui proposta, apresentaremos, no próximo capítulo, alguns aspectos de destaque sobre a literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira. Também serão discutidos alguns elementos acerca do percurso da literatura infantil no contexto ocidental para que possamos compreender a importância de uma literatura que represente, com qualidade, nossas crianças negras, e como tudo isso reverbera positivamente nas práticas de mediação em sala de aula.

CAPÍTULO 2. A LITERATURA INFANTIL DE TEMÁTICA DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NO ESPAÇO ESCOLAR

Neste capítulo apresentamos considerações sobre a literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira e sua importância no espaço escolar. Como já destacado no início deste texto, tomamos como referência a definição de Debus (2017) acerca dessa literatura de valorização da identidade negra que vem, mesmo que em proporção reduzida, sendo publicada ou traduzida nas últimas décadas. Por isso chamamos de “literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira” toda aquela que contextualiza, de modo positivo, a condição de personagens negras, sejam elas elaboradas por autoras/es negras/os ou brancas/os.

Entende-se que essa literatura contribui positivamente com a construção da identidade da criança negra que sofre racismo e discriminação nesse ambiente, além de contribuir, para todas as crianças, uma melhor compreensão da cultura que constitui o país e de suas próprias histórias.

A literatura, por ser um artefato cultural bastante rico e plural, gera inúmeras possibilidades de trabalhos para o enfrentamento do racismo. Está prevista, não apenas no corpo do texto da Lei 10.639/2003, mas também nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2004). Ainda assim, mesmo que reconhecida como um componente da Educação das Relações Étnico-Raciais, essa literatura de valorização da cultura afro-brasileira e africana não se faz presente, de modo orgânico, no ambiente escolar.

A literatura é fonte para a conservação dessa cultura do povo que representa a maioria da população, e que desconhece sua própria história. Segundo Nely Novaes Coelho (2000, p. 16), a “[...] literatura é o ato de relação do eu como outro e com o mundo”, mas, ao contrário disso, a literatura com a qual nos deparamos nas bibliotecas e livrarias não tem contemplado a todos os sujeitos que estão inseridos na escola.

O que mais encontramos nos ambientes escolares são obras literárias que reproduzem a cultura europeia, com narrativas e personagens bem afastadas da cultura afro-brasileira. Se nós, negras e negros, somos maioria da população brasileira, deveria ser farto o quantitativo de obras literárias que nos representam,

contam nossa história e de nossos antepassados (para além do viés colonial e escravagista).

A ausência de referências positivas na vida da criança, quer seja na escola ou na família, faz com que, muitas vezes, ela chegue à vida adulta com total rejeição às suas origens. Não ter proximidade com a própria cultura gera prejuízo para a vida pessoal do sujeito, como também seu convívio em sociedade, pois é nela onde se reproduz toda forma de representação do racismo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos direcionam a pensar na responsabilidade de tornar real o respeito às diferenças. Podemos observar que, dos muitos objetivos expressos em tal documento, um deles é valorizar a formação da identidade nacional e de todas as culturas que a compõem: “[...] a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem na nação brasileira, sua história” (BRASIL, 2004, p. 18).

Temos, portanto, enquanto profissionais da educação, que tensionar essa questão em nossos espaços de trabalho e fazer valer o direito de acesso a uma literatura que mantenha viva nossa cultura e que deve chegar às crianças negras como também às brancas, pois, se assim não for, a todas está sendo negado o direito de conhecer sua história e a do outro.

Neste sentido, Cavalleiro (2006) nos alerta sobre a compreensão de mundo da criança que ocorre em suas experiências de vida e que são internalizadas e, via de regra, legitimadas pela escola e sociedade. Decorrente de seu estudo, fica evidente a importância da aliança entre escola, família e sociedade para enfrentarmos o racismo no cotidiano escolar. Da mesma forma reitera-se a necessidade de um olhar mais crítico para as potencialidades das/os alunas/os negras/os para que estabeleçamos propostas pedagógicas que visibilizem sua presença nesse espaço.

O silêncio dos professores perante as situações de discriminação impostas pelos próprios livros escolares acaba por vitimar os estudantes negros. Esse ritual pedagógico, que ignora as relações étnicas estabelecidas no espaço escolar, pode estar comprometendo o desempenho e o desenvolvimento da personalidade de crianças e de adolescentes negros, bem como estar contribuindo para a formação de crianças e adolescentes brancos com um sentimento de superioridade. (CAVALLEIRO, 2006, p. 32-33).

Nós, professoras/es, temos grande responsabilidade nesse processo, porém somos carentes de formações que potencializem nosso trabalho de leitura literária com obras de temática da cultura africana e afro-brasileira, como já dialogado anteriormente.

Debus (2006), de maneira bem poética, nos fala sobre a importância de a criança ouvir histórias:

A criança entra em contato com a produção literária desde os seus primeiros dias de vida, se reconhecermos a poeticidade emanada das cantigas de acalanto, verdadeiros poemas de afago, que estão presentes no imaginário infantil, num jogo de proteção e repressão. Basta lembrar a Cuca, figura bruxólica provocadora de medo popularizada numa cantiga que busca apaziguar a criança com promessa de retorno dos pais. (DEBUS, 2006, p. 49)

Ao refletirmos sobre essa citação, são válidos alguns questionamentos: Que histórias estão sendo contadas, narradas ou lidas para nossas crianças negras? O que ouvem as crianças brancas sobre a cultura das crianças negras? Infelizmente, somos todas/os reféns de uma estrutura racista em que, desde pequenas/os, nos é forçada uma série de crenças e valores com imagens negativas sobre o ser negro e a cultura afro-brasileira. Passamos a vida inteira naturalizando esses estereótipos negativos e, se estes não forem desconstruídos já na infância, serão reproduzidos na vida adulta e por gerações.

O ser humano não nasce racista, ele se torna racista pelos espelhos da vida que o configuram. A partir da leitura de referenciais teóricos que compõem essa pesquisa, temos consciência de que a preocupação das/os pesquisadoras/es com a inserção da temática em educação das relações étnico-raciais nos currículos escolares é evidente, mas ainda insuficiente para suprir toda a invisibilidade desse diálogo ausente há séculos no ambiente escolar. Sobre isso, Gomes (2017, p. 42-43) menciona que:

Os projetos, os currículos e as políticas educacionais têm dificuldade de reconhecer esses e outros saberes produzidos pelos movimentos sociais, pelos setores populares e pelos grupos sociais não hegemônicos. No contexto atual da educação, regulada pelo mercado e pela racionalidade científico-instrumental, esses saberes foram transformados em não existência; ou seja, em ausências.

Temos muito caminho a trilhar até que a Lei nº 10.639/2003 seja efetivamente uma realidade na escola. Gomes (2017) nos adverte que somos uma categoria de luta

e de conquistas e que deve ser nosso interesse o compromisso com as mudanças que queremos em nossa sociedade e que isso não pode ser uma ação isolada. É urgente um aparelhamento, enquanto grupo, que contemple a presença e participação de todas/os educadoras/es e equipe escolar.

As/os profissionais que atuam na escola, desde a/ao porteira/o à gestão, devem receber formação que lhes forneçam elementos para desenvolver suas atividades respeitando os princípios básicos de respeito e cidadania, como também o reconhecimento deste lugar para a produção de práticas antirracistas.

Para que se atinja esse fim, é necessário que a escola produza ações pedagógicas que mantenham compromisso com a diversidade presente em nosso meio e que essas sejam passíveis de enfrentar o silenciamento racista ainda existente e que impera de inúmeras maneiras.

Muitas ações podem ser executadas em trabalhos de mediação de leitura literária com temática da cultura africana e afro-brasileira. Bem sabemos que após a Lei 10.639/2003 houve um aumento na publicação de livros com tal temática. Desde então, as escolas recebem, ainda que bem pequena, coleções variadas com obras que contemplam a cultura indígena, africana e afro-brasileira⁸. É fato que, dentre essas, há obras passíveis de inadequações⁹, como há outras que oferecem conteúdo de boa representatividade para as crianças negras quando ressaltam sua estética, cultura, ancestralidade e demais características que geram reconhecimento de sua identidade social e pertencimento.

Debus (2017) salienta sobre a força humanizadora do texto literário e o quanto esse pode enriquecer nossa percepção e visão de mundo:

A palavra ficcional arrebatava o leitor para um tempo e espaço que não os seus. Desse modo, ele experienciava um viver distante do seu, ao mesmo tempo tão próximo, e, ao voltar desse encontro ficcional, já não é o mesmo; ele é capaz de reconfigurar o seu viver. (DEBUS, 2017, p. 222).

Neste contexto, a literatura representa a expressão simbólica do olhar do outro, atua diretamente na formação de uma consciência de mundo e no processo de

⁸ Vale destacar que a cultura indígena também faz parte dos acervos que eram adquiridos pelas principais ações do PNBE e de outros programas governamentais, mas este não é o foco do presente estudo.

⁹ Estudos como os desenvolvidos por Oliveira (2003) e Débora Araujo, Jucimara Silva e Rejane Ferrando (2017) evidenciam como algumas obras preferidas para o trabalho relacionado à estética negra podem ser problemáticas do ponto de vista identitário.

construção identitária das crianças. Nessa perspectiva, a autora acrescenta que o “[...] texto literário partilha com os leitores, independentemente da idade, valores de natureza social, cultural, histórica e/ou ideológica por ser uma realização da cultura e estar integrado num processo comunicativo” (DEBUS, 2017, p. 29).

No entanto, ainda predomina de modo geral nos acervos das escolas obras que produzem a negação da raça¹⁰ negra não somente por meio de estereótipos negativos, mas pela constante afirmação do ideal de raça branca. Assim sendo, o processo de construção da identidade da criança negra se dá sem a referência cultural e, principalmente, corporal de sua raça.

É fato que no processo de construção da identidade aspectos estéticos sejam de extrema importância, pois o corpo é elemento primordial na percepção do “eu”. Para compreender melhor esta questão, é necessário, pois, analisar como o aspecto fenotípico está relacionado com a manifestação de um racismo, historicamente construído e sedimentado em nossa sociedade.

Munanga (2000) afirma que o conflito entre as raças surge a partir do momento em que os naturalistas do século XVIII tentaram classificar os grupos humanos, hierarquizar e estabelecer escalas de valor entre as chamadas raças, relacionando as características biológicas (cor da pele, traços morfológicos) às qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais.

Assim, os indivíduos da raça ‘branca’, foram decretados coletivamente superiores aos da raça ‘negra’ e ‘amarela’, em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor clara da pele, o formato do crânio (dolicocefalia), a forma dos lábios, do nariz, do queixo, etc. que segundo pensavam, os tornam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos, etc. e conseqüentemente mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra, mais escura de todas e, conseqüentemente considerada como a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e, portanto, a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação. (MUNANGA, 2000, s/p).

Nessa perspectiva, o processo de construção identitária da criança negra acontece de forma conflituosa, pois, além dos materiais didáticos e de todo um

¹⁰ A definição de raça neste estudo é a seguinte: “[...] o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira. Contudo, o termo foi ressignificado pelo Movimento Negro que, em várias situações, o utiliza com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos” (BRASIL, 2004, p. 13).

currículo que a racializa¹¹ em uma perspectiva hierárquica, ao não se ver representada nos textos literários e suas ilustrações, ela percebe que não há identificação com seu corpo, sua raça, sua cultura. O preconceito racial interfere diretamente na construção dessa identidade, pois, tendo como referência o ideal branco, conscientemente ou não, passa a atribuir características negativas ao seu próprio corpo.

O enfrentamento do racismo na escola não diz respeito unicamente a oferecer à/ao estudante negra/o ações que proporcionem o reconhecimento de sua identidade, mas a conscientização de toda comunidade escolar sobre os atos que promovem o racismo estrutural e institucional.

O aumento de obras infantis e juvenis com temática da cultura africana e afro-brasileira nas escolas é imprescindível e urgente. E isso é possível por meio da ampliação do repertório de obras literárias, que não precise negar os contos de fadas europeus, considerados como clássicos, mas colocá-los em situação de igualdade com outras obras literárias de representações culturais que tematizem a cultura africana e afro-brasileira.

2.1 PESQUISAS EM DIÁLOGO COM O TEMA

O levantamento das produções acadêmicas que dialogam com este capítulo foi captado entre os anos de 2003 a 2018. No intuito de compor este acervo, encontramos no relatório de pós-doutoramento de Araujo (2017) um levantamento de obras que muito agregou a esta pesquisa, pois nesse há produções acadêmicas sobre relações étnico-raciais na literatura infantil e juvenil no período de 2003 a 2015, o que facilitou a busca das demais pesquisas publicadas entre 2015 a 2019.

As fontes de busca foram o Banco de Teses e Dissertações da Capes, Google e Google Acadêmico utilizadas para captação de dissertações¹² com os seguintes descritores: mediação da literatura infantil e juvenil AND educação literária; mediação da literatura AND literatura infantil da temática da cultura africana e afro-brasileira; mediação literária AND literatura da temática étnico-racial.

¹¹ Débora Araujo (2015, p. 48) conceitua racialização “[...] como um processo que estabelece hierarquias entre grupos sociais que recebem sistematicamente tratamento diferenciado baseado em suposto pertencimento a ‘raças’”.

¹² Inicialmente havia a expectativa de que seriam encontradas teses também, mas os trabalhos captados foram, exclusivamente, em nível de mestrado.

No primeiro levantamento foram encontrados 125.622 trabalhos que foram diminuindo com o refinamento de dados. Esse processo evidenciou a existência de várias pesquisas que se aproximam ou tangenciam o tema aqui proposto. Foi possível captar 21 pesquisas em nível de mestrado.

Apontaremos, portanto, dentre esses 21 estudos encontrados, seis pesquisas que nos permitiram compreender direções e por onde devemos caminhar na abordagem do tema e entender que, para além de pesquisar, temos também o dever de levar os resultados às escolas e outros ambientes sociais que carecem dessa compreensão. As outras 15 pesquisas, embora sejam riquíssimas, tratam da literatura com temática da cultura africana e afro-brasileira em áreas como: ensino médio, cursos de licenciatura, berçário (creche) ou análise de obras específicas, o que não foi interesse prioritário desta pesquisa.

Maria Anória de Jesus Oliveira (2003), em sua dissertação, investigou personagens negras na literatura infanto-juvenil brasileira, com a finalidade de interpretar as produções literárias publicadas entre os anos de 1979 e 1989 dos autores consagrados pela crítica. A autora evidenciou que a construção de tais personagens acabou por manter estereótipos associados à pobreza, abandono, violência, e que apenas uma das obras, “A cor da Ternura”, de Geni Guimarães, foge a esses estereótipos e cria uma narrativa que enaltece a figura e ações dos personagens negros.

A pesquisa de Angela Maria Parreiras Ramos (2007) foi realizada em duas escolas da rede municipal no Rio de Janeiro, e investigou as influências que livros de literatura infantil com protagonistas negros como sujeitos históricos e sociais e histórias das culturas africanas exercem no processo de construção da identidade étnico-racial.

Ramos, constatou que esses livros, quando escolhidos com critério, ou seja, de que o negro seja sujeito histórico e não tendo suas imagens distorcidas, podem contribuir para a construção de uma identidade étnico-racial positiva e que esse não é o caminho, mas um dos caminhos. Também ressaltou a importância que professoras/es tenham acesso a estas produções.

O estudo de Débora Cristina de Araujo (2010) foi desenvolvido em turmas de 4ª série do ensino fundamental de uma escola municipal em Curitiba-PR. A pesquisadora investigou os discursos sobre os grupos raciais brancos e negros, produzidos a partir de leituras de obras infantis e juvenis em sala de aula. Em sua conclusão, Araujo afirma que é preciso que a sociedade se mobilize em busca de propostas educacionais e ampliem a formação de profissionais da educação para abordar temas

relacionados à diversidade, e caso sejam interpretados de maneira equivocada e distorcida, subtende-se uma emergente mudança em nossa sociedade.

Buscando compreender a importância dos estudos de literatura infantil e juvenil de temática negra em sala de aula, a pesquisa de Alex Martins Dias (2016) objetivou apresentar aos alunos e alunas do ensino fundamental em um colégio estadual de Londrina-PR, obras literárias de escritores da literatura negra. O autor desenvolveu projetos por meio de sequências didáticas e concluiu que o acesso à literatura negra agregou inúmeros conhecimentos aos educandos e educandas por meio da educação literária, elemento que não deveria ser negado às crianças em nossas escolas.

Sara da Silva Pereira (2019) buscou pesquisar, em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de São José dos Pinhais-PR, como crianças pequenas, entre 3 e 4 anos, experienciam os processos de leitura, contação e apresentação de livro animado de literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira.

Para a pesquisadora essa literatura contribui para a construção de uma identidade negra positiva: os resultados mostraram a importância de as crianças terem acesso a obras com essa temática ainda cedo, pois foi observado entre elas muito interesse pelos livros e mudanças de comportamento quanto a sua imagem estética e identificação com as ilustrações. A relação com os títulos selecionados propiciou às crianças negras a noção de pertencimento, aceitação e valorização, uma vez que elas se viram representadas nas histórias. E às não negras a possibilidade de interagirem com a diversidade étnico-racial, respeitando e valorizando as diferenças.

