

## ***Literatura infantil e educação antirracista: uma proposta de leitura do livro Toinhoinhóins na escola***

Sâmia Machado Reis da Conceição<sup>1</sup>  
Clara Zeni Camargo Dornelles<sup>2</sup>

### **Resumo**

Neste artigo, focalizamos a relação entre literatura infantil e educação antirracista, com o objetivo de propor e discutir uma sequência básica de letramento literário (Cosson, 2014) para a leitura da obra Toinhoinhóins. Apresentamos e problematizamos algumas noções sobre a presença de personagens negros na literatura infantil, à luz de uma perspectiva de educação antirracista (Cavalleiro, 2001; Ribeiro, 2019), para então apresentarmos uma proposta pedagógica que tem o intuito de sugerir estratégias para a formação da criança leitora no espaço de educação formal. Para que todos tenhamos direito à literatura (Candido, 2011) na escola, é importante refletir com o professor sobre o papel humanizador da literatura que, em nossa proposta, busca incentivar um olhar positivo para personagens negros da literatura infantil.

### **Palavras-chave**

Literatura Infantil; Educação Antirracista; Letramento Literário.

Recebido em: 04/02/2025  
Aprovado em: 07/10/2025

<sup>1</sup> Mestra em Ensino de Línguas pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Analista em Projetos e Políticas Públicas da Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS). E-mail: [samiamrconceicao@gmail.com](mailto:samiamrconceicao@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora Associada da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). E-mail: [claradornelles@unipampa.edu.br](mailto:claradornelles@unipampa.edu.br)

# *Children's literature and anti-racist education: a proposal for reading of the book Toinhoinhóins at school*

## **Abstract**

In this article, we focus on the relationship between children's literature and anti-racist education, with the aim of proposing and discussing a basic sequence of literary literacy (Cosson, 2014) for reading Toinhoinhóins. We present and problematize some notions about the presence of black characters in children's literature, in the light of an anti-racist education perspective (Cavalleiro, 2001; Ribeiro, 2019), so that we can present a pedagogical proposal which has as objective the suggestion of strategies to the development of the child reader in the formal education environment. In order for everyone to have the right to literature (Candido, 2011) at school, it is important to reflect with teachers about the humanizing role of literature, which, in our proposal, seeks to encourage a positive view of black characters in children's literature.

631

## **Keywords**

Children's Literature; Anti-Racist Education; Literary Literacy.

## 1. Introdução

Neste artigo, problematizamos a relação entre literatura infantil e educação antirracista, com o objetivo de propor e discutir uma sequência básica de letramento literário (Cosson, 2014) para a leitura da obra *Toinhoinhóins*. A escolha por essa obra se justifica principalmente pelo protagonismo negro, mas também pela desconstrução de papéis de gênero tradicionais. Ao contrário das personagens negras de décadas anteriores, nesse livro, a menina negra é protagonista e vive uma série de episódios que evidenciam seu empoderamento como, por exemplo, não ficar à espera de um príncipe encantado e ter orgulho dos seus cabelos crespos.

Compreendemos que, desde a implementação da lei 10.639/03<sup>3</sup>, as literaturas africana e afro-brasileira estão mais presentes na escola, porém, a disponibilização das obras, embora seja fundamental, não garante que o trabalho pedagógico tenha os efeitos de apropriação e formação desejados. Por esse motivo, neste artigo, apresentamos e problematizamos algumas noções sobre a presença de personagens negros na literatura infantil, à luz de uma perspectiva de educação antirracista (Cavalleiro, 2001; Ribeiro, 2019). Com base nessa discussão, elencamos orientações para uma proposta pedagógica voltada aos anos iniciais do ensino fundamental. Para que todos tenhamos direito à literatura (Candido, 2011) na escola, compartilhando interpretações e fruições, é necessário refletir com o professor sobre o papel humanizador da literatura que, em nossa proposta, busca incentivar um olhar positivo para personagens negras da literatura infantil. Para Cavalleiro (2001, p. 157),

uma educação anti-racista prevê necessariamente um cotidiano escolar que respeite, não apenas em discurso, mas também em prática, as diferenças raciais. É indispensável para sua realização a criação de condições que possibilitem a convivência positiva entre todos.