A partir desse levantamento foi possível organizar em um quadro os estudos elencados.

AUTORA/AUTOR	TÍTULO	ANO	INSTITUIÇÃO
Maria Anória de Jesus Oliveira	Negro personagens nas narrativas infanto-juvenil brasileiras: 1979-1989	2003	Universidade do Estado da Bahia
Ângela Maria Parreiras Ramos	Construção da identidade étnico-racial – o papel da literatura infantil com protagonistas negros e história das culturas africanas	2007	Universidade Federal do estado do Rio de Janeiro
Débora Cristina de Araujo	Relações raciais, discurso e literatura infanto-juvenil	2010	Universidade Federal do Paraná
Alex Martins Dias	Cultura africana e afro-brasileira em sala de aula: propostas de atividades com a literatura infantil e juvenil	2016	Universidade Estadual de Londrina
Sara da Silva Pereira	A literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira, com a palavra as crianças: "sou peta, tenho cacho, so linda. Oi".	2019	Universidade Federal do Paraná

QUADRO 3: PESQUISAS SOBRE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL COM TEMÁTICA DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA.

FONTE: Organização da autora

Todas as pesquisas aqui apresentadas, que abordaram temas relacionados ao capítulo sobre literatura infantil e juvenil e a literatura infantil e juvenil com temática da cultura africana e afro-brasileira articuladas às questões étnico-raciais, transitam, em diferentes nuances, pela temática da pesquisa aqui apresentada que tem como proposta contribuir com a formação de professoras/es.

A partir dessa abordagem sobre a literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira no espaço escolar, na sessão seguinte discutiremos sobre alguns aspectos da literatura infantil ocidental com o intuito de compreendermos um pouco do processo histórico e sua presença no universo escolar.

2.2 ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE O PERCURSO DA LITERATURA INFANTIL OCIDENTAL

O entrelaçamento entre a escola e a literatura é uma relação ainda bem difícil, pois nem sempre a mediação da leitura literária é trabalhada de maneira adequada. Zilberman (2003, p. 15-16) nos revela que:

[...] os primeiros textos para crianças são escritos por pedagogos e professores, com marcante intuito educativo. E, até hoje, a literatura infantil permanece como uma colônia da pedagogia, o que lhe causa grandes prejuízos: não é aceita como arte, por ter uma finalidade pragmática; e a presença do objetivo didático faz com que ela participe de uma atividade comprometida com a dominação da criança.

Buscar romper os entraves da utilização do livro literário em sala de aula, e que essa prática seja bem compreendida pela aluna/o e professora/or, é uma ação imprescindível. O simples contato com o livro não significa que a leitura possa ter cumprido seu papel libertador. Não podemos colocar a escolarização de um lado e a literatura de outro como sendo a segunda a apropriação da primeira, pois, assim sendo, a escola tornaria a literatura uma ferramenta mal escolarizada. Magda Soares (2006), sobre essa relação escreve:

[...] quando se pensa em uma literatura infantil como uma literatura produzida para crianças e jovens, o que significa produzida para a clientela escolar, portanto, produzida para consumo na escola ou através da escola, a

expressão *escolarização da literatura infantil* toma o sentido de literatização do escolar, isto é, de tornar literário o escolar. (SOARES, 2006, p. 18).

Devemos entender, no entanto, que não há aqui a intenção de criticar como a escola se apropria de conhecimentos e saberes culturais diversos, sobretudo considerando a importância das tradições orais para a própria literatura escrita. O que se deve negar é a inadequada escolarização do conhecimento através da arte literária, que tende a transformar o literário em escolar, o que descaracteriza o caráter artístico da literatura enquanto arte, transformando-a em saberes escolares descontextualizados e soltos, atuando como tarefa ou dever em sala de aula, bibliotecas e outros espaços. O essencial é o direito de acesso à literatura, seja ela escrita ou oral, seja pelo prazer, por lazer, por ampliação de referenciais culturais, e que se faz dentro e fora das paredes da escola.

Essa literatura que promovemos tem história. Ela é arte, uma arte literária capaz de transformar, fazer sonhar e realizar. Nas palavras de José Nicolau Gregorim Filho (2009, p. 9): “Pensar nas crianças e na sua relação com os livros de literatura é pensar no futuro, e pensar no futuro é ter a responsabilidade de construir um mundo com menos espaço para a opressão das diferenças”.

Em tempos de explosão midiática em que só ouve falar em redes sociais, em vídeos, jogos eletrônicos, falar em livro literário parece obsoleto. Mas a arte literária existe, resiste, persiste? Coelho (2000, p. 15) responde:

É ao livro, à palavra escrita, que atribuímos a maior responsabilidade na formação da consciência de mundo das crianças e dos jovens. Apesar de todos os prognósticos pessimistas, e até apocalípticas, acerca do futuro do livro (ou melhor, da literatura), nesta nossa era da imagem e da comunicação instantânea, a verdade é que a *palavra literária escrita* está mais viva do que nunca.

Diante disso algumas perguntas podem ser feitas: Sob quais interesses as editoras se fundamentam para levar ao público um material de qualidade no que diz respeito às narrativas e ilustrações? O que há por trás de uma capa bonita e colorida? São questões a se pensar quando nos propomos a falar do livro como arte emancipadora e não no que essa arte pode proporcionar a interesses financeiros. A história mostra essas mudanças que variam em cada época.

A literatura ocidental surge entre os séculos IX e X na Europa, em formato de narrações orais contadas pelos adultos. Essas histórias versavam sobre vivências do cotidiano das pessoas, que foram sendo transmitidas para outros povos, se modificando de acordo com a sociedade e a época. Somente em meados dos séculos XVII e XVIII e na efervescência da revolução industrial que se inicia uma preocupação com uma literatura para crianças.

Antes, não se escrevia para o público infantil por ainda não existir a concepção de infância. Esse interesse aparece na Idade Moderna devido ao novo formato de família que se iniciava em que a criança passa a ser percebida em seu núcleo familiar (ZILBERMAN, 2003). Começou-se a produção da escrita de livros com histórias adaptadas por escritores que, mais tarde, se tornaram sinônimo desse gênero literário: La Fontaine, Fénelon, Charles Perrault, Grimm e Andersen.

Estudiosas e estudiosos de todo mundo concordam que a literatura infantil tem um papel relevante no desenvolvimento intelectual de crianças e adolescentes, porém, nem sempre isso foi seriamente considerado. Antes do século XVIII, o livro literário era restrito a poucos. Somente crianças integrantes das classes mais elevadas podiam ter acesso aos textos impressos de literatura, cabendo às crianças das classes populares o contato com uma literatura familiar de tradição oral, repassada pelos mais velhos. Não havia distinção do universo adulto em relação ao infantil, pois elas eram vistas não como crianças, e sim, como pequenos adultos, tanto na literatura oral como na escrita.

A história da literatura infantil começa a delinear-se, efetivamente, no início do século XVIII, quando a criança passa a ser considerada um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias. A literatura destinada aos infantes foi se vinculando a determinado tipo de texto com as práticas pedagógicas que foram se impondo na educação, o que trouxe o questionamento se a literatura infantil é um instrumento pedagógico ou é arte. Essa desinformação sobre a natureza da literatura para crianças e jovens tem produzido, ainda hoje, grandes entraves nas práticas docentes. Coelho (2000, p. 27) assim nos descreve a literatura infantil:

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 a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização.

Se em contexto europeu esse gênero iniciou-se em meados do XVIII, no Brasil seu surgimento foi posteriormente, apenas no fim do século XIX, quando começavam a aparecer uma ou outra obra para crianças escritas por autores e autoras como Olavo Bilac, Manuel Bonfim, Adelina Lopes Vieira, Viriato Correia, Tales de Andrade, que escreviam poemas e contos endereçados aos pequenos.

Passados mais de um século desde o efetivo início da literatura infantil no país, novas, e outras antigas, perguntas podem ser feitas: Quais histórias são contadas e constituem o imaginário infantil na atualidade? Qual o público pressuposto dessas histórias? Seriam ainda somente crianças brancas, tal como analisou Maria Cristina Soares Gouvêa (2005)¹³?

Por serem entendidos como clássicos da literatura infantil, os “contos de fadas” ainda exercem presença intensa na formação literária das crianças que se encantam com as histórias de “Cinderela”, “Branca de Neve”, “Bela Adormecida”, “Chapeuzinho Vermelho”, entre outras narrativas de origem europeia. Ainda que hoje encontremos uma grande produção literária pós-clássicos, esses ainda aparecem de maneira muito marcante no imaginário infantil. Portanto, é sobre essas novas narrativas que buscamos refletir.

É preciso pensarmos nos nossos acervos e em como nos desvencilharmos de uma literatura monocultural, que expressa apenas a tradição de grupos dominantes, como é o caso da literatura clássica que não é de origem europeia somente (já que teve origem em diversas partes do mundo, mas passou, através dos tempos, a ser associada como essência da cultura europeia).

Sobre isso, cabe, mesmo que brevemente, ao final desta seção, refletirmos sobre o espaço da biblioteca e seu acervo. No ambiente escolar, a biblioteca é uma estrutura imprescindível para que o trabalho na escola seja dinâmico em sua totalidade. Porém, ainda há discursos muito polêmicos sobre este lugar, uma vez que em muitas escolas se caracteriza mais como espaço de depósito de livros ou dispensável por estar sendo substituído pelas plataformas digitais. Mas, com todas as dificuldades que possa haver, a biblioteca existe e é um espaço de infinitas

¹³ Em análise das representações sociais sobre o negro na produção literária destinada à criança no Brasil nas primeiras décadas do século passado, assim reflete a autora sobre o “embranquecimento do leitor”: “O leitor que os textos produziam era marcado pela identificação com a cultura e estética brancas, ao mesmo tempo que desqualificador da cultura e estética negra. Negro ou branco, os textos acabavam por embranquecer o leitor, ao reiteradamente representar a raça branca como superior” (GOUVÊA, 2005, p. 90).

possibilidades de leitura e estudo, devido a sua principal característica: de favorecer o acesso às mais diversas obras e gêneros literários.

Por isso a importância do papel da/o bibliotecária/o e da/o mediadora/or, conforme destaca Renata Junqueira de Souza (2009, p. 13): “Mais do que oferecer e conhecer diversos gêneros literários, o professor, o bibliotecário, o mediador devem ser conhecedores dos diversos modos de ler [...]”. Mas a verdade é que ter uma biblioteca com bibliotecária/o (profissional formada/o para este setor), livros literários variados e em boa quantidade, ambiente confortável e arejado, não é comum na maioria das escolas públicas.

Ainda que estejamos cansadas/os dessa realidade, não podemos perder de vista a luta por esse espaço por sua relevância, como também lutarmos para a formação desejada das/os profissionais que neste ambiente atuam para rompermos com o estigma de “espaço depósito” e o apagamento da existência da biblioteca.

Devemos unir forças e fortalecer nossas lutas para que tenhamos bibliotecas e estas estejam preenchidas por obras que narrem nossa cultura africana e afro-brasileira. Embora o quantitativo de obras dessas temáticas seja, ainda, bem pequeno, devemos acreditar que essa realidade mudará e que a publicação de inúmeras obras será uma constante.

É legítimo afirmar a necessidade, também, de formação para profissionais de toda equipe escolar e não somente de bibliotecárias/os para mediar nesse espaço e lidar bem com o manejo e elaboração de planejamentos/projetos com obras de temáticas de EREER.

Dar visibilidade e potencializar de forma legítima o manuseio de obras com temáticas das relações étnico-raciais na mediação da leitura é fundamental e as bibliotecas são muito importantes nessa tarefa. Daviane da Silva Ribeiro (2019), ao dialogar sobre mediação literária no espaço escolar, nos diz que:

[...] as bibliotecas escolares têm o papel de promover ações de ensino e aprendizagem por meio de um programa educativo integrado ao Projeto Político pedagógico das instituições de ensino, seja por meio de um trabalho individual do bibliotecário ou em colaboração com o corpo docente, considerando o capital cultural prévio, e por consequência, o *habitus* dos discentes, de modo que o essa intervenção pedagógico-cultural pondere a realidade brasileira (RIBEIRO, 2019, p. 130).

Diante disso, vale salientar que para encontrarmos estantes com acervo, no mínimo, adequado, é notório que professoras/es tenham plena participação nas

escolhas de obras que contenham narrativas com temática da cultura africana e afro-brasileira que atenda ao público infantil de diversos níveis de escolaridade para que os títulos de demais culturas, que predominam nas bibliotecas, não sejam mais unanimidade. Se nós, negras/os, somos maioria em território brasileiro, devemos lutar para sermos maioria em todos os espaços, e as estantes das bibliotecas não devem ficar fora disso. Ainda que o trabalho seja lento, os programas de distribuição de livros às escolas existem, e é aí que nós, mediadoras/es, devemos fazer ouvir nossa voz nas escolhas que estas políticas de distribuição nos proporcionam.

Ao longo das últimas décadas os programas de distribuição de livros de literatura às bibliotecas das escolas públicas brasileiras sofreram muitas transformações ao ponto de hoje vermos desmantelada toda uma política que já estava consolidada (que era o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE)¹⁴. Como essas mudanças estão sendo dialogadas e implementadas é uma incógnita para nós educadoras/es que só tomamos parte do processo no que diz respeito à escolha dos livros enviados à escola.

As seleções são feitas sem nenhum diálogo e critério, somente a partir de catálogos e resumos que não estão disponíveis no site do programa. Portanto, quando nos deparamos com essas mudanças, o cuidado com a escolha das obras deve ser redobrado, pois é imprescindível que a literatura que chega às escolas favoreça a ampliação de conhecimentos ao seu público leitor, ou seja, às/aos educandas/os. Segundo Cosson (2006, p. 35):

[...] a diversidade é fundamental quando se compreende que o leitor não nasce feito ou que o simples fato de saber não transforma o indivíduo em leitor maduro. Ao contrário, crescemos como leitores quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas. Portanto, é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele

¹⁴ Apenas a título de informação, em 2016 diversas entidades sociais e acadêmicas assinaram uma petição virtual em defesa da manutenção do PNBE: https://secure.avaaz.org/community_petitions/po/Ministerio_da_Educacao_gabinetedoministromecgov_br_Regularizar_e_manter_o_andamento_do_PNLD_e_do_PNBE/?aeUFNeb. Mas o fato é que as mobilizações foram em vão e o PNBE foi extinto e sua gestão foi unificada ao programa de distribuição de livros didáticos, como informa o Portal do MEC: “O Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Com nova nomenclatura, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD também teve seu escopo ampliado com a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa para além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-aco-es-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>. Acesso em 30/05/2021.

desconhece, a fim de se proporcionar crescimento do leitor por meio da ampliação dos seus horizontes de leitura.

Essas alterações preocupam aquelas/es que têm consciência de que são partes do “pacote” de mudança advindos da BNCC que anuncia a importância do contato literário numa perspectiva pautada, prioritariamente, na leitura e escrita, nem sempre vinculada com a literatura como arte.

Oralidade e escrita – A Educação Infantil é a etapa em que as crianças estão se apropriando da língua oral e, por meio de variadas situações nas quais podem falar e ouvir, vão ampliando e enriquecendo seus recursos de expressão e de compreensão, seu vocabulário, o que possibilita a internalização de estruturas linguísticas mais complexas. Ouvir a leitura de textos pelo professor é uma das possibilidades mais ricas de desenvolvimento da oralidade, pelo incentivo à escuta atenta, pela formulação de perguntas e respostas, de questionamentos, pelo convívio com novas palavras e novas estruturas sintáticas, além de se constituir em alternativa para introduzir a criança no universo da escrita. Desde cedo, a criança manifesta desejo de se apropriar da leitura e da escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, gêneros, suportes e portadores. Sobretudo a presença da literatura infantil na Educação Infantil introduz a criança na escrita: além do desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo, a leitura de histórias, contos, fábulas, poemas e cordéis, entre outros, realizada pelo professor, o mediador entre os textos e as crianças, propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatuñas e, à medida que vão conhecendo letras, em *escritas espontâneas*, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como representação da oralidade. (BRASIL, 2017, p. 37-38)

A escolha dessa citação, referenciada à educação infantil, desperta uma preocupação sobre como esses diálogos serão levados às crianças, pois tudo que é construído nessa etapa da educação será reverberado nos níveis seguintes. Observamos, nesse trecho da BNCC, que a preocupação é mais de vincular os estudos literários ao aprendizado da escrita e suas formalidades do que para processos de formação cultural de leitoras/es.

O interesse político e capitalista que pode existir por trás da nova BNCC não chega à sociedade e nem mesmo foi base de diálogo com as/os profissionais da educação. E essa falta de transparência também se revela na escolha de livros já que a venda por parte das editoras, a escolha dos temas a serem liberados para compra, o valor dessas compras, nada disso é de conhecimento da população. A nova BNCC

e o novo PNLD estão sendo implantados sem que tenhamos o direito de discuti-los e rediscuti-los.

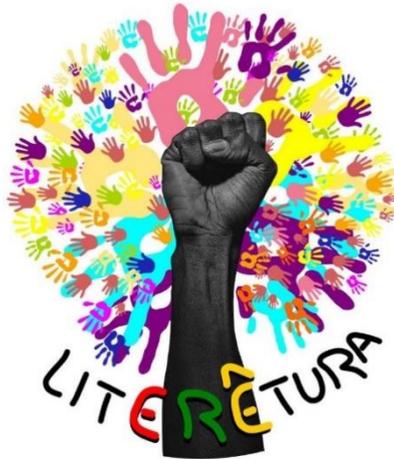
CAPÍTULO 3. O LITERÊTURA E SUAS AÇÕES

Neste capítulo, apresentamos a história do Grupo LitERÊtura e seus desdobramentos, incluindo a proposta de curso de formação docente desenvolvida no âmbito da presente pesquisa, intitulado: “LitERÊler: formação sobre literatura infantil com temática da cultura afro-brasileira e africana”. Conforme será possível observar ao longo desse capítulo e do subsequente, a proposta do curso e sua estrutura serão descritas como foi pensado.

3.1 HISTÓRICO DO GRUPO

Criado em 2017, o Grupo tem uma história consideravelmente recente, porém de muita luta e engajamento no âmbito acadêmico e social da Universidade Federal do Espírito Santo. Já com sua marca cristalizada na academia, como também em redes sociais, segue firme em seu propósito que, para além de estudos acadêmicos, é também acolher, socializar, brincar e aquilombar.

O “LitERÊtura – Grupo de estudos e pesquisas em diversidade étnico-racial, literatura infantil e demais produtos culturais para as infâncias” é coordenado pela professora Débora Araujo. Ele nasceu com o objetivo de dialogar sobre infâncias e desenvolver pesquisas acadêmicas sobre literatura infantil e juvenil com temática da cultura africana e afro-brasileira, tendo como foco especial a criança negra.

Figura 1: Identidade Visual do LitERÊtura¹⁵

FONTE: Página do Instagram do LitERÊtura

O nome deste grupo deu-se pela junção entre as palavras “literatura” e “Erê”, sendo esta última uma homenagem à representação, em matrizes culturais africanas, do espírito da alegria existente em cada criança¹⁶. Nada mais poético e sensorial que este nome, pois quando lemos ou pronunciamos já entendemos a própria concretização da ideia do grupo. Lá em 2017, com apenas cinco integrantes, o grupo foi se destacando e crescendo e, hoje, já é bem maior e busca consolidar todos os dias sua proposta.

¹⁵ Esta identidade visual foi adaptada por Jean Cirilo, estudante do curso de Design da Ufes que, assim descreve a proposta: “Fui convidado a repensar sua logo (logomarca), considerando especialmente que se trata de um grupo de estudos e pesquisas que tem como principais fontes a criança negra e a literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira. Tendo como base a logo antiga, eu quis fortalecer o espírito infantil (erê) nas mãos/folhas da árvore, que agora representam o grupo, deixando-as bem coloridas e chamativas. Para o tronco, busquei representar os membros grupo, colocando um braço adulto e com o punho fechado, o que também faz menção ao Black Power. E para que tudo isso acontecesse de forma em que a criança fosse valorizada, pude ter o privilégio de convidar meu irmão Kaique de 12 anos para participar na criação da nova identidade visual do grupo: ele foi o responsável por escrever o nome LitERÊtura, fortalecendo, mais uma vez, o espírito infantil que tanto queria representar na imagem”.

¹⁶ Débora Cristina de Araujo e Luís Thiago Freire Dantas defendem a necessidade de superação da noção de criança atrelada a uma faixa etária específica e sim “[...] a existência da infância de modo ininterrupto e a vida não por meros estágios ou etapas a serem superadas com vista ao aumento do (auto)conhecimento” (ARAUJO; DANTAS, 2020, p. 197).

Fotografia 4: Integrantes que formaram o Grupo LitERÊtura – 2017



Fonte: Site do LitERÊtura¹⁷

Registrado no Diretório Geral de Pesquisas do CNPq, hoje o grupo conta com mais de 20 membros de diferentes níveis de escolaridade e atuações profissionais: professoras/es das redes municipais da Grande Vitória, estudantes de graduação de diversos cursos, mestrado e doutorado, bem como crianças. Dentre as muitas áreas de formação dos integrantes, destacam-se: Letras, Artes (Visuais e Plásticas), Filosofia, Pedagogia, Educação Física e Ciências Sociais.

Em quatro anos de existência, muitas conquistas já ocorreram como: realização de seminários temáticos com escritoras/es e pesquisadoras/es do estado e convidadas/os externas/os, apresentação de trabalhos culturais, participação em congressos dentro e fora do estado, formações para professoras/es da Grande Vitória, aquisição de bolsas para iniciação científica, publicação de artigos, resenhas de livros literários infantis com temática da cultura africana e afro-brasileira, realização de *lives* em redes sociais, realização de minicursos e oficinas presenciais e virtuais.

¹⁷ Disponível em: <https://literetura.wordpress.com/>. Acesso em: 06/05/2021.

Fotografia 5: Grupo LitERÊtura em estudos – 2019



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Uma das participações emblemáticas do grupo no atual contexto político e social na universidade foi durante o movimento da 1ª Mostra Balbúrdia Universitária, ocorrida em 15 de maio de 2019. Esse evento foi uma resposta à provocação do então ministro da educação, Abraham Weintraub, quando afirmou que nas universidades só se faz “balbúrdia”, que nada se produz. Após a fala desastrosa, o governo anunciou o bloqueio de verba, inclusive de pesquisas das instituições federais de ensino, sob justificativa de política de austeridade.

A exposição “Mostra Balbúrdia Universitária” reuniu mais de 100 projetos de diferentes centros da universidade e abrangeu cursos da graduação e da pós-graduação. Dezenas de experiências das áreas de saúde, ciências exatas, tecnológica, educação do campo, ambiental, cultural, linguística, entre outras, chamaram a atenção dos visitantes. O LitERÊtura esteve presente e levou para os corredores da universidade seu tapete repleto de livros infantis e muita alegria, contação de histórias, músicas e apresentou, por meio de suas participantes, a proposta de pesquisa do grupo.

Fotografia 6: Imagens do evento “Mostra Balbúrdia Universitária”



Fonte: Acervo pessoal e Site do LitERÊtura

Cada participante deste grupo é parte integrante e indispensável na composição do todo. Há neste coletivo constante diálogo que, para além de pesquisas e debates teóricos, os laços de afetividade e acolhimento sejam firmados todos os dias.

Em meio a estudos de textos acadêmicos, leitura de livros literários infantis e relatos pessoais, há sempre um momento para confraternização com muita comida e brincadeiras. Isso torna o grupo não apenas um espaço de estudos, mas também um espaço humanizado de troca e diversão, que é nosso modo afetivo de aquilombar.

Fotografia 7: Leitura de texto produzido por integrantes do grupo – 2019



Fonte: Arquivos pessoais da autora

Essa perspectiva de aquilombamento vem sendo uma proposta cada vez mais intensa para nos unir, nos proteger e nos acolher. Não podemos estar sozinhos diante dos ataques racistas e precisamos nos fortalecer. Nos aquilombamos e referenciamos a partir de fundamentos teóricos como o proposto por Grada Kilomba (2019) que diz:

O racismo cotidiano não é um 'ataque único' ou um 'evento discreto', mas sim, uma 'constelação de experiências de vida', uma 'exposição constante ao perigo' um 'padrão contínuo de abuso' que se repete incessantemente ao longo da biografia de alguém – no ônibus, no supermercado, em uma festa, no jantar, na família. (KILOMBA, 2019, p.80)

Diante de tantas dores e agressões que recebemos por onde passamos, ter um grupo nos possibilita expor suas experiências e frustrações e encontrar o apoio em nossos pares faz com que aquilombar não seja um mero desejo, mas uma realidade para nós negras/os do grupo. É importante salientar que este aquilombamento não é espaço somente de relato de dores e debates acadêmicos, mas também troca de experiências positivas, abraços, sorrisos, afeto, carinho e muita diversão. Como é comum em qualquer coletivo, também temos nossos instantes de ansiedade e apreensão, principalmente em dias que nossos próprios textos são lidos e analisados por todos. Nestes momentos, temos a certeza da contribuição do grupo, porém bate

em nosso peito a angústia de não sermos entendidos como queremos nas linhas que escrevemos. Isso, muitas vezes, é muito desconfortável, mas superamos quando entendemos que o olhar do outro é fundamental para que nossa produção tenha a coerência desejada dentro do que propomos.

Desde março de 2020, em decorrência das suspensões das atividades presenciais, o grupo passou a realizar os encontros de modo virtual. No início, achávamos que não fosse ser tão acolhedor diante de telas e câmaras, mas, para nossa surpresa, a participação e alegria continuou de maneira tão aconchegante que, na grande parte do tempo, parecia estarmos na sala do presencial. Não faltou entusiasmo, estudo de textos teóricos riquíssimos, leitura de livros infantis, leitura de livro acadêmicos, apresentação cultural e tudo mais que jamais pensaríamos fazer de forma remota.

3.1.1 Ações e projetos

Diversas são as propostas de intervenção acadêmica e social desenvolvidas no âmbito do grupo. Apresentaremos algumas a seguir:

a) Grupo de estudos

Uma das principais frentes é o investimento em formação sobre temas de interesse das/os membras/os do grupo. Autoras clássicas da teoria literária da literatura infantil foram temas dos encontros do grupo de estudos do primeiro ano. A partir de 2018 os textos passaram a focar especialmente as infâncias de crianças negras. E em 2019, ano do meu ingresso como mestrande e pesquisadora do grupo, as leituras envolviam cultura africana (“O espírito da intimidade: ensinamentos ancestrais africanos”, de Sobonfu Somé); relações raciais (“Pele negra, máscaras brancas”, Franz Fanon). Em 2020, já no contexto de pandemia, discutimos obras sobre a experiência de ser negra/o na academia (por meio dos livros: “Memórias de Plantação”, de Grada Kilomba; “Literatura negro-brasileira”, de Cuti; “Olhares negros: raça e representação”, de bell hooks). Em 2021, estamos discutindo a produção intelectual de Lélia Gonzalez.

Paralelamente a isso, os encontros também são espaços de discussão, avaliação e de sugestões para aprimoramento dos textos produzidos pelas/os próprias/os membras/os do grupo. Toda essa dinâmica que envolve o grupo em suas diferentes vertentes propicia a cada integrante muito conhecimento acadêmico e cultural e, para além disso, nos reveste de uma força que provoca o enriquecimento de nosso engajamento nas frentes de lutas antirracistas e por onde passamos todos os dias quer seja no trabalho, na universidade ou nos espaços sociais.

b) Sexta-Negra Literária

Decorrente dos debates em grupo sobre a qualidade de livros de literatura infantil que valorizam a cultura africana, afro-brasileira ou a identidade negra no Brasil, a partir de 2019 o grupo iniciou uma proposta intitulada “Sexta-Negra Literária: resenhas de literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira”. Conforme descreve o site¹⁸ do grupo, a proposta dessa ação é:

A Sexta-Negra Literária é fruto de um desejo do grupo LitERÊtura de compartilhar nossas impressões e interpretações sobre os livros de literatura com temática da cultura africana e afro-brasileira que lemos. Todas as obras compõem nosso acervo, que está em constante atualização.

Tem como inspiração o projeto ‘Literatura Infantil e Juvenil produzida em Santa Catarina: escritores, ilustradores, tradutores e seus títulos’, do Grupo Literalise, da Universidade Federal do Santa Catarina, sob coordenação da profa. Eliane Debus.

O Sexta-Negra Literária tem como natureza o registro de resenhas curtas dentro dos limites de caracteres do Instagram

A escolha dos livros envolve: a qualidade literária do livro infantil e juvenil com temática da cultura africana e afro-brasileira, o interesse e gosto da autora ou do autor do texto, as potencialidades de fruição literária que a obra proporciona e as possíveis contribuições para o fortalecimento da identidade de crianças negras.

No sentido de respeitar as regras dos direitos autorais, não publicamos, em nossas resenhas, todas as páginas do livro e também não apresentamos o enredo em sua íntegra. A ideia das resenhas é muito mais de estimular o interesse e curiosidade sobre a obra (LITERÊTURA, 2021).

Esta ação semanal é muito importante e muito esperada por seguidoras/es do grupo nas redes sociais. As resenhas de livros literários infantis e juvenis com temática da cultura africana e afro-brasileira postadas no Instagram oportunizam a todas as pessoas, especialmente docentes, crianças e suas famílias, o gostinho de conhecer inúmeras obras literárias por meio de resenhas recheadas de encanto e curiosidades.

¹⁸ Disponível em: <https://literetura.wordpress.com/blog/>. Acesso em 10/04/2021.

c) Enterro da colonialidade

Essa ação teve como objetivo divulgar os impactos para o grupo da leitura da obra “Memórias de plantação”, de Grada Kilomba. Ler Grada foi uma experiência icônica para todas/os integrantes do grupo que já visualizavam essa possibilidade mesmo antes da pandemia. A citação abaixo é apenas um misto da riqueza que foi o compartilhamento dessa leitura entre o grupo:

Desde março de 2020, quando as atividades presenciais foram suspensas devido à pandemia, iniciamos a leitura e discussão da obra ‘Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano’, de Grada Kilomba @grada.kilomba. Durante os encontros semanais, realizamos exercícios coletivos de (auto)cura do trauma colonial gerador do racismo, racismo esse que incide de modos diferentes em nossas trajetórias.

Por meio da leitura e das discussões em grupo, realizamos uma revisão das experiências de racismo cotidiano e pudemos ressignificar, reavaliar ou reorganizar posições e perspectivas vivenciadas ao longo de nossas vidas. Entramos ‘de cabeça’ (ou de ori) e assumimos intensamente a proposta da autora, de nos tornarmos sujeitos e falarmos em nossos próprios nomes.

E diante da riqueza dos debates e das reflexões, decidimos também seguir uma outra proposta feita pela autora: de escrever, entendendo nossa escrita como um ato político pois, para Grada, ‘enquanto escrevo, eu me torno a narradora e a escritora da minha própria realidade, a autora e a autoridade na minha própria história’ (KILOMBA, 2019, p. 28).

Então, sob coordenação de Mariana Souza @mariana_souza e Timóteo André @_theo.art, iniciaremos [...] o projeto ‘Enterro da colonialidade’, uma proposta de (auto)cura, em que apresentaremos nossas impressões (impressão no sentido intrínseco da palavra: o que ficou impresso) sobre tudo o que vivemos nesses últimos 6 meses de imersão na obra de Kilomba. Duas vezes por semana publicaremos os textos produzidos pelas pessoas que compõem o LitERÊtura, textos estes escritos e revisados pelas próprias autoras e autores. Junto a eles haverá fotos que simbolizarão o que as marcou sobre a leitura.

Esperamos, com isso, compartilhar com mais gente as possibilidades de enfrentamento do racismo cotidiano, que insiste em nos aprisionar em armadilhas coloniais (LITERÊTURA¹⁹, 2021).

No Instagram do grupo é possível ler o relato de todas/os que participaram do “Enterro da colonialidade”. São textos riquíssimos, cheios de emoção, encantos e singularidades que mostram como a leitura afetou positivamente a cada um.

¹⁹ Disponível em: <https://literetura.wordpress.com/blog/>. Acesso em 10/04/2021.

d) Projeto de Pesquisa Aplicada LitERÊtura: formação em literatura infantil e juvenil com temática da cultura africana e afro-brasileira

No final de 2020, o grupo concorreu ao “Edital Equidade Racial na Educação Básica: pesquisa aplicada e artigos científicos” que, segundo informações do próprio edital²⁰: “[...] é iniciativa do Itaú Social e realização do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, busca identificar e apoiar pesquisas que apontem soluções para os desafios da equidade racial na educação básica”. Foram mais de 600 projetos inscritos e o grupo LitERÊtura foi um 15 dos contemplados com o projeto de pesquisa aplicada intitulado “LitERÊtura: formação em literatura infantil e juvenil com temática da cultura africana e afro-brasileira”, cujo objetivo é desenvolver formações sobre práticas de mediação da leitura literária infantil e juvenil com foco na cultura africana e afro-brasileira.

A partir de novembro de 2020 o projeto foi implantado e no semestre vigente de 2021 as primeiras ações foram realizadas, incluindo um curso destinado a docentes da rede municipal da Serra-ES, em especial da escola vinculada ao projeto: a Escola Municipal de Ensino Fundamental Antonio Vieira de Rezende. O curso, realizado remotamente, com 10 encontros síncronos²¹ nos meses de março e abril, e atividades assíncronas até julho/2021, teve como objetivo promover formação com o corpo docente e equipe pedagógica da escola sobre temas relacionados à Educação das Relações Étnico-Raciais, à educação literária e a práticas de mediação da leitura literária infantil e juvenil com temática da cultura africana e afro-brasileira. Envolveu a participação de 45 pessoas devidamente matriculadas e mais 20 pessoas convidadas, incluindo integrantes do grupo LitERÊtura e servidoras da Secretaria Municipal de Educação da Serra.