Sendo uma construção histórica e cultural, o racismo está presente nas escolas, onde crianças e adolescentes negros sofrem discriminação cotidianamente, pois a escola mais reproduz do que questiona ideologias racistas

<sup>3</sup> Lei que incluiu no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana", redefinindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - lei 9.396/96.

(Cavalleiro, 2005) e muitos professores, mesmo negros, ou não percebem ou não sabem como agir pedagogicamente diante dessa realidade.

O artigo está organizado em duas seções principais: na primeira, como dissemos, tratamos da relação entre literatura infantil, protagonismo de personagens negros e educação antirracista; na segunda, propomos uma sequência básica de letramento literário, no intuito de sugerir estratégias para a formação da criança leitora, em uma perspectiva antirracista, na escola.

## 2. Literatura infantil e educação antirracista

633

No século XVII, com o surgimento de uma nova concepção de infância, surgiram também obras de literatura infantil alicerçadas em princípios pedagógicos e moralizantes. No Brasil, até o século XIX, o contato que as crianças tinham com a literatura advinha dos clássicos contos de fadas e de obras educativas estrangeiras. Quando Monteiro Lobato, no século seguinte, publicou *A menina do narizinho arrebitado* (1921), abriu caminho para uma nova percepção de literatura voltada para os pequenos, trazendo, como principais traços, a ludicidade e a fantasia, e tendo como base o folclore brasileiro (Cunha, 2014; Lajolo; Zilberman, 2007).

Despertando valores estéticos e humanos, a criação literária lobatiana veio amenizar a aridez da literatura que então era praticada (carregada de conceitos didáticos e moralistas) e, abrindo espaço ao prazer e à gratuidade com as atraentes aventuras da turma do Sítio do Picapau Amarelo, selou com seus leitores um pacto lúdico, por meio da qual a recreação leva ao conhecimento. (Cunha, 2014, p. 42).

Ao inaugurar uma literatura infantil enquanto produto nacional, Lobato conquistou o gosto de inúmeros leitores, garantindo a permanência do gênero literário infantil brasileiro. Fruto de um momento histórico que se constituía, o modernismo, as obras de Lobato voltaram-se para a exploração literária da linguagem e a experimentação de novos conteúdos (Cunha, 2014). Nos anos que se seguiram, a produção literária para crianças ganhou destaque e novos adeptos, aumentando assim o número de obras, o volume de edições, bem como de editoras dedicadas quase exclusivamente ao mercado constituído pela infância.

É inegável a contribuição de Lobato na formação de uma literatura infantil verdadeiramente nacional e inovadora em suas narrativas. Ao escrever suas aventuras, foi sensível às mudanças que o momento aspirava e trouxe às crianças uma possibilidade encantadora e emocionante de sentir e conhecer através da

literatura. Contudo, Castilho (2004a) aponta que, nas obras desse autor em relação à apresentação dos personagens negros, é possível perceber preconceitos e estereótipos transpostos da literatura dos adultos para a literatura infantil. Nas palavras da autora:

Monteiro Lobato é, sem dúvida, um dos maiores escritores brasileiros, mas é necessário renovar os olhares com que se vêem as delicadas relações que o escritor estabelece entre a literatura e sua percepção do social e do histórico em relação à presença e ao valor do negro na sociedade brasileira. (Castilho, 2004b, p. 108).

634

Em suas histórias, os personagens negros eram apresentados ou com características que os desumanizavam - ficando evidente a sua selvageria, ou como resignados. De todo modo, eram sempre subalternizados, inferiorizados e desqualificados. A personagem negra mais representada e conhecida das obras de Lobato, A Tia Anastácia, era analfabeta e chamada “a negra de estimação”, “negra que é tratada como parte da família” (Castilho, 2004a). Nas obras de Lobato, os traços e estereótipos dos negros eram descritos com desapreço e, até certo ponto, provocavam sentimento de desprezo e horror. Observa-se isso na afirmação de um trecho do livro *Memórias de Emília*:

Negra beiçuda! Deus que te marcou, alguma coisa em ti achou. Quando ele preteja uma criatura é por castigo. Essa burrona teve medo de cortar a ponta da asa do anjinho. Eu bem que avisei. Eu vivia insistindo. Hoje mesmo eu insisti. E ela com esse beição todo: “Não tenho coragem... é sacrilégio...” Sacrilégio é esse nariz chato. (Lobato, 2009, p. 69).