²⁰ Disponível em: <https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/regulamento.pdf>. Acesso em: 10/04/2021.

²¹ Conforme será possível observar no ANEXO 1, o conteúdo do curso foi dividido em 10 encontros que, inicialmente, seria realizado presencialmente durante o ano letivo de 2021. Com a pandemia e a necessidade de organização das atividades do corpo docente da EMEF Antonio Vieira de Rezende, os encontros, em modalidade virtual, tiveram que ser realizados de modo “intensivo”, concentrando-se entre os meses de março a abril, ocorrendo em dois dias consecutivos a cada semana.

Fotografia 8: Curso LitERÊtura para docentes da Prefeitura da Serra – 2021



Fonte: Instagram do LitERÊtura²²

A participação nessa primeira ação formativa foi uma experiência indescritível para todas/os as/os cursistas, pois a cada etapa o resultado e encantamento era tamanho que já ficávamos desejosos em participar dos próximos encontros.

A produção das atividades apresentadas pelas/os cursistas nos últimos dois encontros indica o impacto das contribuições positivas do curso. Devido ao curto tempo entre o término do curso e a elaboração desta dissertação, não foi possível analisar todos os dados produzidos tanto pelas atividades realizadas quanto pelos conteúdos explorados ao longo do curso. Mas é válido destacar alguns dos apontamentos feitos pelas/os cursistas no formulário de avaliação, a partir da pergunta: “Quais aspectos deste curso foram mais úteis ou valiosos?” (ANEXO 2). Das 35 respostas ao formulário, destacamos os seguintes comentários, organizados em duas categorias:

APRENDIZAGENS SOBRE ERER/LITERATURA
Cursista 1²³: <i>“As discussões foram muito pertinentes, conhecer melhor a nova literatura infantil afro, as possibilidades de atividades em sala de aula.”</i>
Cursista 2: <i>“Os aspectos abordados foram todos muito valiosos para minha prática de docente, mas a forma de trabalhar a literatura étnico-racial infantil na escola foi a mais valiosa.”</i>
Cursista 20: <i>“Um novo olhar ao ler histórias infantis”.</i>
Cursista 12: <i>“Os aspectos abordados foram todos muito valiosos para minha prática de docente, mas a forma de trabalhar a literatura étnico-racial infantil na escola foi a mais valiosa”.</i>

QUADRO 6: CATEGORIA APRENDIZAGENS SOBRE ERER/LITERATURA

FONTE: Organização da autora a partir do Formulário de avaliação do curso LitERÊtura: formação em literatura infantil e juvenil com temática da cultura africana e afro-brasileira, 2021.

²² Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Ci9Mhg-DIZx/>. Acesso em: 10/04/2021.

²³ A numeração de cada cursista refere-se à ordem de chegada dos questionários respondidos.

Ainda que não tenham se apropriado de termos enfatizados durante o curso (literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira), os conteúdos fomentaram reflexões importantes acerca de outras possibilidades de trabalho com a mediação literária e especialmente com essa “nova” literatura (DEBUS, 2006; COSSON, 2019) que chegava para esse grupo a partir do curso de formação.

Outra ênfase indicada pelas/os cursistas foi o modo de conduzir as reflexões. Ainda que em um modelo remoto de formação, com dificuldades diversas relacionadas à conexão, o processo formativo valorizou as trocas de experiências, narrativas pessoais e compartilhamento de desafios no trabalho com a literatura e com a temática das relações étnico-raciais. Esse princípio é realçado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ao indicarem a “[...] necessidade de aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos” (BRASIL, 2004)

DINÂMICA / ORGANIZAÇÃO
Cursista 6: <i>“Contribuiu para o meu desenvolvimento enquanto professora, identificando os principais pontos norteadores da cultura afro em nosso meio. Poder aprender um pouco mais sobre a o uso da Literatura nos trouxe grandes experiências e aprendizado. Poder discutir vivências e recordações nos faz acessar nosso lado intelecto e crítico para saber lidar e saber passar os conhecimentos adquiridos. Foi muito prazeroso nossos encontros. Uma grande honra”.</i>
Cursista 25: <i>“A organização das apresentações dos temas de maneira que sempre tínhamos curiosidade e base para compreendermos o tema posterior. tudo excelente”.</i>
Cursista 28: <i>“As análises dos livros de literatura; As pontualidades de falas das cursistas; O sorriso no rosto e a energia das professoras pulsando no diálogo com as cursistas; Valiosos aprendizados”.</i>
Cursista 13: <i>“Os conteúdos, os temas e os exemplos e histórias de vida que demonstraram na prática as situações e os assuntos tratados”.</i>
Cursista 10: <i>“A dinâmica e didática dos docentes e tutores. Esse acolhimento foi significativo para que pudéssemos nos sentir à vontade e discutir temas que nos afetam enquanto pessoas e educadorxs”.</i>
Cursista 27: <i>“Cursos com essas temáticas são extremamente necessários, a partir deles é possível repensar nossas ações nas escolas e nossas vidas pessoais”.</i>

QUADRO 7: CATEGORIA DINÂMICA/ORGANIZAÇÃO

FONTE: Organização da autora a partir do Formulário de avaliação do curso LitERÊtura: formação em literatura infantil e juvenil com temática da cultura africana e afro-brasileira, 2021.

Diante dessa breve seleção de comentários, fica evidente que as/os cursistas reconhecem impactos positivos na formação. Mesmo que, com as dificuldades já apontadas em relação à conexão e considerando o curto tempo para a realização dos

10 encontros, foram notórios os destaques positivos. Isso também fica visível ao responderem à questão “Como você melhoraria este curso?”:

TEMPO / VAGA
Cursista 26: <i>“Ampliar o quantitativo de vagas. Exemplo: Uma Unidade de Ensino de cada Região do Município poderia participar. Se temos 5 regiões/ 5 Unidades de Ensino”.</i>
Cursista 22: <i>“Acho que a parte onde nós apresentamos as nossas considerações e temáticas do curso poderia ter sido dividida em mais dias e com mais tempo para os cursistas. Eu me senti especialmente junto com o meu grupo, pois nos preparamos, participamos do encontro com a tutora, conversamos sobre o que pretendíamos apresentar recebemos um e-mail com a data da nossa apresentação e o número do nosso grupo e no final tivemos que apresentar no primeiro dia, sem estar programadas, sem termos nos preparado psicologicamente e sem poder fazer o ensaio cronometrado que faríamos, pois trocaram o nosso grupo sem nos avisar com antecedência. Isso me deixou um pouco frustrada pois dediquei tempo e planejei algo que no final não pude realizar por um erro de organização. Tirando isso o restante das atividades foram satisfatórias e as aulas foram muito proveitosas. Espero que o curso continue e que mais pessoas possam ter acesso a ele. Parabéns a toda a equipe e a todas as professoras!”</i>
Cursista 5: <i>“Aumentando a carga horária”.</i>
Cursista 10: <i>“Ampliar o quantitativo de vagas”.</i>
Cursista 22: <i>“De modo presencial”.</i>

QUADRO 8: CATEGORIA TEMPO/VAGA

FONTE: Organização da autora a partir do Formulário de avaliação do curso LitERÊtura: formação em literatura infantil e juvenil com temática da cultura africana e afro-brasileira, 2021.

Dois fatores são evidenciados nestes discursos: devido à dinâmica do projeto (de concentração de formação em uma única escola) e a dinâmica da escola (de concentrar a formação em dois dias semanais por um período de um mês e meio), o número de vagas e a carga horária foi restrita. Por isso fica muito mais significativo cada apontamento sobre o tempo destinado às apresentações, à carga horária do curso, bem como o restringido número de vagas, reiterando-se como há demanda e comprometimento por parte das/os educadoras/es de se engajarem com o enfrentamento do racismo e a difusão de práticas pedagógicas antirracistas (GOMES, 2005).

Outro aspecto destacado foram as novas demandas sugeridas pelas/os cursistas:

NOVAS DEMANDAS
Cursista 18: <i>“Com alguns encontros presenciais. No momento não foi permitido devido o contexto de pandemia que vivemos, mas... Teria sido perfeito. Acrescentaria um pouco mais sobre a cultura e a estética onde foi meu maior sofrimento na infância, não enxergar a minha cultura e beleza”.</i>
Cursista 2: <i>“O curso foi maravilhoso. Tanto em relação aos docentes quanto a interação da turma. Mas por ser um curso que exigia um turno integral para participação, poderia ocorrer 1 encontro semanal, devido aos contratemplos que surgem e nos impede de dedicarmos exclusivamente ao encontro. Ou que acontecesse em dias alternados ao invés de dois dias consecutivos”.</i>
Cursista 14: <i>“Com propostas mais práticas e efetivas de aplicação na escola, com exemplos de projetos e intervenções”.</i>
Cursista 32: <i>“Ao final de cada encontro com atividades das práticas pedagógica em sala de aula”.</i>

QUADRO 9: CATEGORIA NOVAS DEMANDAS

FONTE: Organização da autora a partir do Formulário de avaliação do curso LitERÊtura: formação em literatura infantil e juvenil com temática da cultura africana e afro-brasileira, 2021.

Devido ao fato de ser o primeiro curso com tal natureza na formação da grande maioria das/os cursistas, as demandas principais relacionaram-se a práticas pedagógicas, ressaltando novos desafios, em especial de não confinar o trabalho com a literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira a projetos pontuais (BRASIL, 2004).

E especialmente nessas sugestões de aprimoramento do curso é possível perceber três tendências: o quanto as discussões promovidas estimularam novas ideias sobre o trabalho com EREER e com literatura; os desafios sobre a natureza de um curso com tamanha envergadura, mas realizado em tempo/modelo virtual; e o desejo de aumento de carga horária e de vagas.

e) Outras formações do LitERÊtura

Formação de professoras/es também é uma ação recorrente do grupo. Uma delas, em 2020, ocorreu em parceria com a Comissão Permanente de Estudos Afro-Brasileiros (Ceafro) da Secretaria Municipal de Vitória para a realização de palestras a educadoras e educadores de Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) da Prefeitura de Vitória. Em modelo remoto o momento formativo tratava de literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira e foi ministrado por integrantes do grupo²⁴. Ao mesmo tempo em que encontros contribuíam para a

²⁴ Estudantes de graduação dos cursos de Letras, Pedagogia e Filosofia: Amanda Ribeiro de Almeida, Daniela dos Santos Alacrino, Laís Barcelos e Thaís Cristina Ximenes Viana.

formação continuada de docentes da educação infantil, também agregava às palestrantes (estudantes de graduação) experiência como formadoras.

Além dessas, a participação em *lives*, mesas e palestras também foram frequentes no ano de 2020, com destaque para: “Escritoras negras brasileiras”²⁵ (Prefeitura de Vitória-ES, 27/07/2020); “Escolhas pedagógicas em diálogo com a literatura infantil e relações étnico-raciais” (Colatina-ES, 31/08/2020); “Crianças e infâncias negras: desafios e possibilidades no contexto da Educação das Relações Étnico-Raciais” (Neab-Uenf, 23/09/2020); “Educação das relações étnico-raciais e literatura infantil” (Serra-ES, 27/10/2020) “Ancestralidade africana na literatura infantil”²⁶ (Projeto Sala Aberta – UFBA, 13/11/2020).

3.2 PROPOSTA DO CURSO LITERÊLER: FORMAÇÃO SOBRE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL COM TEMÁTICA DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA

Como já destacado, a presente pesquisa teria como principal fonte investigativa e de atuação o curso de extensão que seria oferecido no primeiro semestre de 2020 a profissionais da educação da Grande Vitória por meio do “LitERÊler: formação sobre literatura infantil e juvenil com temática da cultura afro-brasileira e africana”. Porém, devido à pandemia, essa formação não pôde ser realizada. Desse modo, apresentamos aqui a proposta do curso e suas especificidades teórico-metodológicas que se daria em sua realização presencial. O objetivo desse curso é oferecer formação a professoras/es da educação básica atuantes na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como bibliotecárias/os e equipe pedagógica, sobre temas relacionados à literatura infantil e juvenil com temática da cultura africana e afro-brasileira e propor ações de mediação da leitura.

Como já ressaltado, a realização e ministração deste curso se daria por intermédio de integrantes do grupo LitERÊtura, em encontros presenciais e atividades virtuais. Devido à suspensão das atividades presenciais, tanto das instituições parceiras (Prefeituras Municipais de Cariacica, Serra, Vila Velha e Vitória) quanto da

²⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HB0vhJPvVC0>. Acesso em: 08 maio 2021.

²⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Up7tiM-a2-4>. Acesso em: 08 maio 2021.

Universidade Federal do Espírito Santo (onde ocorreriam os encontros presenciais), a opção foi da não realização do curso em formato virtual.

Independentemente disso, descreveremos, nos próximos parágrafos, as etapas realizadas para a preparação do curso. No final do segundo semestre de 2019, contatamos as coordenações ou núcleos responsáveis pela implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais nas redes municipais dos quatro municípios da Grande Vitória (Cariacica, Serra, Vila Velha e Vitória) para a apresentação da proposta do curso bem como avaliação das possibilidades de parceria.

No início de 2020, ainda em modalidade presencial, ocorreu a reunião para discutir os principais aspectos do curso (número de vagas, conteúdo programático, proposta teórico-metodológica entre outros) e definição do calendário. Conforme será demonstrado a seguir, o curso apresenta uma extensão temática abrangente no campo das relações étnico-raciais e literatura infantil e juvenil.

3.3 A ESTRUTURA DO CURSO

É notório que, com a Lei 10.639/2003, a temática das relações étnico-raciais tem adentrado as escolas, mas ainda de modo fragmentado e com muitas resistências. Embora seja uma obrigatoriedade, o diálogo é quase ausente e a lei não tem sido implementada como deveria. Nesse sentido, o curso pretendia oferecer referenciais teórico-metodológicos e atividades que contribuam para a valorização e afirmação da cultura africana e afro-brasileira, por meio da mediação literária de obras que permitam esse diálogo de forma adequada e positiva.

Nesta seção será apresentada na íntegra a proposição do projeto, registrado na Pró-reitora de Extensão da Universidade Federal do Espírito Santo, sob número 1383. O projeto, já aprovado, pretendia atender mais de 50 professoras/es de quatro municípios da Grande Vitória (Cariacica, Serra, Vila Velha e Vitória) bem como estudantes da Universidade Federal do Espírito Santo.

No quadro a seguir está descrita a estrutura do curso.

Página 1/2
LITERÊLER: FORMAÇÃO SOBRE LITERATURA INFANTIL COM TEMÁTICA DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA
<p>RESUMO</p> <p>Este curso tem como proposta capacitar professoras/es da educação básica (Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental), bibliotecárias/os e equipe pedagógica da Grande Vitória (especificamente Cariacica, Serra, Vila Velha e Vitória) sobre literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira. Este curso é parte da pesquisa da mestranda Sonia Dalva Pereira da Silva, mestranda do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (Ufes), intitulada "Literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira em foco: formação de professoras/es mediação da leitura", cujo objetivo é propor intervenção nas práticas de mediação de leitura de professoras/es sobre obras literárias com temática da cultura africana e afro-brasileira na Grande Vitória.</p>
<p>COORDENADORA: Débora Cristina de Araujo - DTPE/PPGMPE/PPGE/CE/UFES PÚBLICO-ALVO ESTIMADO: 55 DATA DE INÍCIO: 08/04/2020 DATA DE TÉRMINO: 10/08/2020 CARGA HORÁRIA: 70 horas PALAVRAS-CHAVE: Literatura infantil; Formação docente; Mediação literária; Cultura afro-brasileira.</p>
<p>APRESENTAÇÃO</p> <p>Desde a aprovação da lei que fundamenta a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira na educação básica (Lei 10.639/2003), a literatura infantil vem sendo questionada, revisada e renovada com o intuito de propor valorização da identidade de uma parcela significativa da população brasileira, que hoje corresponde à maioria: a população negra. Com isso, criam-se demandas de formação docente para o trabalho com mediação da leitura no espaço escolar que contemple essa valorização proposta pela referida Lei. Por isso, cursos de formação como este são importantes pois oferecem suporte teórico-metodológico adequado para o trabalho com uma literatura muitas vezes nova para a maioria do corpo docente da educação básica. O interesse deste curso vai além pois é parte da pesquisa da mestranda Sonia Dalva Pereira da Silva, do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (Ufes), cujo objetivo é de propor intervenção nas práticas de mediação de leitura de professores/as sobre obras literárias com temática da cultura africana e afro-brasileira na Grande Vitória. Assim, uma formação extensionista contribuirá também com uma pesquisa de mestrado em andamento.</p>
<p>JUSTIFICATIVA</p> <p>A principal justificativa deste curso é de oportunizar a docentes das redes municipais da Grande Vitória o contato com conteúdos produzidos em âmbito acadêmico e literário com temática da cultura africana e afro-brasileira, estimulando, por consequência, o vínculo extensionista da universidade com a comunidade geral, especialmente da educação básica. Isso ratifica, também, a importância de um mestrado profissional e seu intenso diálogo com os espaços educacionais diversos.</p>
<p>OBJETIVO GERAL</p> <p>Capacitar professoras/es da educação básica (Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental), bibliotecárias/os e equipe pedagógica da Grande Vitória (especificamente Cariacica, Serra, Vila Velha e Vitória) sobre literatura infantil com temática da cultura afro-brasileira e africana.</p>
<p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentar conceitos e fundamentos teóricos da literatura infantil ocidental, com ênfase na representação de personagens negras/os; - Apresentar produções literárias infantis com temática da cultura afro-brasileira e africana; - Discutir sobre conceitos que envolvem o racismo no cotidiano escolar e na literatura; - Fornecer subsídios teórico-metodológicos sobre educação literária e mediação da leitura; - Propor intervenção de mediação da leitura em sala de aula; - Realizar seminário de apresentação dos resultados com produção de relatório.