Na obra *História de Tia Nastácia*, publicada em 1937, as histórias contadas por ela são consideradas pelos outros personagens do Sítio como de mau gosto e tia Nastácia sofre xingamentos e desprezos. Castilho (2004a) indica ainda que outros personagens negros também são vítimas de preconceito ao longo das obras infantis de Lobato. Tais personagens aparecem com menos frequência, como é o caso do Saci, coadjuvante de Pedrinho, que encarna todos os vícios que as crianças não podem ter; ou do Tio Barnabé, que, ao longo das histórias de Lobato, é relegado a papéis secundários e vive uma evidente marginalidade.

Silva e Silva (2004) refletem que apesar de todo o encantamento e importância que são inerentes à obra desse autor, é preciso observar e apontar os preconceitos marcados nos personagens negros em suas histórias. Sem a leitura dessas questões corre-se o risco de se reforçar estereótipos em que esses personagens são sub-representados. Mesmo na atualidade, tanto na literatura,

quanto em outros meios de comunicar através da linguagem, o negro aparece, comumente, como coadjuvante ou figurante e não exercendo o papel de protagonista e/ou de maior prestígio. Sobre a importância da representatividade através da literatura, Castilho (2004b, p. 108) denota:

Sabe-se que a literatura infantojuvenil, em termos gerais, ajuda as crianças, além de outras coisas, a construírem sua identidade. Num processo de transferência, os pequenos se colocam no lugar dos heróis e vivenciam as sensações dos personagens. Sentimento de inferioridade e auto-rejeição são as consequências mais comuns na auto-estima da criança que não se reconhece nas histórias contadas pelos livros. Todos querem e precisam sentir-se aceitos pelo seu grupo e pela sociedade.

635

Ao serem representadas por personagens marginalizados ou até mesmo ao verificarem a ausência de personagens negros nos livros de literatura infantil, as crianças produzem uma realidade preconceituosa nas relações intersubjetivas, o que contribui para a sustentação de uma ordem racial desigual. Daí a importância em se perceber que a instituição escolar, enquanto um dos principais espaços de acesso à literatura por parte dos pequenos, sobretudo na escola pública, contribuiu - também através dos livros de literatura infantil, para a divulgação e legitimação de preconceitos que refletem valores e crenças da ideologia dominante. Pensando na mudança dessa realidade, faz-se necessário que o professor esteja atento à seleção dos livros e ao modo de mediar sua leitura em sala de aula, proporcionando à criança caminhos para conectar fruição e crítica, ou seja, maneiras de apreciar o texto esteticamente e refletir sobre questões étnico-raciais que ele suscite, de modo não moralizante.

A literatura é produto da cultura e está vinculada ao seu contexto de produção, sendo, portanto, arte e ato social. Assim, toda obra literária vincula-se a valores ideológicos e políticos do escritor, ainda que, nem sempre, de modo consciente para o autor. Nos livros de literatura infantil, essa lógica não é diferente, porém texto escrito e ilustração se combinam, fortalecendo a representação social que autor e ilustrador manifestam. Essa representação, a depender do objetivo de seu criador, será mais ou menos explícita, mas nunca desvinculada da sua percepção de mundo e do tempo histórico em que vive. Isso causará efeitos na compreensão do leitor e na experiência leitora. Como reflete Lima (2005, p. 101):

Toda obra literária 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 um 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 pessoa ou sentimento.

Quando o autor produz um texto, ele faz escolhas que mesmo que não sejam conscientes, estão imbricadas de valores e crenças e são atravessadas por relações de poder e dominação, provocando diferentes efeitos na vida social. A linguagem é uma prática social que constitui e é constituída pela sociedade e pela cultura. Na literatura, portanto, não existe neutralidade, nem na educação. O esforço para a construção de uma educação antirracista por meio da leitura de obras literárias, reforçadas pela implementação da lei 10.639/03, é exemplo de que o campo do ensino de literatura está atento aos impactos que a leitura proporciona para a vida em sociedade, desde a infância.

Castilho (2004a) assinala que foi a partir de 1980, como resultado de pesquisas, estudos, propostas nos campos acadêmico e literário somadas a movimentos em favor da não-discriminação, que surgiram autores com novas propostas de obras literárias para crianças. Em seu estudo, a autora cita vários livros literários infantis que vieram a contribuir positivamente para o debate do reconhecimento e da valorização da diversidade étnico-racial brasileira. Com o advento da lei 10.639/03, uma conquista dos movimentos sociais surgidos na década de 1980, o encaminhamento dado pela escola à presença do negro no Brasil foi e está sendo modificado paulatinamente. Cagnetti e Silva (2013, p. 16) acreditam que, nesse caso:

[...] o trabalho efetivo com a literatura como arte e não catecismo, ciência ou jornalismo - despretensiosamente -, vai desconstruindo valores solidificados, visões de mundo cristalizadas, relativizando ideias e sugerindo ressignificações que possam oportunizar novos modos de encarar a vida, a morte e os homens a ela presos, dada a sua condição de que [...] delas não são senhores absolutos.

Assim, o aumento de livros didáticos e literários que tratam da temática da educação para as relações étnico-raciais tem sido considerável no mercado editorial brasileiro, bem como as produções teóricas e acadêmicas nesse âmbito. Especificamente sobre as produções literárias surgidas a partir da instituição da lei, Cagnetti e Silva (2013) consideram que, assim como há produções de obras

significativas<sup>4</sup>, há também obras redutoras, cuja essência se perde por conta do trabalho irresponsável e desrespeitoso que muitas vezes trata a negritude de um ponto de vista único. Nesse sentido, portanto, nos procedimentos metodológicos de escolha desses materiais e dos modos de abordá-los em sala de aula, deve-se levar em conta o protagonismo do negro e a representação estética manifestada. No trabalho com a literatura infantil, a imagem tem um lugar importante, pois é através dela que as crianças poderão fazer suas próprias leituras, vindo a apropriar-se dos conhecimentos construídos, além de expressarem sua apreciação estética, muitas vezes relacionada, nessa fase de desenvolvimento infantil, com a auto-identificação.

Cagneti e Silva (2013, p. 18) nos alertam ainda que:

precisamos reconhecer que esses negros [sic, termo problemático]<sup>5</sup> que para cá foram trazidos - de forma arbitrária - trouxeram diferentes crenças, culturas, práticas sociais e religiosas, manifestações artísticas, e aí reside a grande riqueza de nosso país.

Assim, depois do reconhecimento por parte do professor de que a história da formação do nosso país nos foi contada a partir de uma visão unilateral, é necessário refletir que a mistura de raças, culturas, idiomas, concepções de vida e percepções de mundo habitam e constituem a formação do Brasil, ainda que essa heterogeneidade seja constantemente invisibilizada. É fundamental sair da superfície e se aprofundar em aspectos mais complexos, descortinando as aparências e percebendo que, para além das exigências legais ou curriculares, qualquer mudança só pode ocorrer a partir da compreensão e do aprofundamento no assunto, tomando cuidado para não cair nas armadilhas do senso comum, tão presentes no ambiente escolar (Cagneti; Silva, 2013).

Talvez o ponto chave para lidar com a vivência escolar da africanidade pela literatura infantil seja, justamente, entender que somos constituídos e atravessados por diferentes elementos que vieram da população negra e que nos modificaram e nos transformaram enquanto sociedade. Pela experiência da literatura, é feito um movimento de re(conhecimento) do outro e de

<sup>4</sup> Os autores apresentam vários títulos de obras de literatura infantil e juvenil e apontam caminhos metodológicos para a sua exploração, com o intuito de contribuir para um trabalho mais competente com a temática.

<sup>5</sup> Mantém-se a expressão original utilizada pelos autores apenas por fidelidade à fonte, conforme a NBR 10520:2023. Reconhece-se, contudo, o caráter problemático e potencialmente homogeneizador da expressão “esses negros”, razão pela qual ela é acompanhada de marcação crítica.

desconstrução/construção do mundo, que permite viver o outro na linguagem. Sobre isso, Paulino e Cosson (2009, p. 69) refletem:

638

Na verdade, todos nós construímos e reconstruímos nossa identidade enquanto somos atravessados pelos textos. O que cada um é, o que quer ser e o que foi dependem tanto de experiências afetivas, aquelas vividas, como da leitura que faz das próprias possibilidades de ser e das experiências alheias a que tenha acesso por meio dos textos.