Página 2/2
<p>METODOLOGIA</p> <p>A proposta será fundamentada na valorização da literatura infantil na escola. Serão apresentadas, lidas e analisadas obras literárias infantis com temática da cultura afro-brasileira e africana. Para tanto, inicialmente serão apresentados conceitos e elementos históricos do racismo na literatura e no ambiente escolar e, em seguida, será desenvolvido um aprofundamento sobre o percurso das personagens negras/os na história da literatura para crianças e adolescentes no Brasil. Um conceito explorado será de "griot", aquele/a detentor/a dos conhecimentos tradicionais e exímio contador/a de histórias. A aproximação com este conceito será primordial para o desenvolvimento das atividades práticas do curso, que consistirão em intervenções em sala aula. Serão desenvolvidas práticas de "instrumentalização do olhar" acerca da representação de personagens negras/os, a partir de um roteiro pré-definido. Munidas/os de subsídios teóricos e a partir das reflexões desenvolvidas nos debates, a estratégia de análise de livros estimulará o trabalho com literatura no ambiente escolar pois propiciará uma ampliação do universo literário em relação à valorização da cultura afro-brasileira e africana.</p>
<p>AVALIAÇÃO</p> <p>A avaliação será contínua e processual, com ênfase em dois momentos: seminário de apresentação dos resultados da intervenção na escola e relatório de avaliação da experiência. Tais avaliações serão mediadas pelos debates da turma e sugestões de contribuição ou aprimoramento das ações. No decorrer do curso serão apresentadas instruções para a realização de ambas as atividades.</p>
<p>CARACTERIZAÇÃO DO PÚBLICO-ALVO</p> <p>Professoras/es da educação básica (Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental), bibliotecárias/os e equipe pedagógica.</p>
<p>INFRAESTRUTURA</p> <p>Sala de aula com capacidade para, no mínimo, 50 pessoas Multimídia (notebook e projetor) Caixa de som (para a exibição de vídeos e músicas) Lousa ou flip chart Livros literários e de referência Mesa para exposição dos livros</p>
<p>CORPO DOCENTE</p> <p>Pesquisadoras/es do LitERÊtura e convidadas/os</p>

QUADRO 4: Projeto Proex/Ufes nº 1383: "LitERÊter: formação sobre literatura infantil com temática da cultura afro-brasileira e africana"

FONTE: <mailto:https://projetos.ufes.br/#/projetos/1383/informacoes>

Os conteúdos propostos para o curso de extensão foram divididos por módulos, conforme demonstra o Quadro 2. Trata-se de conteúdos que reúnem importantes aspectos sobre a literatura infantil e juvenil, racismo e práticas de mediação da leitura literária.

MÓDULOS/TEXTOS
<p>MÓDULO 1: Teorias sobre racismo na escola e história da literatura infantil no Brasil: especificidades sobre personagens negras/os</p>
<p>- Textos de referência:</p> <p>OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. A tessitura dos personagens negros na Literatura Infantojuvenil Brasileira. Sementes (Salvador), v. 6, p. 103-117, 2005. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/literafro/arquivos/artigos/criticas/ArtigoAnoria1literaturainfantojuvenil.pdf. Acesso em: 30 maio 2021.</p> <p>- CAVALLEIRO, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 5. ed., São Paulo: Contexto: 2006, p. 39-95.</p>
<p>MÓDULO 2: A leitura de imagens: diálogo entre texto e ilustração</p>
<p>- Texto de referência:</p> <p>LIMA, Heloisa Pires de. Personagens negros: um breve perfil na literatura infantojuvenil. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o racismo na escola. 2a. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 101-115.</p>
<p>MÓDULO 3: A educação literária: usos e abusos</p>
<p>- Texto de referência:</p> <p>SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed., 2a. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 17-48 (Linguagem e educação).</p>
<p>MÓDULO 4: Práticas de mediação da leitura</p>
<p>- Textos de referência:</p> <p>COSSON, Rildo. Oficinas. Letramento literário: teoria e prática. 2. ed., 9. reimp. São Paulo: Contexto, 2019, p. 121-135.</p> <p>DEBUS, Eliane. Festaria da brincança: a leitura literária na Educação Infantil. São Paulo: Paulus, 2006.</p>
<p>AÇÕES PRÁTICAS</p> <p>Seminários de apresentação das ações de intervenção das/os cursistas a partir do curso.</p>

QUADRO 5: Cronograma do Projeto Proex/Ufes nº 1383: “LitERÊler: formação sobre literatura infantil com temática da cultura afro-brasileira e africana”
 FONTE: Organização da orientadora e orientanda

No capítulo seguinte descreveremos o curso módulo a módulo com conteúdo e conceitos teóricos para cada etapa como pretendeu-se em sua realização semipresencial. Os quatro módulos apresentam tópicos que se entrecruzam e articulam os conteúdos necessários para efetivação dessa formação. Cabe salientar

que os temas aqui propostos não se esgotam, esta escolha deu-se por considerarmos as questões aqui descritas mais emergentes para abordagem da temática.

CAPÍTULO 4. LITERÊLER: PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE

Este capítulo tem como objetivo descrever o curso LitERÊler, módulo a módulo, para que os leitores e leitoras desta dissertação possam ter a oportunidade de apreciá-lo, como também oferecer caminhos para sua realização em formações nos espaços escolares ou secretarias de educação.

MÓDULO 1:

Tema: Teorias sobre racismo na escola e história da literatura infantil no Brasil: especificidades sobre personagens negras/os

Ainda que tratar sobre o racismo não seja tarefa fácil, é imprescindível que o tema ocupe os espaços e momentos formativos no ambiente escolar. Muito se fala em escola, em educação e em todas as esferas que compõem o espaço escolar, mas pouco se fala sobre o racismo que impera neste ambiente. Por isso, a primeira etapa do curso proposto envolve uma discussão mais aprofundada sobre relações étnico-raciais.

O cotidiano na escola é múltiplo e atravessado por muitas visões de diferentes perspectivas. É nesse lugar que precisamos buscar um olhar atento sobre o racismo que, em meio a tantas questões, passa invisível aos olhos de muitas pessoas inseridas no ambiente escolar. Quanto mais mergulhados nas demandas que a escola nos oferece, mais distantes de realidades a serem vistas e discutidas ficamos, ainda mais quando, no interior das escolas, o tema do racismo é negado ou subestimado.

Mas, ao contrário, o racismo existe, persiste e contribui para aumentar cada dia mais a violência no espaço escolar, lugar onde deveria ocorrer acolhimento e pertencimento. Aqui não falamos somente de corpo docente e demais profissionais, falamos principalmente de nossas crianças negras que transitam pela escola todos os dias.

Os debates das questões étnico-raciais, embora antigos, ainda são temas que não transitam livremente no chão da escola. Porém, essa discussão é muito necessária e urgente para que possamos promover uma educação que tenha comprometimento igualitário, sobretudo com nossas crianças negras que são maioria nas escolas públicas. Cavalleiro (2006, p. 11) nos orienta que:

Não há como negar que o preconceito e a discriminação constituem um problema que afeta em maior grau a criança negra, visto que ela sofre, direta e cotidianamente, maus tratos, agressões e injustiças, que afetam a sua infância e comprometem todo o seu desenvolvimento. No espaço escolar há toda uma linguagem não-verbal expressa por meio de comportamentos sociais e disposições – formas de tratamento, atitudes, gestos, tons de voz e outras -, que transmite valores marcadamente preconceituosos e discriminatórios, comprometendo, assim, o conhecimento a respeito do grupo negro.

Nessa perspectiva, é um dever nosso, da escola e, principalmente, de nós professoras/es, que estamos mais próximas/os das crianças em sala de aula, termos o cuidado de entender e de nos comprometer com essa responsabilidade. Muitas vezes, não percebemos o conflito por não sabermos lidar com eles, mas devemos buscar caminhos que nos auxiliem para que possamos romper com o silêncio.

Muitos são os caminhos, estratégias e recursos para implementarmos a Educação das Relações Étnico-Raciais para a escola. Uma delas é a literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira. Nesse sentido, na parte inicial do curso a proposta é de compreender como a mediação literária pode contribuir para o reconhecimento dos impactos do racismo simbólico.

A sala de aula é um ambiente de trocas, onde todas/os as/os envolvidas/as articulam saberes indispensáveis à socialização e à compressão de mundo por meio de experiências vividas pelos indivíduos daquele grupo. Sobre isso, Cavalleiro (2006, p. 17) nos adverte:

A experiência escolar amplia e intensifica a socialização das crianças. O contato com outras crianças de mesma idade, com outros adultos não pertencentes ao grupo familiar, com outros objetos de conhecimento, além daqueles vividos pelo grupo familiar vai possibilitar outros modos de leitura do mundo.

Nesse caminho, entendemos que a experiência escolar é primordial para a formação da criança e cabe a nós oferecermos ações positivas e libertadoras, enfrentando manifestações de atitudes racistas que reforçam o racismo ou aprisionam as crianças negras em seu silêncio diante do que sofrem.

O preconceito e a discriminação em nossa sociedade são muito fortes. São práticas vivenciadas todos os dias e que fecundam livremente a consciência social coletiva. Ainda que a população negra no Brasil seja maioria²⁷, é perceptível que essa

²⁷ “Dados do IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística mostram que 54% da população brasileira é negra”, informa Eunice Prudente (2020).

população ocupa a base da pirâmide social, onde estão os que mais sofrem com o descaso da sociedade elitista, sobrevivendo com poucas condições de ascensão social, pois o colonialismo ainda impera, persistentemente, sobre a vidas dessas pessoas.

É urgente que educadoras/es assumam o protagonismo da luta contra o racismo que insiste em perpetuar em nosso meio escolar e social. Em seu artigo, Oliveira (2005, p. 115) nos adverte que:

[...] interessa ressaltar a necessidade e urgência de termos educadores aliados contra o racismo que impera o meio social. Afinal, se o educador não tiver informações suficientes acerca da análise do material didático e, dentre este, a literatura infantojuvenil; se o literários e didáticos, em sua grande maioria, estiverem arraigados de ideários estereotipados e depreciativos do negro, a escola enquanto instituição educacional, será o reduto permissivo do *racismo à brasileira*, o que ocasionará prejuízos imensuráveis não só para as crianças negras que tendem a desenvolver uma baixa autoestima como, também, para as brancas que poderão se sentir superiores a estas.

Muitas/os dessas/es docentes têm carência de conhecimentos que as/os auxiliem no trabalho com essa literatura. É provável que não tenham vivenciado momentos aprofundados de formação e reflexão sobre literatura infantil, tampouco participado de discussões que ressaltem a importância desses livros para as crianças que se enxergariam nas personagens e nas narrativas, despertando o encantamento pela literatura e por si mesmas.

MÓDULO 2:

Tema: A leitura de imagens: diálogo entre texto e ilustração

É sabido o quão significativo é a necessidade de aprendermos a interpretar as imagens, pois elas, juntamente com o texto verbal, compõem o livro infantil. Especialmente diante de uma literatura historicamente racista, a importância da ilustração é maior e requer, de nós, educadoras e educadores, extrema atenção e cuidado nas escolhas e modos de mediação. Nessa perspectiva, este módulo explora a leitura de imagens e suas complexidades.

Na literatura infantil ainda permanecem, nos acervos de bibliotecas escolares, obras em que as imagens são verdadeiras bizarrices racistas e preconceituosas. Concordamos com Heloisa Pires Lima (2005), que afirma:

Toda obra literária, porém, transmite mensagens não apenas através do texto escrito. As imagens ilustradas, também constroem enredos e cristalizam as percepções sobre aquele mundo imaginado. Se examinadas como conjunto, revelam expressões culturais de uma sociedade. A cultura informa através de seus arranjos simbólicos, valores e crenças que orientam as percepções de mundo. E se pensarmos nesse universo literário, imaginado pela criação humana, como espelho onde me reconheço através dos personagens, ambientes, sensações? Nesse processo, eu gosto e desgosto de uns e outros e formo opiniões a respeito daquele ambiente ou daquele tipo de pessoas ou sentimento. (LIMA, 2005, p. 101-102).

Dessa forma, podemos entender que a obra literária não deve ser um espaço neutro de palavras e ilustrações sem lógica. Não é possível mais a naturalização da ausência de livros que representem a riqueza cultural africana e afro-brasileira nas bibliotecas escolares e estantes das salas de aula. Também é imprescindível, nesse questionamento, observar como se compõe o acervo das bibliotecas e se as obras que abordam a cultura africana e afro-brasileira provocam interesse e valorização da autoestima ou apenas ilustram uma ou outra personagem negra estereotipada com nuances que destacam pobreza, escravização, abandono, marginalidade, servidão, feiura (OLIVEIRA, 2003), e outras características negativas das quais já tivemos o desprazer de conviver em nossas infâncias.

Durante anos a literatura infantil sofreu com a marca do racismo imagético. Vemos muitos livros com narrativas superpotentes, mas que perdem seu caráter encantador por suas imagens nada representativas. Não queremos aqui crucificar ou criticar esse ou aquela/e ilustradora ou ilustrador, mas é preciso refletir: o que nós mediadoras/es da leitura literária devemos observar ao propor uma leitura? O que estamos levando para a sala de aula?

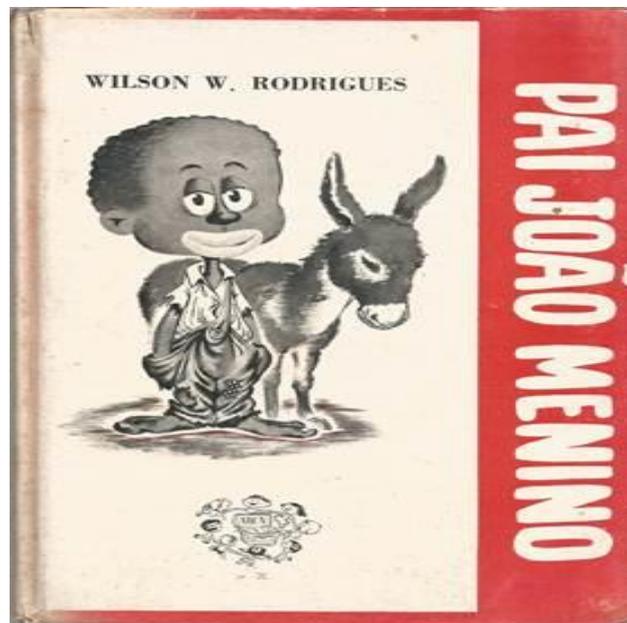
A leitura descontextualizada e estereotipada sobre personagens negras/os nos livros literários pode ter passado por nós educadoras/es em nossos anos de escola, mas não podemos permitir que isso se reproduza. Vale aqui mostrar um questionamento feito por Oliveira (2005) a nós profissionais da educação para refletirmos sobre nós mesmos e o que podemos a partir disso:

[...] pensemos nas leituras realizadas ao longo de nossa história, reflitamos sobre as imagens tecidas por meio da mídia: das novelas, outdoors, cartazes escolares, revistas... Como é delineada a face do negro nesses textos prezado(a) interlocutor(a)? Vou ousar um pouco mais em minhas provocações: e as histórias que a maioria de nós ouvimos, as que contamos, as que conhecemos, quais são os heróis? Como são eles? O que fazem?

Entre estes, quais e quantos heróis negros povoaram o nosso imaginário? Questiono ainda, quais histórias estamos priorizando (e/ou dando) às crianças e jovens (alunos, alunas, sobrinhos, sobrinhas, filhos...). Nessas histórias há personagens negros? Quais papéis exercem? Não nos esqueçamos que não há textos inócuos, afinal quando escrevemos desejamos, consciente ou inconscientemente, passar uma mensagem para o leitor. [...] (OLIVEIRA, 2005, p. 105).

A partir do que foi posto, vamos observar duas imagens para entendermos melhor estas características.

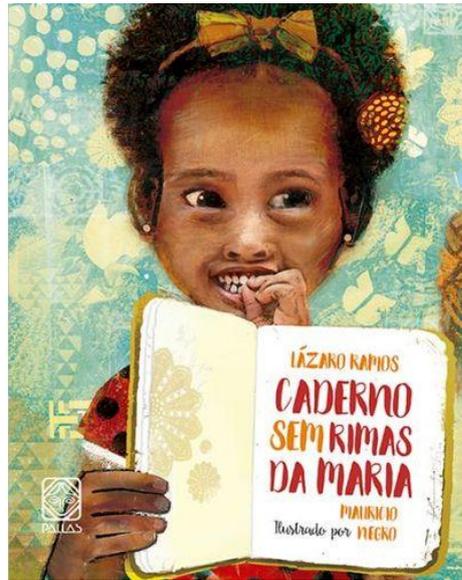
Figura 2: Pai João Menino



Fonte: Site Estante Virtual²⁸

²⁸ Disponível em: https://www.estantevirtual.com.br/seboalternativa/wilson-w-rodriques-pai-joao-menino-2775331167?show_suggestion=0

Figura 3: Caderno sem rimas de Maria



Fonte: Acervo do LitERÊtura

Na FIGURA 4, capa do livro “Pai João menino”, de Wilson W. Rodrigues, publicado em 1949, a ilustração apresenta uma criança triste, de lábios completamente disforme aos lábios de uma criança negra. Seus pés estão descalços e virados para lados opostos, o que, por si só, já demonstra deformidade. Suas mãos estão escondidas nos bolsos e seu olhar extremamente cansado. A imagem toda é composta por uma sensação de tristeza, incluindo o animal.

Já na FIGURA 5, capa do livro “Caderno sem rimas de Maria”, de autoria de Lázaro Ramos, publicado em 2018, podemos observar uma menina alegre, em um misto de sapequice e timidez, e com traços humanizados, cabelos com tiara de laços, um adorno que as crianças costumam gostar muito. A capa é convidativa e representa lindamente as meninas negras que normalmente encontramos nas salas de aula.

Embora escritos em datas distantes, ainda é comum encontramos livros literários para crianças com ilustrações semelhantes a primeira imagem. Não podemos incorrer no erro de que crianças não se preocupam com o que é visual, já que a leitura da imagem antecede a leitura do texto verbal. E, é nesse momento que elas podem perceber a estranheza ou representatividade que há entre a imagem e elas.

Nos livros de literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira, o olhar atento deve ser ainda mais apurado que nos demais livros, pois a, depender

de algumas ilustrações, todo o conteúdo é comprometido. Vale destacar que o equilíbrio entre as duas linguagens contribui para a interpretação da obra feita por crianças, muitas delas ainda em processo de alfabetização e que necessitam de linguagens múltiplas.

MÓDULO 3:

Tema: A educação literária: usos e abusos

A proposta deste módulo é abordar a educação literária em sala de aula para que possamos pensar em nossas práticas, incluindo limites e potencialidades. Muitas vezes, não temos noção de que nossa prática possa estar equivocada e, ao invés de contribuição, estamos realçando a inadequada escolarização do livro literário. Em um de seus textos, “A escolarização da literatura infantil e juvenil”, Magda Soares (2011, p. 17) nos pergunta: “[...] que relações existem entre o processo de escolarização e a literatura infantil? Sob quais perspectivas podem essas questões ser analisadas?” Ou seja, é correto tornar a literatura infantil uma atividade com fins meramente didatizantes?

Não há fórmulas mágicas de dizer o que fazer e como fazer, mas existe a possibilidade de realizar apontamentos para reflexões: E se ao invés de apenas fazer a leitura a/o professora/or decidisse compartilhar a narrativa colocando a criança no centro do processo, oportunizando o protagonismo para que esse momento faça sentido para ela? Marisa Lajolo (1994, p. 15) afirma: “Ou o texto dá sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum. E o mesmo se pode dizer das nossas aulas.”. Lajolo chama-nos a atenção para o fato de que discussões e propostas para o uso do texto literário em sala de aula muitas vezes acabam por transformar-se em armadilhas para a professora ou o professor que, fragilizada/o, passa a adotar “técnicas milagrosas” para o convívio com o texto, que só estabelecem uma harmonia aparente, mantendo o desencontro entre o público leitor e o texto.

Para superar tais armadilhas didatizantes é importante que, mesmo antes de planejar uma aula de leitura literária, saibamos diferenciar livros que chegam em

nossas mãos através da escola. Esses livros podem ser didáticos ou literários, embora haja outras categorias que não nos interessa discutir aqui²⁹.

O livro literário possui função artística que preza pela estética e pela subjetividade para construir conteúdos ficcionais com base em fatos do cotidiano, memórias, reflexões e outras formas diversas de inspiração e contemplação imaginária. No entanto, isso não significa que eles não possuam uma função educativa ou informativa, porém não é interessante que as/os educadoras/es não se prendam, única e exclusivamente, a esse sentido denotativo. É importante que optemos por reconhecer o caráter eminentemente frutivo e a literariedade presente na obra.

Enquanto professoras/es mediadoras/es da leitura literária devemos estar atentas/os para que nosso ato de mediar não incorra em momentos de inadequada escolarização da literatura, mas da mediação que faça da criança um ser por si mesmo crítico e responsável por suas escolhas.

Para pensarmos práticas que não desconstruam a função artística dos livros de literatura na leitura literária, podemos recorrer e pensar sobre o que Soares (2011) nos alerta sobre a escolarização da literatura:

Assim, é contraditória e até absurda a afirmação de que ‘é preciso desescolarizar a literatura na escola’ (como tornar *não escolar* algo que ocorre *na escola*, que se desenvolver *na escola*?) ou a ‘acusação’ de que a leitura e leitor são escolarizados na e pela escola (como não escolarizar na escola? Como pode a escola não escolarizar?). o que, sim, se pode afirmar é que é preciso escolarizar *adequadamente* a literatura (como, aliás, qualquer outro conhecimento). (SOARES, 2011, p. 25)

De modo geral, a mediação da leitura pode ser vista como momento de ampliação dos referenciais culturais, envolvida por diferentes atividades, que também pode incluir aprendizado e sociabilidade. Portanto, precisamos buscar objetivos e práticas pedagógicas bem definidas que não se confundam com ensinar um conteúdo

²⁹ É muito comum uma errônea associação do livro literário na escola como sendo um livro “paradidático”. No entanto, a nomenclatura de “paradidático” não cabe à literatura já que possuem um caráter mais voltado para o aprofundamento em determinados conteúdos escolares ou institucionais. Costumam ser livros ou cartilhas de apoio didático que, no geral, apresentam ilustrações e narrativas bem chamativas que contracenam com algum conteúdo encontrado no livro didático ou mesmo questões emergentes que precisam ser transmitidas às crianças de forma lúdica e compreensível como tem sido, neste momento, os cuidados para a não contaminação pelo vírus da Covid19.

escolar desprendido do diálogo com a arte literária. Essas duas ações, se ocorrem, devem ser conscientes, como alerta Soares (2011, p. 21-22):

Não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar 'saber escolar' se escolarize e não se pode atribuir, em tese, [...] conotação pejorativa a essa escolarização inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola. [...] na prática, na realidade escolar essa escolarização acaba por adquirir, sim, sentido negativo, pela maneira como ela se tem realizado, no cotidiano da escola. Ou seja: o que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o.

Diante disso, é importante nos aproximarmos de propostas que apresentem ações práticas de mediação da leitura literária para não cairmos no erro de práticas viciantes de escolarização sem medidas.

MÓDULO 4:

Tema: Práticas de mediação da leitura literária

Num sentido geral, a mediação da leitura literária envolve o contato com o livro por intermédio de outra pessoa. Mas no âmbito que aqui defendemos no espaço escolar vai além disso, pois requer, da professora ou professor mediador, seu contato prévio com a literatura; ou seja, requer que ela/ele tenha um hábito da leitura literária, porque dificilmente podemos oferecer com qualidade aquilo que não é vivenciado por nós.

Considerando que o encontro da criança com a obra literária é um momento muito significativo, “[...] é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a construir essas leituras” (COSSON, 2019, p. 23). A leitura é um canal de conhecimento, e quando oportunizamos o protagonismo às crianças, estamos fortalecendo essa aquisição de saberes por meio da leitura. Não queremos aqui colocar a/o mediadora/or em segundo plano, mas junto, orientando esse momento de

leitura na medida em que a/o aluna/o vai apreciando seu protagonismo. Nosso papel na mediação, não é simples, porém, por muitas vezes, estamos acostumada/os a tomar todas as decisões o que torna a mediação unilateral, sem encanto e isolada.

Para o processo da mediação é preciso, como já mencionado no módulo anterior, superar práticas que reduzam a mediação da leitura a momentos de animação didatizantes. Sobre isso, Debus (2006) propõe, para o processo docente (que é também de mediação), uma tríade dialógica, composta pela pesquisa do repertório literário das crianças, engajamento e responsabilidade docente no processo de ampliação do repertório cultural delas:

Para um trabalho efetivo com o texto literário no âmbito das instituições educativas, é necessário constituir uma tríade produtiva dialógica, isto é, em primeiro lugar o professor deve conhecer e inventariar o repertório literário que as crianças possuem, aquelas narrativas que trazem do espaço familiar e social; em segundo, deve haver o comprometimento do professor para ampliar o repertório inicial delas; em terceiro, que ele assuma a responsabilidade de aguçar nas crianças a criatividade para a construção alargada de um novo/outro repertório. As crianças são pensadas aqui como autoras de sua 'própria' produção literária. (DEBUS, 2006, p. 21)

As crianças são produtoras de conhecimentos e não somente receptoras de algo que, às vezes, erroneamente, produzimos para elas. Quando pensamos no protagonismo infantil no sentido de que este possa oferecer condições criativas na mediação literária, estamos saindo do lugar de somente condutoras/es para incentivadoras/es e coautoras/res das inventices e criações literárias em momentos de mediação.

Temos aqui um alerta para nossa grande responsabilidade como mediadoras/es da leitura e como nossas escolhas de práticas de intervenção podem influenciar em ações positivas ou danosas para as/os envolvidas/os no momento de leitura, como também o que se vai levar para a vida após a leitura, Debus (2006), mais uma vez, nos orienta que:

É certo que se deve estar atento e de sobressalto àquelas práticas pedagógicas que, buscando assimilar de forma mais rápida possível uma visão de infância que respeite a criança como sujeito de história dentro da história, acabam por contemplar somente a produção cultural produzida pela criança resultando num espontaneísmo talvez cômodo, pois, numa interpretação errônea, crê-se que o professor é mero figurante de um processo em que ambos são protagonistas. Acredito que o ideal seria não

dissociar a produção cultural produzida para a criança daquela produzida para a criança, isto é, pensar a criança como acolhedora e produtora cultural. (DEBUS, 2006, p. 22)

Nesse contexto, entendemos que nossas práticas pedagógicas são imprescindíveis para oferecer caminhos à produção intelectual da criança nos momentos de interação com a leitura literária. Cabe, a nós, ampliar possibilidades. Inclusive é possível buscarmos na memória aquelas práticas que de fato foram positivas para nós, em nossa infância, e ressignificá-las a todo instante. Muito do que experienciamos enquanto educandas/os podem servir como experiências para a nossa atuação docente, seja no sentido de inspiração (modelo) ou no sentido dos vícios a serem superados.

A mediação se dará de forma positiva se relacionarmos o nosso papel a duas perspectivas: profissionalismo e encanto. Como aqui será possível reconhecer, com muitos e variados suportes de leitura hoje em dia, podemos criar e recriar práticas que intertextualizam as leituras e proporcionam ambientes incríveis para o contato da criança com a literatura.

Vamos discorrer sobre algumas dessas possibilidades criativas para nossa prática diária, ainda que reconhecendo aquilo que for interessante para algumas pessoas, poderá ser remodelado para outras.

Se vamos ler, ou ouvir as narrativas em voz alta, ou proporcionar momentos de leituras silenciosas, precisamos estar atentas/os aos recursos que iremos oferecer. Qualquer que seja a estratégia escolhida, isso exigirá de nós a exposição no ato de falar, calar e ouvir numa dinâmica que envolva todas/os participantes, e que estes estejam à vontade para se expressar e interagir.

De acordo com Debus (2006), são muitos e variados os recursos para iniciarmos a mediação da leitura, tais como: os contos desenhados, contos que as caixas contam, o avental, dobraduras e origamis, caracterização de personagens, dentre outros.

Do livro folheado em mãos a livros animados em aplicativos virtuais, temos uma infinidade de suportes para criarmos, e isso pode ocorrer com maior ou menor intensidade dependendo dos recursos que a escola possa oferecer.

Equipamentos como computador, celular, notebook, tablets, televisão, são aliados importantíssimos quando queremos inovar e provocar a intertextualidade no momento da leitura. Saímos da leitura narrativa para audição com músicas em

questão de segundos, já que essa nova geração que nos cerca está sempre muito atenta e disposta a essas tomadas de viradas no percurso na mediação.

Outras práticas já comuns no ambiente escolar envolvem as oficinas de mediação, como nos apresenta Cosson (2019, p. 121).

As atividades que serão apresentadas a seguir realizam-se, em grande parte, em sala de aula nas mais diversas circunstâncias. [...] o importante é que o professor perceba que essas atividades são possibilidades que só adquirem força educacional quando inseridas em um objetivo claro sobre o que ensinar e por que ensinar desta ou daquela maneira, isto é, elas devem estar integradas em um todo significativo, no caso a sequência básica ou a expandida ou outra criada pelo professor.

As atividades aqui elencadas, descritas por Cosson, muitas dessas já conhecidas de mediadoras/os, são alguns exemplos do que podemos realizar em sala de aula como também em espaços abertos da escola. Alguns exemplos são: palavra-sensação, a flor do seu nome, carteira de identidade, quadrilha, palavra-chave, acróstico, final contrário, em busca da solução, palavras e afetos, relógio, história desventurada, lações de palavras, o novo personagem, dominó narrativo, entrevista imaginária, o visitante, júri simulado, jogral, pesquisa de opinião, diários, varal poético, mural de leitura, autobiografias, mudando a história e outros.

Essas atividades podem ser encontradas em diferentes sequências didáticas em sites de busca ou bibliotecas. São exemplos de propostas possíveis de realização com qualquer tipo de literatura, mas que requerem, da literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira, alguns cuidados especiais. Por meio de um “roteiro para a seleção de livros” com tal temática, Araujo (2021) reuniu importantes observações para a escolha de obras de valorização da cultura africana e afro-brasileira. Para tanto, a autora propõe uma metáfora a partir do “prato de comida”:

Para que possamos entender melhor a importância de um acervo literário rico para a formação do repertório cultural de uma pessoa, proponho agora uma metáfora: pense num prato de comida. Na perspectiva nutricional, quanto mais colorido, mais rico, do ponto de vista alimentar, é aquele prato. Da mesma maneira opera a arte literária: ofereça única e exclusivamente um tipo de literatura, com tipos humanos parecidos entre si, com trajetórias e narrativas similares e você terá uma formação literária pobre de ‘nutrientes’ culturais. Agora, ofereça, diariamente, um acervo rico de diversidade humana, com gêneros textuais múltiplos e com as mais diferentes experiências vivenciadas por personagens... O resultado será a formação de leitores/as com repertórios altamente enriquecidos! (ARAUJO, 2021, p. 1)

Se a riqueza “nutricional” se dá pelo contato com a diversidade literária, antes mesmo de qualquer ação de mediação da leitura é importante pensar no conteúdo das obras. A autora propõe algumas perguntas a serem feitas:

- 1) Qual é o nível de importância da(s) personagem(ns) negra(s) no texto?
- 2) É uma personagem principal ou secundária? Se é secundária, qual seu grau de atuação na trama: serve apenas como ‘figurante’ na obra ou tem voz e atitude independente? Se for principal, a narrativa gira realmente em torno dela ou outra personagem não negra (ou não humana) ocupa maior espaço na trama?
- 3) Se a personagem é protagonista, ela é a própria narradora (narrador-personagem) ou alguém fala por ela no texto (narrador em terceira pessoa)? Se for o segundo caso, este narrador ou narradora considera o modo da personagem de olhar o mundo à sua volta?
- 4) O tema do texto aborda questões de valorização da cultura africana ou afro-brasileira? Ou apenas retrata cenas de tristeza, mazela e dificuldades vivenciadas pela personagem? Veja, não devemos negar que os desafios compõem a própria narrativa, mas é preciso observar qual a mensagem predominante no texto: sofrimento ou resistência e orgulho?
- 5) O texto subestima a capacidade interpretativa da criança, ou seja, considera que ela não é capaz de interpretar informações básicas?
- 6) O texto apresenta resolução de conflito óbvia e artificial ou possibilita que a criança produza inferências sobre o desfecho da narrativa?
- 7) O texto contém estereótipos ou palavras que reforçam discursos ou interpretações racistas?
- 8) O texto promove a valorização da cultura africana e afro-brasileira?
- 9) O texto apresenta linguagem (bem como quantidade de palavras por página) adequada à faixa etária das crianças? Essa linguagem é atrativa? Requer mediação por parte de um/a adulto/a ou a própria criança consegue ler o texto combinando a narrativa verbal com a imagética?
- 10) Se o texto tiver informações sobre países africanos, bem como palavras de idiomas de lá, você consegue pesquisar dados para contribuir com a leitura? Cabe observar que muitos dos livros africanos traduzidos para o Brasil apresentam, ao final da narrativa, um glossário ou até mesmo mapas e outras informações para melhor entendimento do texto. (ARAUJO, 2021, p. 5)

Perguntas como essas favorecem também a escolha das estratégias de mediação da leitura. Por fim, Araujo aponta algumas observações e ressalvas, caso a estratégia seja de leitura em voz alta para as crianças. A primeira é valorizar cada cena e cada personagem negra, mas deixando margem para as interpretações e inferências das crianças: “Em outras palavras, não ‘force a barra’ para que as crianças vejam como positivos os corpos negros pois isso pode incidir, com o tempo, numa aversão, já que foi feito de modo artificial” (ARAUJO, 2021, p. 7). Para tanto é importante escolher o tom de voz agradável, de modo a “[...] demonstrar o que você também pensa sobre a estética das personagens”, além de agregar “[...] eventuais

intervenções das crianças sobre a semelhança de si próprias às personagens (tipo: ‘tem o cabelo igual ao meu’, ‘eu tenho cor igual a dela’)” (ARAUJO, 2021, p. 7).