Essa relação entre leitor e personagens que o texto literário proporciona, em se tratando da perspectiva do protagonismo negro, contribui para que as crianças, em especial as crianças negras, se sintam representadas de forma positiva e sejam despertadas para o mundo da leitura e, consequentemente, da escrita. Esse movimento também estimula as crianças brancas a compreenderem e respeitarem as diversidades. Dessa forma, o professor tem como tarefa incorporar leituras que rompam com os silenciamentos, preconceitos e discriminações raciais presentes nas literaturas tradicionais, tanto a partir do que está explícito nos textos, quanto considerando efeitos de sentido possíveis a partir de elementos implícitos; ou ainda, considerando os “ditos” e “não ditos”, sobretudo por meio da caracterização estética dos personagens.

Para Cavalleiro (2001, p. 157), é fundamental buscar recursos didáticos que explicitem e possibilitem reflexão sobre a questão racial:

638

Uma educação anti-racista prevê necessariamente um cotidiano escolar que respeite, não apenas em discurso, mas também em prática, as diferenças raciais. É indispensável para sua realização a criação de condições que possibilitem a convivência positiva entre todos.

Ao integrar práticas pedagógicas que valorizem a diversidade racial e adotem uma abordagem antirracista, o professor contribui para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e sensível às diferenças. Essa postura não apenas fortalece a autoestima e o protagonismo de crianças negras, mas também promove o desenvolvimento de atitudes de respeito, empatia e consciência social entre todos os alunos. Assim, a literatura deixa de ser apenas um instrumento de leitura e escrita, tornando-se um poderoso recurso para a educação ética, estética e cidadã, capaz de formar sujeitos críticos e conscientes da importância da convivência democrática e igualitária.

A autora elabora ainda algumas características da educação antirracista, a saber:

1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira.
2. Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.
3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitosas.
4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos os alunos.
5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma visão crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.
6. Busca materiais que contribuam para a eliminação do eurocentrismo dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de “assuntos negros”.
7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.
8. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos pertencentes a grupos discriminados. (Cavalleiro, 2001, p. 158).

A escola não é a única responsável por promover uma educação antirracista, mas é inegável o seu potencial formativo. Para que possamos ser educadoras antirracistas, precisamos antes reconhecer que, embora a escola não seja a única responsável pelo racismo, ele também é reproduzido nesse espaço (Brasil, 2004), inclusive por nós mesmas, na maioria das vezes sem percebermos. Precisamos também elaborar estratégias adequadas de intervenção, considerando as especificidades de nossos contextos profissionais.

Na próxima seção, apresentamos sugestões de estratégias para leitura da obra *Toinhoinhóins*, escolhida pelas características estéticas e psicológicas da protagonista, cujo perfil colabora para um dos fundamentos da educação antirracista: “o fortalecimento do autoconceito de alunos pertencentes a grupos discriminados” (Cavalleiro, 2001, p. 158), especificamente, a população negra.

### ***3. Toinhoinhóins: protagonismo racial e de gênero em proposta pedagógica***

Como dissemos anteriormente, a seleção do acervo é uma parte muito importante no trabalho com a literatura na escola. Nossa escolha por *Toinhoinhóins* foi motivada, primeiramente, porque a protagonista é negra; e, além disso, por dois aspectos relacionados ao perfil da personagem: a valorização de suas características físicas; a subversão da posição de gênero tradicional nos contos de fada modernos. A autora da obra é Fernanda Suaiden e a ilustradora, Lariane Casagrande. O livro foi publicado em 2018, pela editora M3 Arte & Eventos.

*Toinhoinhóins* faz alusão ao clássico conto de fadas *Rapunzel*, porém a princesa é uma menina negra, “dos olhinhos vivinhos, cores de outono”. Carolina ama os seus cabelos encaracolados e quando aparece um pretenso príncipezinho querendo salvá-la de sua torre, pedindo que jogue os seus cabelos para ele subir, perde a paciência e responde que não está vendo ninguém em perigo e que se tivesse algum problema ela mesma poderia se salvar; diz também que não irá jogar o seu querido cabelo encaracolado. O príncipezinho fica um pouco triste, mas Carolina, que é uma menina querida, o convida para entrar na sua casinha da árvore, oferece um chá e os dois viram amigos. A menina ainda se oferece para ensinar golpes de karatê para o príncipe, caso ele precise se defender.

*Toinhoinhóins* rompe com os padrões tradicionais de beleza e com a fragilidade das mocinhas dos contos de fadas, trazendo uma personagem inteligente e que tem orgulho da sua negritude. Nesse sentido, dentre as possibilidades de trabalho com essa obra, está a valorização da beleza negra e a quebra de estereótipos de gênero e de padrões estéticos, o que poderá promover a todos os alunos, o reconhecimento, a valorização e o respeito às diversidades; e aos alunos negros, especificamente, a construção da autoestima e a afirmação de suas identidades. Como propõe Ribeiro (2019), é necessário enxergar a negritude e desconstruir a ideia de padrão estético ideal construído hegemonicamente pela cultura europeia. É essencial refletir sobre o tema, já que ele constitui uma das bases para a perpetuação do sistema de discriminação racial.

Nossa proposta pretende aliar educação antirracista e letramento literário da criança, para colaborar também com seu processo de apropriação da literatura enquanto linguagem. Para Cosson (2014), na prática pedagógica, esse processo pode ser efetivado de várias formas, mas há quatro características que lhe são fundamentais: a interação profunda do leitor com a obra, o compartilhamento da leitura feita, a ampliação do repertório literário e, por último, a oferta de atividades sistematizadas e contínuas direcionadas para o desenvolvimento da competência literária.

Para o trabalho com *Toinhoinhóins* na sala de aula, propomos uma sequência básica de letramento literário (Cosson, 2014). A sequência básica consiste em uma proposta pedagógica dividida em quatro etapas, tendo como principal objetivo criar estratégias para o ensino de literatura na escola e consequentemente promover o letramento literário. Essas quatro etapas são: (i) motivação; (ii) introdução; (iii) leitura; (iv) interpretação. As duas etapas que

antecedem a leitura propriamente dita do texto pelo aluno são etapas de pré-leitura, que visam a mobilizar os conhecimentos prévios, de modo que, ao chegarem à leitura, os alunos possam ampliar as possibilidades de compreensão que, na proposta de Cosson (2014), serão compartilhadas na etapa da interpretação. Em nossa sugestão de proposta pedagógica, optamos por dar mais ênfase nas duas primeiras etapas da sequência básica, no intuito de valorizar os dois primeiros momentos da sequência básica (motivação e introdução) que, no nosso ponto de vista, são fundamentais nos processos de letramento literário das crianças na primeira etapa do ensino fundamental.

641

Para a *motivação*, momento de preparação inicial em que o professor deve conduzir e favorecer o processo de leitura, sugerimos estratégias que incentivem o aluno a compartilhar experiências leitoras, bem como preparem-no para entrar no texto (Cosson, 2014). Assim, orientamos que, além de organizar um ambiente agradável para o trabalho com a literatura, o professor faça perguntas que mobilizem a reflexão dos alunos sobre como os contos de fada atribuem padrões estéticos e de gênero às personagens. O professor poderá aproveitar esse encaminhamento para valorizar a diversidade presente em sala de aula, utilizando-a para promover a igualdade e encorajando a participação de todos os alunos nas atividades (Cavalleiro, 2001). Sugerimos perguntas como estas:

- Você já ouviu falar em contos de fadas?
- De quais contos de fadas você lembra?
- O que chamou mais sua atenção neles?
- Geralmente quem são os personagens dos contos de fadas e como eles são?
- O que você mudaria nos contos de fadas que conhece? Por quê?

As quatro primeiras questões retomam o conhecimento prévio dos alunos a respeito dos contos de fadas, mas a última provoca sua reflexão sobre o fato de que os contos de fadas podem ser mudados e, assim, novas situações criadas para as personagens que conhecem. Essa pergunta incentiva a criança a perceber e usar a criatividade para recontar histórias, preparando-as para a leitura de uma história que estabelece relação intertextual com um conto de fadas que talvez elas conheçam (o da Rapunzel), mas que subverteu o papel e características de seus personagens protagonistas. A penúltima pergunta, por sua vez, além de retomar

o conhecimento prévio dos estudantes, possibilita uma abertura para que tragam sua reflexão a respeito dos papéis dos personagens nas histórias e também das suas condições socioculturais e econômicas, sobretudo naqueles que opõem família real e camponeses, como ocorre, por exemplo, no conto da Cinderela. É possível que os alunos compartilhem suas experiências transmidiáticas, contando dos filmes de animação, desenhos ou mesmo falando de bonecas que têm com personagens. As questões raciais podem eventualmente surgir, pois existem as princesas negras.

O segundo momento, a *introdução*, conforme indica Cosson (2014), é relativamente simples, mas demanda do professor certos cuidados, como, por exemplo, que não prolongue demais a exposição dos aspectos indicados. Dentre esses aspectos, propomos a leitura de duas páginas do livro<sup>6</sup>, partindo de questionamentos a elas referentes. O professor deve conduzir o aluno para a observação de texto escrito e imagem, para incentivar a percepção e a valorização da diversidade racial presente. Assim, o aluno será instigado a levantar hipóteses sobre o desenvolvimento do texto, preparando-se para a etapa da leitura. Como sugestão, apresentamos algumas perguntas sobre a Figura 1.

642

Figura 1 - Reprodução de páginas do livro *Toinhoinhóins* (Suaiden, 2018).



Fonte: Acervo pessoal da autora 1.

- Por que o título da história é *Toinhoinhóins*?

<sup>6</sup> O professor pode optar por fazer esse trabalho com a capa do livro. Optamos por estas duas páginas, porque evidenciam mais os cabelos compridos da personagem e também apresentam texto escrito com o qual faremos uma proposta de intervenção no momento da interpretação.

- Essa personagem lembra alguma que vocês já conhecem?
- Por que será que a menina tem um sorriso tão largo?
- Sobre o que vocês acham que o livro vai falar? O que leva vocês a pensarem isso?

Ao tratar do título da história, é possível que os alunos identifiquem a onomatopeia presente e façam relações com o movimento do longo cabelo de Carolina. A pergunta seguinte pode levar os estudantes a lembrarem de Rapunzel, principalmente se falaram desta personagem na etapa anterior. A pergunta sobre o motivo de a personagem ter um sorriso tão largo poderá ter várias respostas, mas o importante é que destaca que a personagem é feliz, associando a ela valores positivos. Já a última questão, possibilita que os alunos explicitem suas hipóteses de leitura. A figura 1 apresenta uma estética africana, no colorido e traçados do seu plano de fundo, o que pode ser explorado pelo docente.

No terceiro momento, que é a *leitura* do texto literário, sugerimos que o professor faça uma leitura dirigida, pois a ideia é que se acompanhe esse processo, auxiliando o aluno em dificuldades relacionadas à compreensão do vocabulário ou mesmo de partes do texto. Como indica Cosson (2014), o acompanhamento da leitura contribui para que o aluno não perca o interesse ao longo do caminho. Na leitura da figura 1, por exemplo, o professor pode orientar o aluno a refletir sobre a relação entre a referência a “caracol”, a sonoridade que constrói com a palavra “Carolina” e a ilustração do longo cabelo da personagem. A leitura, assim, se configura como uma atividade multimodal, em que o estudante busca compreender o conteúdo verbal na sua potência sonora e interrelação com o não-verbal.

Para a *interpretação*, momento final da sequência básica, espera-se que o aluno, individualmente, construa sentidos próprios decorrentes do processo de leitura. Essa primeira interpretação deve expandir-se para a construção de sentidos em comunidade, ou seja, parte-se dos sentidos construídos individualmente para a experiência em grupo (Cosson, 2014). Dessa forma, propomos que o professor conduza a interpretação para o reconhecimento e a valorização da diversidade étnico-racial brasileira (Cavalleiro, 2001). Essa condução pode se dar de modo criativo, por exemplo, com a escrita de um poema que dê continuidade ao texto verbal da figura 1, que mobiliza a sonoridade por meio da rima e da aliteração.

Estes aspectos sonoros da figura 1 tornam apropriada a proposta de produção de um poema coletivo que, neste caso, registraria e socializaria a interpretação dos alunos sobre a personagem. Para a ampliação do texto verbal, o professor pode pedir que os alunos adicionem, à produção do poema, sua compreensão de como Carolina é psicologicamente e do que demonstra aparentemente sentir. O professor também pode solicitar aos alunos que ilustrem o poema com uma imagem da personagem, do modo como a percebem após a leitura do livro. As produções podem ser expostas para a turma, para que todos possam lê-las e, depois, em roda de conversa, cada aluno pode explicar como foi o processo criativo do grupo e justificar a escolha das ideias presentes no seu poema ilustrado. Esse será o momento para o docente avaliar a leitura realizada pelos alunos e perceber como as crianças lidam com a temática da diversidade étnico-racial tanto verbal quanto não-verbalmente.

Nesta seção, apresentamos a obra *Toinhoinhóins* e uma proposta de sequência básica de letramento literário para leitura desse livro na escola. A proposta buscou indicar modos de valorização de aspectos da estética de origem afro-brasileira, desde as etapas de pré-leitura (motivação e introdução) até a de compartilhamento dos efeitos do contato da criança com a obra literária (interpretação). Esta última etapa é importante para que o letramento literário deixe de ser individual e passe ao coletivo, potencializando a construção de uma comunidade leitora.

#### *4. Considerações finais*

Na perspectiva da educação antirracista, é fundamental apresentar para as crianças narrativas com protagonistas negras em situações de empoderamento, já que, como tratamos neste artigo, a representação do negro na literatura brasileira, por muitos anos, foi a de subalternidade e inferioridade. Ao contrário disso, aos personagens brancos, eram dadas representações de superioridade, inclusive, como heróis, heroínas, príncipes e princesas. Dessa forma, a criança negra crescia sem se ver representada em papéis importantes, o que poderia causar impacto para sua autoestima e implicaria na negação da sua identidade racial.

Outro ponto importante é a materialização simbólica das personagens negras, no caso da culminância da sequência básica de letramento proposta. Após atividades de pré-leitura e leitura, sugerimos que, no momento da interpretação,

as crianças realizem uma produção criativa - um poema ilustrado. Ao produzirem seu texto sobre a protagonista de *Toinhonhóins*, os alunos aprendem através do lúdico e da imaginação (Cunha, 2014), manifestando suas interpretações e possibilitando ao docente (re)conhecer como as crianças mobilizam as representações étnicas, raciais e, possivelmente, de gênero.

Nossa discussão se orientou pela compreensão de que a literatura tem papel humanizador (Candido, 2015), por isso propomos aliar literatura infantil e educação antirracista na construção de uma mirada positiva para personagens negras da literatura infantil afro-brasileira. Esperamos que, assim, a literatura possa ser vivida como experiência (Cosson, 2014; Larrosa, 2002), semeando, nas crianças, mais humanidade e aprendizado para a resiliência.

## Referências

BRASIL. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 1 jan. 2025.

CAGNETI, S.; SILVA, C. **Literatura infantil juvenil:** diálogos Brasil-África. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

646

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários Escritos.** 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CASTILHO, S. O Ser Negro e a Literatura Infanto-Juvenil. **Cadernos Negros.** São Paulo: Quilombo, v.27, 2004a.

CASTILHO, S. A Representação do Negro na literatura Brasileira: Novas Perspectivas. **Olhar de Professor.** Ponta Grossa, v.7, nº01. p. 103-113, 2004b.

CAVALLEIRO, E. (org.). Discriminação Racial e pluralismo em Escolas Públicas da Cidade de São Paulo. In: SECAD/MEC. **Educação Anti-Racista:** Caminhos Abertos pela Lei Federal nº 10.639/03, 2005, p. 65-104.

CAVALLEIRO, E. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, E. (org.). **Racismo e anti-racismo na educação:** repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 141-160.

COSSON, R. Letramento literário. In: FRADE, I. C. A. S. et al. **Glossário Ceale:** termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte – UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

COSSON, R. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014.

CUNHA, E. **Ruptura e renovação no conto de fadas brasileiro:** Emília, Clara Luz e leitor em parceria lúdica. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras) - Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/6562/1/elieteaparecidadeaulacunha.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2025.

LAJOLLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura Infantil Brasileira: História e Histórias.** São Paulo: Ática, 2007.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, 2002, n.19, p. 20-28.

LIMA, H. Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola.** 2ª ed. Brasília: MEC, 2005, p. 101-115.

LOBATO, M. **Memórias da Emília**; Ilustrações Paulo Borges. 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Globo, 2009.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (org.). **Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009, p. 61-80.

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. 1<sup>a</sup> ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, L.; SILVA, K. O Negro na literatura infanto-juvenil. **Revista Thema**, v. 8, p. 1-13, 2011.

SUAIDEN, F. **Toinhoinhóins**. Il. Lariane Casagrande. Natal: M3 Arte & Eventos, 2018.