Por fim, cabe também destacar brevemente que a mediação da leitura não se encerra com a história em si. É possível desenvolver atividades posteriores como desdobramentos do conteúdo explorado pela obra lida ou contada. E isso vai além dos meros clichês, como reflete Araujo (2021, p. 7) sobre quando perguntamos às crianças se elas gostaram ou da história e pedimos que desenhem sobre. “Mesmo em roda de leitura costumamos nos limitar a algumas atividades comuns como: você já tinha visto ou vivido uma história assim? Por que você gostou ou não gostou do livro?” (ARAUJO, 2021, p. 7). Essas são possibilidades, mas não podem e não devem ser as únicas. Outros exemplos propostos pela autora envolvem:

- 1) A confecção de objetos similares ao objeto de estimação do/a protagonista ou, ainda, de brinquedos decorrentes da história;
- 2) Canto de alguma música ou cantiga (caso o livro não contenha) que rememora o conteúdo do texto;
- 3) Brincadeiras ou jogos decorrentes da narrativa ou do poema;
- 4) Envolvimento das famílias: recontagem do livro (caso haja exemplares disponíveis a todas as crianças) em casa com a proposição de atividades coletivas com os membros da família sobre o impacto da obra.
- 5) **Principalmente:** caso a atividade envolva a produção de desenhos, é imprescindível oferecer às crianças lápis ou gizes de cera com diversos tons de pele para que elas próprias explorem o registro gráfico dos corpos ilustrados no livro. Ainda que crianças em idades menores a escolha das cores do tom de pele costuma ser feita de modo aleatório, deixe disponível a elas também tons que correspondem às diversas cores da pele humana. E, mais uma vez, não ‘force a barra’: não induza a criança a pintar todos as personagens de marrom ou preto pois seu senso estético está em elaboração e as escolhas também devem compor sua construção imagética. (ARAUJO, 2021, p. 7).

Esses cuidados devem ser tomados para proporcionarmos às crianças ações antirracistas, tendo em mãos livros literários. Creio que muitas das estratégias aqui mencionadas já foram utilizadas em nossas aulas, mas é possível que nunca tenhamos observado o quanto elas são importantes para mediar a literatura infantil de temática africana e afro-brasileira.

Precisamos todos os dias pensar em algo que nos motive, que nos entusiasme para que tenhamos experiências produtivas e atrativas para levar às nossas crianças negras e brancas. Não podemos nos esquecer e retomar a importância das formações que sempre serão momentos para trocarmos experiências e aprendermos mais e mais ao narrar nossas práticas bem-sucedidas em momentos de mediação literária, pois

em conjunto é mais fácil compreender onde estão nossas falhas e encontrar saídas para reinventá-las.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando eu morder
a palavra,
por favor,
não me apressem,
quero mascar,
rasgar entre os dentes,
a pele, os ossos, o tutano
do verbo,
para assim versejar
o âmago das coisas.

Conceição Evaristo

É exatamente assim, com Conceição Evaristo, que chego ao final desta dissertação. Já consigo olhar-me diante do espelho que tanto resisti desde o início desta pesquisa. Hoje, diferente de como iniciei, sinto-me tranquila, confortada e cheia de carinhos e afetos. Já versejo o âmago das coisas. Isso é plenitude.

Com a pesquisa iniciada no primeiro semestre de 2019, sinto pulsar em minhas veias cada momento que vivenciei até aqui. Não foi fácil. Nada fácil. Muitas vezes, um silêncio ensurdecedor tomava-me a mente questionando se eu estava realmente ali. Assim foram muitos dias e dias na minha solitária jornada, e aqui me refiro à solidão literal, aquela de silêncio ensurdecedor que emanava pelas paredes da minha casa, o que, inicialmente, me que proporcionou uma confusa e infeliz andança pela pesquisa. Não se enganem ao pensar que estar só e em silêncio é privilégio de pesquisadora, no meu caso foi o contrário.

Teóricas/os, teses, dissertações, artigos, normas, disciplinas curriculares, quanta coisa nova me invadiu ao sair do meu gostoso mundinho de professora regente dos anos finais do ensino fundamental! Eu era um ser único em meio a muitos seres únicos também.

Aquele primeiro dia de aulas foi emblemático: era como se eu estivesse chegando à escola para cursar a primeira série em 1975. Não conhecia ninguém além da orientadora que me foi apresentada na reunião de acolhimento.

Vinte anos me afastavam dos bancos da universidade. Vinte anos me colocaram diante de inúmeras e inesquecíveis crianças nos bancos da escola, e foram elas, sim, foram elas quem me fizeram retornar e buscar mais, porque elas precisavam e merecem mais.

Estar na escola e voltar para a universidade com o intuito de fazer o mestrado já estava no meu destino, eu não decidi. Hoje, não me lembro de como nasceu ou surgiu tudo isso, só lembro do incentivo da minha pedagoga para me inscrever no mestrado, pois reconhecia em mim um grande potencial e paixão pelo que eu fazia, e fazia com muita responsabilidade e inovações. Talvez eu não me sentisse capaz, talvez eu nem sentia.

Em meio a tantos sorrisos e conversas, eu olhava para minhas alunas e alunos e pensava em o que buscar para que o que eu fizesse fosse efetivamente importante para elas/eles. Pensei nos anos e anos que, sozinha, lutei para que minhas crianças negras fossem ouvidas e reconhecidas no espaço escolar. Colocava-me no lugar delas quando voltava ao meu passado e refletia sobretudo que a mim foi negado por causa da minha cor, aparência, cabelo...

Resolvi, então, buscar na universidade o que não havia na escola: respostas para compreender e caminhos para lutar contra essa realidade tão cruel e real que é o racismo no espaço escolar. Eu não sabia como, mas descobri que com a literatura eu poderia iniciar um ciclo de mudanças na escola e, em especial, na vida das/os alunas/os que passavam na minha vida. Mas isso não poderia ficar só comigo: a escola precisava saber, o mundo precisava saber. E eu me atrevi.

No primeiro semestre do mestrado profissional, turma 03 do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, eu reclamava de ser uma pesquisadora “crua”, por não ter tido formação necessária para acompanhar o tema. Eu desejava pesquisar na escola, em contado direto com professoras/es e crianças. Em diálogos e apontamentos com meu grupo de estudos e pesquisas (LitERÊtura), tudo mudou, e foi para melhor. Acatei a observação da maioria dos integrantes de que o meu projeto deveria ser voltado para formação docente, pois gritava em mim a angústia de não ter passado por formação que tematizasse as relações étnico-raciais. Foi nesse momento que, em acordo com minha orientadora, decidimos por pesquisar “Literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira em foco: formação de professoras/es e mediação da leitura”.

A fragilidade em oferecer formação sobre EREER por parte das instituições de ensino, embora garantida por lei, ainda não tem exercido grandes impactos no meio escolar. Quer seja ofertada pela escola, município ou estado, as formações têm sido motivo de muito questionamento e poucas respostas. Muitas vezes ouvimos que há

carência de profissionais habilitadas/os para essas formações e outras vezes ouvimos sobre o desinteresse da própria comunidade escolar pelo tema.

Independentemente dessa ou daquela resposta, a verdade é que a formação é precária, porém demasiadamente necessária e por isso decidimos pesquisar sobre o tema com o intuito de contribuir a política de formação docente da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental comprometida com a qualidade da mediação da leitura literária que valoriza a cultura africana e afro-brasileira. De início, propus planejar e oferecer o curso LitERÊler para professoras/as de quatro municípios da grande Vitória, mas quando já estava tudo formalizado e autorizado, veio a pandemia e necessitei mudar o caminho da pesquisa pois não seria mais possível a sua realização no formato planejado.

De imediato também não desejei adaptá-lo ao formato remoto por entender que a riqueza do processo estaria no direto contato das/dos cursistas com o acervo literário que dispúnhamos, com mais de 100 obras de literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira.

A partir dessa impossibilidade, continuei a pesquisa no intuito de, ao invés de executar o curso, apresentá-lo, neste estudo, como resultado de uma densa investigação teórico-metodológica realizada nos dois anos de mestrado. Com isso, um novo elemento surgiu, dando um “gás” a um momento tão desafiador que é adaptar uma pesquisa que antes era de intervenção para a dimensão teórica, devido a uma pandemia mundial: a possibilidade de apresentar um modelo de curso para que, em tempos futuros, essa proposta possa ser realizada em diferentes espaços, a partir do interesse dos leitores e leitoras desta dissertação.

Ao voltar ao objetivo desta pesquisa que é “propor, em processos formativos a professoras/es da educação básica, práticas de mediação de leitura literária sobre obras com temática da cultura africana e afro-brasileira”, considero que este foi alcançado, pois o curso aqui proposto se encontra bem estruturado envolvendo temas benéficos a todas/os que desejam conhecer mais sobre a mediação da leitura literária com obras que tematizam a cultura africana e afro-brasileira.

O referido curso é uma mostra do que pode ser realizado em espaços educacionais ou ofertado por secretarias de educação, pois todo o corpo do curso está alicerçado por um excelente referencial teórico composto por pesquisadoras/es renomadas/os neste campo.

No primeiro capítulo, que versa sobre a formação de professoras/es e mediação da leitura literária, foi possível constatar que é real a necessidade de formações que abordem o tema e, que muitas vezes, essas formações não ocorrem por falta de profissionais capacitados para discutir e debater a temática. Também ficou evidente que essa precariedade favorece o silenciamento e descaso de muitas/os por falta de material que conduzam as/os docentes a reflexões mais críticas.

Em todas as pesquisas elencadas para compor este capítulo, foi perceptível que as/os profissionais da educação não estão satisfeitas/os e que desejam que momentos de formação e diálogo cheguem à escola, e que sem formação é muito difícil o acesso ao aprofundamento do tema já que a maioria trabalha em dois ou três horários e que o tempo para dialogar seria mais acessível dentro da escola. Ao se tratar da mediação da leitura literária, entendemos a importância desta prática pois se trata de um momento fundamental para que professora/or e alunas/os possam compartilhar suas impressões sobre as narrativas trabalhadas e, a partir delas, dialogarem sobre suas próprias experiências e a do outro.

Abordada no segundo capítulo, a literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira foi descrita por um traço histórico, o que nos mostrou como a temática étnico-racial esteve por longos anos afastada das escolas e bibliotecas, diferentemente de literaturas de outras culturas que não a africana.

Entendemos, a partir desse capítulo, que as obras literárias de valorização da cultura africana e afro-brasileira são instrumentos que possibilitam levar até as crianças negras textos que as representem e que possibilitem com que elas percebam a importância e beleza de seu corpo, cabelo, cultura, promova a autoestima e que estas leituras provocarão encanto e autoencanto nesses momentos de mediação.

Já o terceiro capítulo descreve a história do grupo LitERÊtura e os processos formativos por ele realizados, incluindo o curso LitERÊler (histórico da proposta e parcerias firmadas). Nesta descrição é nítido observar a riqueza de ações promovidas pelo grupo, e como isto tem reverberado positivamente na vida de muitas/os profissionais que participaram dos eventos desenvolvidos. Em muitos dos comentários feitos durante as *lives* ou cursos foi marcante a gratidão dos cursistas e ouvintes. Tais impressões não são registros apenas dessas pessoas, mas principalmente a minha, pois foram momentos formativos enriquecedores na minha vida e muito ajudaram na construção dessa dissertação. Todos os eventos foram marcados por um número bem grande de participantes, superando até a expectativa

do próprio grupo. E a aclamação por mais momentos formativos foi unânime em todas as ações.

Assim, com a pergunta lançada no início deste estudo (quais práticas de mediação da leitura literária podem contribuir com a formação de professoras/es sobre literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira?), a resposta provisória – pois um estudo científico é sempre passível de continuidade – é: são várias as práticas possíveis. Desde que planejadas a partir de referenciais teórico-metodológicos consistentes e fundamentados em princípios de valorização da diversidade étnico-racial, da literatura infantil com qualidade estético-literária e da consciência da importância da educação literária para a formação leitora de crianças e jovens, é possível realizar muitas ações e foi isso que o curso proposto e o curso realizado fizeram.

Muitos foram os encantos desta pesquisa que, de início parecia tão difícil. Pesquisar esse tema tendo em vista a mediação da leitura com a literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira foi um desafio pois não são muitos os trabalhos já realizados para referenciar os caminhos a serem percorridos, mas, embora poucos, foi possível construir um estudo significativo.

Ao me referir à mediação de leitura literária com obras de literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira, diria que somos mais que figura central: somos o elo entre a cruel vida cotidiana e a mudança de vida de crianças negras vítimas de racismo nos espaços escolares. Somos, também, figura central na mediação da leitura de mundo de crianças brancas que precisam conhecer essa literatura e, a partir do conhecimento de obras que mostram positivamente o protagonismo de personagens negras/os e que possam observar o racismo silencioso, ou às vezes gritante, que existe dentro do ambiente escolar e, assim, tornarem aliados antirracistas nessa luta que deve ser coletiva.

Creio que muito do que aqui foi pesquisado não está com a chave trancada, pelo contrário abre brechas e caminhos para que outras/os pesquisadoras/res possam mergulhar no tema e trazer para nós novos olhares, novos questionamentos, novos caminhos.

Durante a pesquisa bateu muito em meu peito encontro com textos teóricos e literários que me fizeram chorar e até me afastar das leituras, tamanha era a angústia que sentia diante de tanta perversidade que o racismo fez e faz conosco, sujeitos negros e negras. É muito difícil ler sobre a aflição do outro, quando essa dor está na gente. As crises de pânico, depressão e ansiedade tomaram boa parte desse

processo de pesquisa e foram acrescidas pela solidão provocada pelo isolamento social no período de pandemia. Não foi fácil e nem seria verdadeiro concluir essa pesquisa sem expor o que senti. Mas hoje, me encontro reconstruída e livre de qualquer sentimento que não seja somente gratidão e amor por todo o caminho trilhado, e aprendizados cultivados. Estou ciente de minha responsabilidade, enquanto mulher negra e pesquisadora, de que a luta contra o racismo é uma constante, e é meu papel continuar lutando pois ser professora negra é mais que “professorar” é ofício de fogo e arte, e as/os alunas/os são minhas molduras. Nossa! Que responsabilidade linda!

Eu e Nós

*Cá estou eu
Inundada de sorrisos
Inundando sorrisos
Venham, venham,
Crianças
Adultos
Adultos crianças
O tempo passou
Incertezas levou
Cadê meu livro?
O que fala de mim*

*Cá estamos nós
Eu em vocês
Vocês em mim
Gente cheia de lembranças
Esperanças
Mudanças
Hoje estamos assim
Sorrisos sem fim
Para sempre assim
Que não seja o fim
Cadê nosso livro?
O que fala de nós*

*Chamem as crianças
Crianças, crianças
Leiam livros
Leiam vidas
Leiam livros e vidas
E vai começar
De novo
Rindo
Sempre vai ser lindo
Se não for*

Que não seja findo

Hoje

Amanhã

Depois

Ignore o tempo

Vai ser lindo

Sonia Mell

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In. ANDRÉ, Marli (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2016, p. 17-34.

ARAUJO, Débora Cristina de. **A literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira**: roteiros para a seleção de livros. Texto encomendado pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT) como orientador para as ações do Projeto iLab/ Programa Equidade na Infância, 2021. No prelo.

ARAUJO, Débora Cristina de. **Relações étnico-raciais na literatura infantil e juvenil**: a produção acadêmica Stricto e sensu de 2003 a 2015. Relatório pós-doutoral - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017.

ARAUJO, Débora Cristina de. **Literatura infanto-juvenil e política educacional**: estratégias de racialização no Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE). Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2015.

ARAUJO, Débora Cristina de. **Relações raciais, discurso e Literatura infanto-juvenil**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

ARAUJO, Débora Cristina de; DANTAS, Luís Thiago Freire. “Pra entender o erê tem que tá moleque”: as infâncias de João e Maria, em Lázaro Ramos. **Verbo de Minas**, Juiz de Fora, v. 21, n. 37, p. 194-211, jan./jun. 2020. Disponível em: < <https://seer.cesjf.br/index.php/verboDeMinas/article/view/2471/1684> >. Acesso em 06 maio2021.

ARAUJO, Débora Cristina de; SILVA, Jucimara Gomes; FERRANDO, Rejane Georgina Pott. O protagonismo negro na leitura infantil(?): resultados de pesquisas. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 3, p. 269-288, 2017.

BRASIL, Resolução CNE/CP nº 1º, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 jun. de 2004, Seção 1, p. 11.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular/** Secretaria de Educação Básica – Brasília: 2017 3ª versão, documento em construção no Conselho Nacional de Educação.

BRASIL. Presidência da República. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2003, p. 1. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm >. Acesso em: 01 abr.2020.

CARNEIRO, Carlanne Santos. **Para ler com prazer?** A recepção do projeto “Contribuições para a leitura literária de educadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na Educação infantil. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

CAVALLEIRO, Eliane. **Educação antirracista:** compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane. (Org.). **Racismo e antirracismo na educação:** repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 141-160.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil.** 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil e juvenil:** das origens indo-europeias ao Brasil Contemporâneo. 4 ed. São Paulo. Ática, 1991.

COSSON, Rildo, **Letramento literário:** teoria e prática. 2 ed. São Paulo. Contexto. 2019.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs). **Leitura de literatura na escola.** São Paulo: Parábola, 2013, p. 67-97.

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

DEBUS, Eliane. **Festaria da brincança: a leitura literária na Educação Infantil.** São Paulo: Paulus, 2006.

DIAS, Alex Martins. **Cultura africana e afro-brasileira em sala de aula:** propostas de atividades com a literatura infantil e juvenil. Dissertação (Mestrado Em educação). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2016.

FERREIRA, Fernanda Rolfs. **Práticas de leitura literária na educação infantil:** como elas ocorrem em turmas de uma UMEI de Belo Horizonte. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** - 45 ed. - Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.

GHEDIN, Evandro, FRANCO, Maria Amélia Santório. **Questões de métodos na construção da pesquisa em educação.** - 2 ed. - São Paulo: Editora Cortez, 2011.

GHEDIN, Evandro. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: Pimenta, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 148-173.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 201.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório**. Retratos da Escola. V.2, n.2-3, p. 95-108, jan./dez. 2011.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de ensino**. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 143-154.

GOMES, Nilma Lino. **Movimento negro, saberes e a tensão regulação-emancipação do corpo e da corporeidade negra**. Contemporânea ISSN: .2236-532X n. 2, p. 37-60 jul.– dez. 2011.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.1, p. 77-89, jan./abr. 2005. Disponível em:< <https://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a06v31n1.pdf> >. Acesso em: 30 maio 2021.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura infantil na formação de leitores. São Paulo: Melhoramentos, 2009.**

GREGORIN, Filho, José Nicolau. **Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores**. 1. ed. - São Paulo: Melhoramentos, 2009.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1994.

LAJOLO, Marisa. **Literatura ontem, hoje, amanhã**. São Paulo: Unesp, 2018.

LIMA, Heloisa Pires de. Personagens negros: um breve perfil na literatura infantojuvenil. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2a. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 101-115.

MACHADO, Sandra Maria. **Uma cartografia da produção do racismo no currículo vivido no cotidiano escolar do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, 2011.

MACIEL, Ana Cláudia de Amorim. **Formação de professores e relações étnico-raciais**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Paulo. Guarulhos, 2014.

MAIA, Elizangela Tiago da. **Mediadores e Práticas de Leitura Literária: Um estudo do acervo PNBE 2011**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade da Grande Dourados. Dourados, 2014.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 17-20.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, André Augusto P. (Org.). **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira** (PNBES). Niterói: EDUFF, 2000. (Cadernos PENESB, 5).

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. A tessitura dos personagens negros na Literatura Infantojuvenil Brasileira. **Sementes** (Salvador), v. 6, p. 103-117, 2005. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/arquivos/artigos/criticas/ArtigoAnoria1literaturainfantojuvenil.pdf>. Acesso em: 30 maio 2021.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. **Negros personagens nas narrativas literárias infanto-juvenil brasileiras: 1979-1989**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do estado da Bahia, 2003.

PAIVA, Aparecida. Estatuto literário e escola. In: EVANGELISTA, Aracy Alves, BRANDÃO, Maria Brina, MACHADO, Maria ZÉLIA Versiani (Orgs). **A escolarização da leitura Literária**. – 2. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 257-262.

PAIVA, Aparecida. A produção literária para crianças: onipresença e ausência das temáticas. PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda (Orgs). **Literatura infantil: políticas e concepções**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 35-52.

PEREIRA, Fernanda Rolfs. **Práticas de leitura literária na educação infantil: como elas ocorrem em turmas de uma UMEI de Belo Horizonte?** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014.

PEREIRA, Sara da Silva. **A literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira, com a palavra as crianças:” sou peta, tenho cacho, so linda. Ói”**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2019.

PRUDENTE, Eunice. Dados do IBGE mostram que 54% da população brasileira é negra. Jornal da USP, 31 de julho de 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/radio-usp/dados-do-ibge-mostram-que-54-da-populacao-brasileira-e-negra/>. Acesso em: 27 ago 2021.

RAMOS, Angela Maria Parreiras. **Construção da identidade étnico-racial: o papel da literatura infantil com protagonistas negros e histórias das culturas africanas**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2007.

RIBEIRO, Daviane da Silva; ALENCAR, Patrícia Vargas. Mediação da leitura literária na biblioteca: um relato de experiência sobre a Lei nº 10.639/2003. In: PRADO, Jorge Moisés Kroll do (Org.). **Mediação da leitura literária em bibliotecas**. Rio de Janeiro. Malê. 2019. p. 121-140.

SANTOS, Simone Ferreira Soares dos. **A Lei nº 10.639/2003 e a formação continuada para a discussão das relações étnico-raciais do 6º ao 9º ano em uma escola pública estadual de campo Grande – MS com alto IDEB**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, 2016.

SILVA, Janaína da Silva. **O papel da formação continuada de professores(as) para a educação das relações raciais**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, 2012.

SILVA, Lucecléia Francisco da. **Contra tudo e todos: A formação de leitores em contextos adversos no município de Serra**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2017.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Bina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs). **Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed., 2a. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 17-48.

SOUZA, Renata Junqueira. Prefácio. In: SOUZA, Renata Junqueira de Souza (Org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação**. São Paulo: Mercado das Letras, 2009. p. 9-18.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 7 ed. São Paulo: Cortez; 1996.

VIEIRA, Lorena Bezerra. **Literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental: documentos oficiais e discursos docentes do município de Serra/ES**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2016.
WEISS, Cláudia Suéli. **A leitura do literário e a sala de aula: mediação em/de leitura**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí, 2016.

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

ANEXOS

ANEXO 1 - Cronograma do curso “LitERÊtura: formação em literatura infantil e juvenil com temática da cultura africana e afro-brasileira”

		ENCONTROS	DATA	HORÁRIO
CRONOGRAMA	Encontro 1:	Introdução ao tema das africanidades	05/03	13h30 às 17h30
	Encontros 2 e 3:	Educação das Relações Étnico Raciais: panorama histórico, projetos, ações e intervenções	11 e 12/03	13h30 às 17h30
	Encontro 4:	O contexto da produção literária infantil no século XX	18/03	13h30 às 17h30
	Encontro 5:	Tendências contemporâneas da produção literária infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira	19/03	13h30 às 17h30

		ENCONTROS	DATA	HORÁRIO
CRONOGRAMA	Encontro 6:	Propostas de mediação literária infantil com temática da cultura afro-brasileira e africana	25/03	13h30 às 17h30
	Encontro 7:	A literatura e a corporeidade negra: possibilidades pedagógicas	26/03	13h30 às 17h30
	Encontro 8:	Manifestações culturais afro-brasileiras e sua presença no Espírito Santo	23/04	
	Encontro 9:	(PARTE 1) Apresentação das atividades realizadas ao longo do curso	29/04	
	Encontro 10:	(PARTE 2) Apresentação das atividades realizadas ao longo do curso	30/04	

ANEXO 2

Avaliação do curso LitERÊtura: formação em literatura infantil e juvenil com temática da cultura africana e afro-brasileira

Este formulário tem como objetivo conhecer um pouco mais do perfil da turma e dos impactos do curso em sua formação

Neste formulário o registro do seu nome é facultativo. Caso não queira, basta deixar este item em branco.

Sua resposta _____

No curso, você foi

- Cursista matriculada/o pela EMEF Antonio Vieira de Rezende
- Cursista matriculada/o por outra escola da Serra
- Convidada/o do curso

ENCONTRO 1

No Encontro 1 foram apresentados os objetivos do curso e a equipe docente e tutoria. Também foram discutidos importantes temas para a disciplina, como: africanidades (raízes da cultura brasileira que têm origem africana); raça e etnia (RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS); gênero e sexualidade (ORIENTAÇÃO SEXUAL e não opção sexual); escravização (ESCRAVIZADO/A e não escravo/a).

Docente: Débora Araujo

CONTEÚDO DO ENCONTRO 1

	Fraco	Moderado	Satisfatório	Muito bom	Excelente
Na sua avaliação o conteúdo do encontro 1 foi:	<input type="radio"/>				

ATUAÇÃO DA DOCENTE

	Discordo totalmente	Discordo	Não sei	Concordo	Concordo plenamente
A docente demonstrou conhecimento do tema	<input type="radio"/>				
O modo de conduzir a aula foi atrativo (slides e outros recursos)	<input type="radio"/>				
A docente estimulou o interesse da turma	<input type="radio"/>				
A docente usou bem o tempo	<input type="radio"/>				

ENCONTROS 2 e 3

Nos Encontros 2 e 3 foram tratados conteúdos sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER): histórico da Lei 10.639/2003; importância da ERER para o currículo; valores civilizatórios afro-brasileiros como: circularidade, oralidade, corporeidade, ancestralidade e outros.

Docentes: Ariane Meireles e Lucilene Soares

CONTEÚDO DOS ENCONTROS 2 E 3

	Fraco	Moderado	Satisfatório	Muito bom	Excelente
Na sua avaliação o conteúdo do encontro foi:	<input type="radio"/>				

ATUAÇÃO DAS DOCENTES

	Discordo totalmente	Discordo	Não sei	Concordo	Concordo plenamente
As docentes demonstraram conhecimento do tema	<input type="radio"/>				
O modo de conduzir a aula foi atrativo (slides e outros recursos)	<input type="radio"/>				
As docentes estimularam o interesse da turma	<input type="radio"/>				
As docentes usaram bem o tempo	<input type="radio"/>				

ENCONTROS 4 e 5

Os Encontros 4 e 5 focaram aspectos relacionados à representatividade negra na infância e na literatura infantil. Foram apresentados conteúdos sobre a história da literatura infantil ocidental, estereótipos da literatura infantil brasileira do século XX, incluindo a ilustração e o texto verbal de obras diversas. Sobre as últimas décadas, foram apresentadas tendências de valorização de personagens negras, a saber: conflitos do universo infantil; valorização da identidade negra; resgate da herança e da ancestralidade africana; contextos culturais africanos.

Docentes: Débora Araujo e Mariana Souza

CONTEÚDOS DOS ENCONTROS 4 E 5

	Fraco	Moderado	Satisfatório	Muito bom	Excelente
Na sua avaliação o conteúdo do encontro foi:	<input type="radio"/>				

ATUAÇÃO DAS DOCENTES

	Discordo totalmente	Discordo	Não sei	Concordo	Concordo plenamente
As docentes demonstraram conhecimento do tema	<input type="radio"/>				
O modo de conduzir a aula foi atrativo (slides e outros recursos)	<input type="radio"/>				
As docentes estimularam o interesse da turma	<input type="radio"/>				
As docentes usaram bem o tempo	<input type="radio"/>				

ENCONTRO 6

No Encontro 6 foram propostas atividades de mediação da leitura de livros infantis com temática da cultura afro-brasileira e africana. Além disso, foram exploradas com a turma práticas pedagógicas decorrentes dos temas das obras infantis.

Docente: Débora Araujo

Participação de Eduardo Araujo e Sonia Mell

CONTEÚDOS DO ENCONTRO 6

Fraco Moderado Satisfatório Muito bom Excelente

Na sua avaliação o conteúdo do encontro foi:

ATUAÇÃO DA DOCENTE

Discordo totalmente Discordo Não sei Concordo Concordo plenamente

A docente demonstrou conhecimento do tema

O modo de conduzir a aula foi atrativo (slides e outros recursos)

A docente estimulou o interesse da turma

A docente usou bem o tempo

ENCONTRO 7

No Encontro 7 foram retomados conteúdos sobre ERER e foram apresentados exemplos de atividades sobre africanidades no ambiente escolar.

Docentes: Ariane Meireles e Sarita Faustino

CONTEÚDOS DO ENCONTRO 7

	Fraco	Moderado	Satisfatório	Muito bom	Excelente
Na sua avaliação o conteúdo do encontro foi:	<input type="radio"/>				

ATUAÇÃO DA DOCENTE

	Discordo totalmente	Discordo	Não sei	Concordo	Concordo plenamente
A docente demonstrou conhecimento do tema	<input type="radio"/>				
O modo de conduzir a aula foi atrativo (slides e outros recursos)	<input type="radio"/>				
A docente estimulou o interesse da turma	<input type="radio"/>				
A docente usou bem o tempo	<input type="radio"/>				

ENCONTRO 8

No Encontro 8 foram explorados conteúdos referentes: à etnomatemática; às manifestações culturais afro-brasileiras produzidas no Espírito Santo (em especial Reis de Bois, Ticumbi e Jongo); à produção da capoeira e sua conexão com a corporeidade; à dança afro-brasileira.

Docentes: Joelma Rocha, Ione Reis e Thais Ximenes

CONTEÚDOS DO ENCONTRO 8

Fraco Moderado Satisfatório Muito bom Excelente

Na sua avaliação o conteúdo do encontro foi:

ATUAÇÃO DA DOCENTE

Discordo totalmente Discordo Não sei Concordo Concordo plenamente

A docente demonstrou conhecimento do tema

O modo de conduzir a aula foi atrativo (slides e outros recursos)

A docente estimulou o interesse da turma

A docente usou bem o tempo

ENCONTROS 9 E 10

Os dois últimos encontros foram a coração de todo o processo formativo pois as/os cursistas puderam apresentar suas reflexões sobre os conteúdos explorados ao longo dos textos, debates e das aulas expositivas. Nesta seção, as perguntas serão sobre a condução dos encontros e a qualidade dos conteúdos.

CONDUÇÃO E CONTEÚDO DAS APRESENTAÇÕES

	Discordo totalmente	Discordo	Não sei	Concordo	Concordo plenamente
O tempo destinado às apresentações foi adequado	<input type="radio"/>				
As equipes apresentaram conteúdos que demonstram aprendizagem	<input type="radio"/>				
A turma acolheu bem as apresentações das equipes	<input type="radio"/>				
A coordenação do curso fez boa mediação dos trabalhos apresentados	<input type="radio"/>				
Os conteúdos apresentados pelas equipes inspirarão a sua prática pedagógica	<input type="radio"/>				

ASPECTOS GERAIS

ATUAÇÃO DAS TUTORAS

	Fraco	Moderado	Satisfatório	Muito bom	Excelente
Atuaram de modo cordial, respeitoso e atencioso	<input type="radio"/>				
Atenderam às dúvidas em tempo hábil	<input type="radio"/>				
Auxiliaram na resolução de atividades que exigiram ajuda	<input type="radio"/>				
Avaliaram as atividades apontando os aspectos positivos e indicando sugestões para melhoria dos pontos frágeis	<input type="radio"/>				

NÍVEL DE APRENDIZADO

	Fraco	Moderado	Satisfatório	Muito bom	Excelente
Indique o seu nível de conhecimento no início do curso	<input type="radio"/>				

Indique o seu nível de conhecimento no fim do curso

Qualidade das atividades propostas durante o curso

CONTEÚDO DO CURSO

Discordo totalmente Discordo Não sei Concordo Concordo plenamente

Os objetivos do curso foram apresentados

O conteúdo do curso foi organizado e bem planejado

A carga horária do curso foi apropriada

O curso foi organizado para permitir a participação da turma

O prazo para a entrega das atividades foi bom

Organização do calendário de datas dos encontros síncronos

SUA AUTOAVALIAÇÃO DO CURSO

	Discordo totalmente	Discordo	Não sei	Concordo	Concordo plenamente
Sua participação foi integral em todos os encontros	<input type="radio"/>				
Você realizou todas as atividades e atendeu às solicitações das tutoras	<input type="radio"/>				
Você leu os textos indicados para os encontros	<input type="radio"/>				

Você leu os textos indicados para os encontros	<input type="radio"/>				
--	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Você considera que dedicou tempo suficiente para o estudo do curso	<input type="radio"/>				
--	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Quais aspectos deste curso foram mais úteis ou valiosos?

Sua resposta

Como você melhoraria este curso?

Sua resposta

Por que você escolheu este curso?

- Grau de exigência
- Horário oferecido
- Interesse pessoal ou profissional

Voltar

Enviar

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários