



[Atribuição BB CY 4.0](#)

PRÁTICAS ANTIRRACISTAS: EXPERIÊNCIAS COM A LEITURA LITERÁRIA EM SALA DE AULA

Maiara Schons¹

Mariana Cortez²

Franciele Maria Martiny³

Resumo

Com base em representações caricaturais e estereotipadas de pessoas negras, encontradas, muitas vezes, em livros para crianças, este artigo busca entender como alunos do 2º ano do ensino fundamental, de uma escola pública, localizada na região oeste do Paraná, reagem à leitura de livros de imagem que têm protagonistas negros e negras. Para tanto, a ideia central é a busca pela caracterização das respostas leitoras Arizpe (2004) e Fittipaldi (2008; 2012) dessas crianças para as seguintes leituras: *Benedito*, de Josias Marinho, e *Jacinto e Maria José*, de Dipacho. As principais contribuições teóricas são Bento (2022), Cavalleiro (2012), Souza (2021) e Munanga (2003), para a análise das respostas em perspectiva racial; Carneiro (2011), Gomes (2005) e Pinheiro (2023), que discorrem sobre práticas antirracistas no ambiente escolar. Depreendemos que práticas de leitura de livros, como os pesquisados, valorizam diversas culturas e raças, incentivando ações que combatem o racismo na Educação Infantil.

¹ Mestre em Literatura Comparada (UNILA). Docente nas redes municipal e particular de Medianeira. E-mail: maiara_schons@hotmail.com

² Doutora em Letras (USP). Docente na Universidade Federal da Integração Latino-americana. E-mail: marianacortez1674@gmail.com

³ Doutora em Letras (UNIOESTE). Docente na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). E-mail: franmartiny@hotmail.com

Palavras-chave

Respostas leitoras; Práticas antirracistas; Literatura Infantil; Escola Pública.

Recebido em: 28/03/2025

Aprovado em: 21/07/2025

ANTI-RACIST PRACTICES: EXPERIENCES WITH LITERARY READING IN THE CLASSROOM

Abstract

Based on caricatured and stereotypical representations of Black people often found in children's books, this article seeks to understand how second-grade elementary school students from a public school in western Paraná react to the reading of illustrated books featuring Black protagonists. The central idea is to characterize the children's reading responses Arizpe, 2004; Fittipaldi, 2008, 2012) of 7- and 8-year-olds to the following books: *Benedito*, by Josias Marinho, and *Jacinto e Maria José*, by Dipacho. The main theoretical contributions for analyzing these reading responses include Bento (2022), Cavalleiro (2012), Souza (2021), and Munanga (2003). Additionally, the works of Carneiro (2011), Gomes (2005), and Pinheiro (2023) provide a foundation for discussing anti-racist practices in the school environment. The study concludes that reading practices involving books like those analyzed help value diverse cultures and race, fostering actions that combat racism from early childhood education.

Keywords

Reading responses; Anti-racist practices; Children's literature; Public school.

Este artigo apresenta dados de uma pesquisa⁴ cujo objetivo foi analisar as respostas leitoras de crianças do 2º ano do Ensino Fundamental I, diante da leitura de livros de imagem, que têm protagonistas negros/as. Nesse sentido, o estudo é realizado em uma escola da região Oeste do Paraná, localizada no município de Medianeira⁵. A proposta é criar momentos de leitura e reflexão por parte dos alunos sobre a representatividade negra na literatura infantil. Para isso, foram utilizados os livros *Benedito*, do escritor e ilustrador brasileiro Josias Marinho (2014), e *Jacinto e Maria José*, do autor colombiano Dipacho (2013)⁶.

A investigação se concentra na questão das representações caricaturais e estereotipadas de personagens negros em livros voltados para crianças. Nesse contexto, o objetivo é entender como os alunos dessas escolas reagem à leitura de obras que desafiam esses estereótipos. A abordagem utilizada se baseia na compreensão de que a formação de significado durante a leitura vai além do conhecimento formal da linguagem, englobando também um processo social e cultural. Diante disso, é essencial considerar como o repertório e o ambiente sociocultural dos leitores influenciam suas interpretações.

O estudo também se alinha à perspectiva do antirracismo, que é compreendido como um processo que visa visibilizar e valorizar diversas culturas e raças, incentivando ações que combatam o racismo na Educação Infantil. Como aponta Pinheiro (2023), o antirracismo vai além do protesto: trata-se de uma denúncia ativa do racismo, buscando sua reversão e destruição. Dessa maneira, ao reavaliar visões pré-concebidas e aumentar o acesso a obras literárias que representam a diversidade racial, promove-se uma educação mais inclusiva e reflexiva.

Diante disso, o texto está estruturado em três seções. A primeira aborda o conceito de respostas leitoras, fundamentando-se nas contribuições de Arizpe (2004) e Fittipaldi (2008, 2012). A segunda seção apresenta a análise de respostas leitoras dos estudantes em relação aos livros selecionados, com base

⁴ Trata-se de um recorte de uma investigação realizada para a produção de Dissertação de Mestrado intitulada *Em busca de respostas ancestrais: experiências com a leitura literária em escolas do Oeste do Paraná*. Esta investigação foi devidamente aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o Parecer Consubstanciado do CEP 6.671.821.

⁵ A turma possuía 10 estudantes que participaram do projeto, quatro meninas e seis meninos. As crianças tinham entre 7 e 8 anos.

⁶ A análise completa dos livros *Benedito* e *Jacinto e Maria José* foi elaborada e enviada para um artigo atualmente no prelo.

nos aportes teóricos de Bento (2022), Cavalleiro (2012), Souza (2021) e Munanga (2003). Por fim, a terceira seção discute práticas antirracistas no ambiente escolar, tomando como referência os trabalhos de Carneiro (2011), Gomes (2005) e Pinheiro (2023), descrevendo respostas de leitura dos livros de imagem.

1. RESPOSTAS LEITORAS

Ao considerar o mundo contemporâneo, os livros e as narrativas desempenham um papel essencial, pois podem estabelecer uma conexão emocional, estimular a imaginação e incentivar a reflexão e a análise das histórias que contam.

Afirma Colomer,

Nosso mundo se encontra cada vez mais globalizado e mais desigual ao mesmo tempo. No entanto, muitas crianças que vivem à margem do sistema social necessitam da palavra e das histórias para poder sobreviver. E as crianças que vivem instaladas na maior passividade consumista necessitam da palavra e das histórias para resgatar-se (2007, p. 141).

Ao trabalhar, nas escolas, as obras com personagens negros, raças e culturas diversas, é importante ouvir a resposta leitora, que de acordo com Fittipaldi (2012), é o que a criança fala depois de ler ou mesmo durante a leitura. Isso porque, o processo de contato com um texto pode criar diversas perspectivas sobre o tema abordado, tendo o leitor a oportunidade de apresentar seu ponto de vista, construindo a relação interativa entre texto e leitor, ademais de revelar o contexto sociocultural, no qual está inserido.

Dessa maneira, a leitura precisa ser socializada, conforme ressalta Colomer (2007), para que possam ser discutidas, interpretadas e avaliadas as diversas perspectivas pessoais, conectando experiências individuais com uma comunidade mais ampla, estabelecendo diálogos, encontros e desencontros.

A comunicação e a interpretação, nesse processo, transcendem o simples compartilhamento de uma linguagem formal ou o conhecimento das regras gramaticais. Tanto na interação cotidiana quanto na interpretação de textos, o entendimento se dá porque os indivíduos envolvidos compartilham uma maneira de pensar e uma forma de vida específica.

Para enriquecer a compreensão de uma obra literária e do mundo ao redor, é preciso momentos de interação e que as ideias sejam compartilhadas. Ao

debater sobre uma obra com colegas, cada um é exposto a diferentes pontos de vista, análises e experiências de vida, promovendo um entendimento solidário e, ao mesmo tempo, coletivo.

A interpretação de um texto literário começa com a análise e o relacionamento entre os diferentes enunciados presentes nele, no qual o leitor faz inferências que são construídas a partir de pistas contextuais, conhecimento prévio e experiência pessoal. Além disso, essa interpretação é um processo interativo em que o autor manifesta sua mensagem, e o leitor interpreta e a comunidade contextualizam essas interpretações dentro do próprio conjunto de valores, crenças e experiências compartilhadas.

Segundo Cosson (2021), “A interpretação parte do entretecimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (p. 64). O termo entretecimento refere-se ao ato de entrelaçar ou conectar diferentes enunciados e ideias presentes no texto, formando uma trama que permite ao leitor construir o significado a partir dessas conexões.

Cosson (2021, p. 27) ressalta que “Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço”. E, ao ler um mesmo livro em épocas diferentes, a leitura se modifica.

Arizpe (2004) afirma que, ao estudar as respostas leitoras aos livros ilustrados, as reações dos leitores são importantes, desde o momento que olham a capa do livro. Deste modo, além de examinar as respostas que são dadas ao conteúdo, como as interpretações e compreensão das imagens, é crucial considerar as reações emocionais e cognitivas que as crianças têm, como um livro pode despertar a curiosidade e criar expectativas, influenciando nessa experiência literária.

Para compreender essas respostas leitoras nesta experiência, a exemplo de Fittipaldi (2008; 2012) foram criadas categorias específicas para as análises levantadas, dividindo-as em: referencial, composicional, intertextual e intercultural e pessoal.

Primeiramente, a referencial é sobre a narração da obra literária, a qual a criança identifica e descreve os elementos principais da narrativa, como as personagens, as ações e sequência dos eventos no enredo, descrição do ambiente

e tempo, e deste modo, ela interpreta a motivação das personagens, como as ações delas impactam no enredo, a relação entre o cenário e a história que foi narrada.

Na sequência, a pesquisadora aborda a dimensão composicional. Nessa perspectiva, o livro é tratado como um objeto que requer identificação, descrição física e análise de sua estrutura, incluindo o paratexto e os elementos visuais. Cada imagem é considerada essencial para o conteúdo, compondo uma situação comunicativa na qual se examinam a relação entre o autor e a obra, além das concepções de leitura, que podem se manifestar de diversas maneiras. A interpretação abrange desde os aspectos visuais até a dinâmica comunicativa, as interações do autor e a reflexão sobre o papel do leitor, todos esses elementos contribuindo para a experiência de leitura e a construção de significados na obra.

Na descrição de Fittipaldi (2008; 2012), as categorias intertextual e intercultural aparecem juntas, mas, devido ao contexto em que estamos trabalhando, elas serão divididas nesta análise. A intertextual tem como objetivo identificar referências a outras obras literárias, temas e personagens, e como isso influencia no significado e interpretação do texto. A categoria intercultural alude a metáforas, símbolos e representações culturais presentes no texto e a função dentro da narrativa, e relaciona as situações do texto com experiências da vida pessoal dos leitores. Desta forma, a interpretação parte da identificação dos intertextos, aplicando o conhecimento para interpretar a história, levando em conta as diferentes perspectivas e experiências dos leitores, para que se estabeleça uma relação entre o texto lido com as questões pessoais, culturais e sociais do leitor, promovendo uma compreensão mais significativa.

Por último, a categoria pessoal, em que são estabelecidas conexões simples entre o texto e a vida dos leitores, que ao interpretar, os leitores podem aprofundar sua compreensão da obra, encontrando especificidades pessoais e relevância em sua leitura. De acordo com essas categorias, é importante considerar a diversidade de respostas leitoras e reconhecer a complexidade envolvida no ato de ler e as diferentes maneiras pelas quais os leitores se envolvem com os textos.

2. PRÁTICAS E ANÁLISE DAS RESPOSTAS LEITORAS

Sobre os livros trabalhados em sala de aula, os autores buscaram representar lugares e culturas do próprio país, ambiente da narrativa. No livro

Benedito, Josias apresenta as características culturais de sua origem afro, como o tambor, o gunga, as vestimentas e as bandeirinhas, que são utilizadas na manifestação cultural Congado.



Fig. 1 - Livro *Benedito*

Fonte: Marinho (2014, p. 38 e 39)

Já na obra literária *Jacinto e Maria José*, o autor, por meio das imagens, representa o Pacífico Colombiano e os locais que essas pessoas vivem.



Fig. 2 - Livro *Jacinto e Maria José*

Fonte: Dipacho (2013, p. 16 e 17)

Cabe ressaltar que, nos livros ilustrados e livros de imagem, as imagens têm um papel fundamental na transmissão de histórias e conceitos, enquanto os leitores estão ativamente envolvidos na interpretação e na atribuição de significado a essas narrativas visuais. Compreende-se, então, que não é possível separar a imagem do sujeito que a observa, pois, a interpretação e a experiência de ver uma imagem estão intimamente relacionadas à forma como ela afeta emocional e cognitivamente o sujeito.

Benedito é uma obra que utiliza as imagens para representar a cultura e identidade de seus antepassados negros. Na história, o personagem Benedito se reconhece na batida do Congado e como um afro-brasileiro. O Congado é originário da África e posteriormente difundiu-se no Brasil, tornando-se uma manifestação cultural afro-brasileira e uma festividade que celebra São Benedito. Além da representação da identidade e cultura negra, o livro enfatiza a valorização da ancestralidade, pois o menino recebe das mãos de um personagem negro e mais velho, um chocalho, que ganha diferentes contornos ao longo da obra.

Jacinto e Maria José retrata o dia dos dois amigos, que moram em uma comunidade do pacífico colombiano, lugar onde se concentram as comunidades de palenques, os quilombolas, que são remanescentes e descendentes de escravizados fugitivos. Jacinto e Maria José são personagens negras. A menina é representada com um cabelo crespo e volumoso, e a cor de pele de ambos está em evidência, e ao encontrarem pessoas da comunidade em que vivem, elas também são negras. Os amigos passam por muitas aventuras, pois andam pelas vegetações, encontram animais ferozes e ao mesmo tempo, se divertem.

As práticas de leitura das obras foram divididas em quatro encontros. No 1º encontro, foi realizada uma entrevista socioeconômica com as famílias das crianças da turma para reconhecer os participantes da pesquisa e uma conversa com os alunos, para conhecê-los e saber o interesse que tem pela leitura e literatura, como também, a relação deles com histórias infantis com protagonistas negros. Depois de cada aluno se apresentar, fomos para a biblioteca e os estudantes escolheram um livro infantil e responderam às perguntas: Como são as personagens? Todos são iguais? Qual a cor de pele deles?

O 2º encontro foi iniciado pela apresentação da obra *Benedito*, realizando questionamentos aos estudantes sobre a capa: O que vocês observam nessa capa? Tem algo diferente? As respostas dos estudantes foram anotadas e, logo após, foi apresentada a história completa. Nesse momento, foi verificado se os alunos percebiam a diferença da cor de pele no início da obra e ao final, com base nas ilustrações da obra e a conclusão das próprias crianças; a manifestação de canto e dança, que é o Congado, e se algum deles conseguiam relacionar com a própria realidade.

No terceiro encontro, houve a apresentação da obra literária, *Jacinto e Maria José* iniciando pela capa e lendo o nome da obra. Ao analisarem a capa, os

estudantes diziam o que estavam vendo e como percebiam essas personagens. O livro foi apresentado aos poucos, para que cada um pudesse criar a própria história. Os estudantes puderam auxiliar na leitura da história. As respostas leitoras foram ouvidas, como também, foi percebido como os alunos trazem a experiência pessoal em relação às obras apresentadas.

O quarto encontro foi iniciado realizando uma roda de conversa, para que os alunos pudessem falar o que lembravam dos momentos literários e das obras, como: a que mais gostou, o que mais chamou atenção, as diferenças entre elas.

2.1 *As respostas ao livro **Benedito***

Na categoria pessoal, a criança, ao ler uma obra literária, estabelece conexões com a própria vida. No livro *Benedito*, os estudantes iniciam descrevendo o menino e suas características. “Criança 1: O bebê é muito grande e um cabelo encaracolado, tem o tambor também”. Nesse momento, a criança percebe que *Benedito* é maior que o tambor e descreve características físicas, colocando em evidência o cabelo encaracolado. Ao destacar essa característica do cabelo, outra criança retrata: “Criança 5: Bebê feio por causa do cabelo dele” e outra cita: “Criança 1: Eu percebi uma coisa que ninguém percebeu, a roupa e a pele dele são brancas. Só o cabelo é um pouco preto”. A cor e a textura do cabelo parecem ter chamado mais atenção do que outros aspectos da imagem, levando a comparações e interpretações diversas. Assim, a próxima criança diz “Criança 7: Ele parece um velho, o cabelo parece branco”, e, ao longo da história, outra criança relaciona a imagem de *Benedito* a uma pessoa mais velha que utiliza chupeta: “Criança 3: Tá parecendo um homem com chupeta”. Na categoria pessoal, pode ser associado aos diferentes grupos étnicos, em que o cabelo crespo é alvo de discriminações ou comentários negativos. Conforme afirma Cida Bento (2022):

O cabelo volumoso, indisciplinado, pode evidenciar uma provocação para outro jeito de ser no mundo ou, quem sabe, para uma concepção plural das possibilidades de estar no mundo. De qualquer forma, reflete um perfil menos responsivo a um estereótipo de “boa aparência”, eurocêntrico e engessado (BENTO, 2022, p. 107).

Essa análise destaca como características físicas podem se tornar centrais na interação das crianças com a literatura, revelando preconceitos ou percepções já internalizadas.

As falas dos alunos "Criança 4: Ele está ficando preto, e eu acho que a professora dele pediu para eles levarem instrumentos e ele vai ser um cantor de todos", "Criança 2: A professora está dando novos instrumentos, para ele pintar o resto do corpo dele" e "Criança 11: Pode ser a mãe dele que está alcançando o instrumento, porque tem a mesma cor de pele do menino" indicam tentativas das crianças de conectar os elementos da imagem com suas vivências e percepções. A primeira e segunda fala associam os instrumentos musicais à escola e sugerem uma interação com a cor do corpo de Benedito de forma criativa. Já a fala da Criança 11, ao fazer a relação de cor de pele entre Benedito e a figura que lhe entrega o instrumento, revela uma percepção de pertencimento e proximidade, refletindo como as crianças podem vincular a cor como um marcador de identidade e ligação familiar. Posteriormente, as crianças voltam a relacionar com a professora. As falas refletem diferentes interpretações sobre o cuidado e as responsabilidades, conforme suas vivências. A Criança 4 diz: "A professora deu uma roupa pra ele vestir, porque na calça tinha pelo e agora ele cansou de correr", associando a professora ao ato de vestir Benedito, possivelmente vinculando a imagem ao cuidado que ela ofereceria aos alunos. Já a Criança 11 responde: "Não foi a professora que deu a roupa, porque na escola não tem roupa. Foi a mãe dele", corrigindo a interpretação da colega e trazendo para o contexto familiar, onde ela reconhece que a mãe é quem geralmente realiza esse tipo de cuidado. Conforme Cavalleiro (2012):

Numa relação dialética homem/ sociedade, o novo membro da sociedade interioriza um mundo já posto, que lhe é apresentado com uma configuração já definida, construída anteriormente à sua existência. Assim, interagindo com outros, a criança aprenderá atitudes, opiniões, valores a respeito da sociedade ampla e, mais especificamente, do espaço de inserção de seu grupo social (CAVALLEIRO, 2012, p. 16).

A partir dessa compreensão, as interpretações sobre Benedito vão além do cuidado, entrando em questões de identidade e transformação. A Criança 1 propõe um amadurecimento ou crescimento com a frase: "Ele finalmente tirou a chupeta para dar um beijo na mão da mãe ou da avó, e agora usou uma roupa", indicando uma evolução no personagem. Por fim, a Criança 2 afirma: "Elas são duas irmãs e estão indo pro carnaval, por isso estão se vestindo igual", conectando a prática social compartilhada, o carnaval. As duas falas apresentam o contexto familiar, ao destacar sobre a mãe, avó e irmã.

Na categoria intercultural e intertextual, a criança faz relação com personagens conhecidos: Criança 2: “Ele vai virar o Venom” e Criança 5: “Ele vai virar um homem preto. E também, está virando o Venom”. O Venom é um personagem dos quadrinhos da Marvel, um simbiote alienígena que se funde a um hospedeiro humano, cobrindo-o com uma substância negra e concedendo-lhe novos poderes. Além dessa referência, outra criança menciona: Criança 2: “Eu já sei de tudo, ele vai virar o Batman”, personagem icônico da DC Comics, conhecido por seu traje predominantemente preto e sua identidade sombria. É possível notar que as crianças identificam a cor preta da fantasia desses personagens e a ideia de transformação, mas sem associá-los a personagens negros. Ou seja, há um apagamento da representatividade negra nas histórias, já que a cor preta é relacionada a esses personagens ficcionais, mas não à identidade racial.

Posteriormente, a criança fala: Criança 2: “Ele está indo para o carnaval para dançar” e outra complementa Criança 11: “Por isso elas se pintaram de preto, porque vão para o carnaval”, relacionando a cor de pele com a festividade que conhecem. No entanto, essas crianças não estão familiarizadas com a manifestação cultural representada no livro, o Congado, e acabam alterando essa festividade para algo mais próximo do seu próprio contexto social, como o carnaval e a festa junina. Essa fala pode ser relacionada ao conceito de blackface, uma prática que envolvia pessoas brancas pintando seus rostos de preto para realizar performances racistas e caricaturais, reduzindo a identidade negra a estereótipos exagerados e ao carnaval, manifestação cultural do país, mas fortemente marcada pelas tradições afrobrasileiras.

Segundo uma entrevista com o professor Juarez Xavier, em 2022⁷, o blackface se popularizou no carnaval, com pessoas brancas se fantasiando de índio ou de “nega maluca”. Essa apropriação distorce a identidade cultural, reduzindo-a a uma caricatura, sem o devido respeito ao seu verdadeiro significado.

Na categoria referencial, observam a cor da pele, que vai alterando-se, tornando-se preta. Criança 4: “Sabe por que a mão dele estava ficando preta, eu acho que ele está suando ou está passando tinta?”. Aqui a criança não consegue compreender como ele está ficando com a pele preta, e outra já destaca que vai

⁷ SILVA, Luís Ricardo da. Blackface: entenda o que é e por que é considerado ato racista. G1 Bauru e Marília, 05 dez. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/bauru-marilia/noticia/2022/12/05/blackface-entenda-o-que-e-e-por-que-e-considerado-ato-racista.ghtml>. Acesso em: 20 dez. 2024.

ficar todo preto: Criança 11: “Eu acho que ele vai ficar todo preto”. Uma das crianças destaca que ele está ficando preto por causa das bolinhas azuis, podendo relacionar que está se reconhecendo na batida do tambor, Criança 10: “A tinta está caindo na pele dele e ele está ficando preto, a cor azul cai nele, mas ele vai ficando preto”. Também percebe a relação que a baqueta tem com o tambor, transformando a cor da pele. Criança 6: “A cor azul das bolinhas está passando pela baqueta e, com isso, o menino ganha cor”.

No decorrer da história, as crianças tentam descobrir como Benedito ficou preto, supondo, principalmente, que encostando na baqueta ou no tambor, ele mudava de cor. Criança 2: “Ele está se sujando com a tinta, ele se esfregou de novo só que agora no tambor, ele vai se sujar inteiro”. Desse modo, segundo Souza (2021), o negro muitas vezes é visto como uma construção alheia à sua própria essência, condicionado por discursos que o associam a elementos externos, reforçando uma visão alienante e desumanizadora.

Ser negro é, além disso, tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse dessa consciência e criar uma nova consciência que reassegura o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração (SOUZA, 2021, p. 115).

Nesse sentido, as percepções das crianças oferecem importantes oportunidades de trabalhos educativos para questionar estereótipos e trabalhar com diversas narrativas que afirmem a dignidade e a riqueza cultural da negritude.

Depois, alguns começam a ficar confusos, se é uma menina ou um menino, Criança 2: “É uma menina, olha essa saia. É uma menina de cabelo curto”, pois no meio em que estão inseridos, quem usa saia, geralmente, são as meninas. Juntamente com essa fala, outra criança cita Criança 7: “Mas ela é preta”, alterando até o pronome de ele para ela.

De acordo com Munanga (2003):

Como a identidade cultural se constrói com base na tomada de consciência das diferenças provindo das particularidades históricas, culturais, religiosas, sociais, regionais, etc. se delineiam assim no Brasil diversos processos de identidade cultural, revelando um certo pluralismo tanto entre negros, quanto entre brancos e entre amarelos, todos tomados como sujeitos históricos e culturais e não como sujeitos biológicos ou raciais (Munanga, 2003, p. 15).

No Brasil, um país caracterizado por sua diversidade, essas interações revelam não apenas a riqueza do pluralismo de identidades, mas também como as categorias de gênero e raça são frequentemente marcadas por construções sociais enraizadas e preconceituosas.

Ao relacionarem com as questões étnico-raciais, as crianças retratam sobre culturas diferentes como a festa junina e o carnaval, ou seja, festas populares, e refletem suas próprias experiências e entendimento sobre a diversidade. Portanto, embora ambas as festas tenham influências europeias, elas foram amplamente construídas e reinterpretadas ao longo do tempo por diversas comunidades brasileiras, incluindo as comunidades negras, indígenas e populares, tornando-se profundamente representativas da diversidade cultural do Brasil.

As falas das crianças revelam como suas referências culturais estão fortemente ligadas ao que conhecem em seu cotidiano. O carnaval surge como a única festa tradicional mencionada, evidenciando a ausência de contato com outras manifestações culturais, como o Congado, apresentado no livro. Dessa forma, a obra assume um papel educativo, ampliando o repertório das crianças e ensinando que há diversas festividades tradicionais além das que fazem parte de seu universo. Além disso, as crianças frequentemente associam as cenas à presença da família e da escola, mencionando pais, mães e professoras, o que demonstra como sua percepção é estruturada a partir de suas vivências e do meio em que estão inseridas, reforçando o papel dessas figuras como referências centrais na construção de significado sobre o mundo ao seu redor.

2.2 *As respostas ao livro Jacinto e Maria José*

Na categoria pessoal, as falas das crianças refletem interpretações a partir de suas percepções individuais, nas primeiras páginas, ao observar a menina, a Criança 4 diz: “Parece que ela tá grávida”, demonstrando uma interpretação baseada nas características físicas da personagem. A mesma criança também reflete sobre a situação dos personagens, questionando: “Você já pensou que eles podem não ter pais?”. Esse questionamento revela uma tentativa de entender a dinâmica da história, considerando a ausência de figuras adultas cuidadoras. Em seguida, ela sugere uma explicação, afirmando: “Acho que eles moram sozinhos ou em uma cabana”, como uma possível solução para a ausência de pais.

A comparação feita pela Criança 1, ao dizer que o menino "parece uma cobra, porque está se contorcendo na árvore, não está se segurando com as mãos, parece que está caindo", pode ser interpretada de diferentes maneiras. A referência à cobra, um animal frequentemente associado à ideia de astúcia ou perigo, pode refletir estereótipos culturais enraizados, que, historicamente, associam características físicas ou comportamentais de pessoas negras a certos animais, em um processo de desumanização. No contexto de um menino negro, essa comparação com uma cobra pode ser uma manifestação atravessada por estigmas raciais que são transmitidos socialmente.

Quando Jacinto e Maria José chegam à vila, as crianças começam a fazer comparações com suas próprias referências familiares e sociais. A Criança 9 diz: "É praticamente a família deles", sugerindo que as figuras na vila se aproximam de um contexto familiar conhecido por ela, possivelmente influenciado pela cor da pele e características físicas. A Criança 1, ao observar o homem sentado na porta, comenta: "Eles acharam os amigos deles pra jogar bola. Esse homem (que está sentado na porta), é o pai deles, e está brigando com alguém, com esse negócio na janela, bem embaixo, parece um cachorro". Aqui, a criança novamente recorre à comparação com um animal, no caso o cachorro.

Na categoria intertextual e intercultural, a criança descreve o lugar em que as personagens do livro estão e por estarem sem calçado: "Criança 10: Ela está segurando alguma coisa, parece que eles estão em uma areia descalços, são pretos". Um fato relevante destacado pela criança foi a cor da pele de Jacinto e Maria José.

A paisagem é algo que se destaca muito na história, como também, se difere de árvores encontradas na região oeste do Paraná. A Criança 9 destaca um coqueiro: "Isso daí é um coqueiro," reconhecendo a planta e associando-a ao cenário. Em seguida, a mesma criança chama a atenção para a raiz da árvore: "E ali também está aparecendo a raiz da árvore, mas a raiz fica embaixo da terra." Essa observação revela o conhecimento básico da criança sobre as árvores, mas também indica a falta de familiaridade com árvores cujas raízes são mais expostas ou visíveis, como as do pacífico colombiano. Ao observar as raízes diferentes, uma criança diz, "Criança 3: Parece que são gigantes com as pernas, mas são as árvores" e a Criança 8 complementa: "Eles estão fugindo dos gigantes", acrescenta então uma narrativa que mistura a percepção das árvores com uma

situação de fuga ou desafio, talvez inspirado por histórias ou referências de aventura.

Após as crianças fugirem da onça e navegarem de barco, a Criança 1 faz uma observação sobre o novo ambiente: "Eles andaram, andaram, andaram e chegaram em terra firme. A terra é estranha e as folhas são mais firmes". Essa fala destaca como o local parece diferente do que as crianças estão acostumadas, com a terra e as folhas do ambiente não correspondendo àquilo que elas conhecem, possivelmente no contexto do oeste paranaense. O uso da palavra "estranha" sugere que o ambiente é percebido como algo fora do comum, uma nova experiência, e as "folhas mais firmes" indicam uma diferença no tipo de vegetação ou na maneira como elas interagem com o espaço natural ao redor.

A seguir, considerando a referência ao cabelo do homem como algo nunca visto antes pelo observador, essa fala faz uma reflexão sobre as diferenças étnico-raciais, ressaltando a diversidade de estilos e aparências, "Criança 3: Esse homem (na janela), parece um bicho mesmo, porque eu nunca vi pessoas com esse cabelo. E as casas são diferentes, as listras". Outra criança, ao observar a mesma cena, diz: Criança 8: "Parece um cavalo (na janela)"

A fala da criança demonstra como características físicas e culturais diferentes do que é familiar em seu contexto podem gerar associações negativas ou de estranhamento. Esse tipo de percepção, muitas vezes, é reflexo de um olhar social que constrói e reforça estereótipos, tratando o que é diverso como exótico, estranho ou inferior. Essas interpretações não são neutras, mas resultam de um longo processo histórico em que a raça foi usada como marcador para classificar e hierarquizar pessoas na sociedade brasileira.

De acordo com Gomes (2005):

Não podemos negar que, na construção das sociedades, na forma como negros e brancos são vistos e tratados no Brasil, a raça tem uma operacionalidade na cultura e na vida social. Se ela não tivesse esse peso, as particularidades e características físicas não seriam usadas por nós, para identificar quem é negro e quem é branco no Brasil. E mais, não seriam usadas para discriminar e negar direitos e oportunidades aos negros em nosso país (p. 48).

Assim, é possível perceber que as características físicas são frequentemente usadas para determinar e reforçar as diferenças entre negros e brancos, um processo que não se limita à simples percepção estética, mas está ligado a uma construção social e histórica.

Na categoria intercultural, uma das crianças destaca a identidade de uma comunidade, demonstrando a consciência da diversidade cultural presente na

cena, Criança 2: “Eles acharam uma vila e as pessoas são todas africanas, negras”, como também, a relação com a cor da pele e sua raça.

Na categoria referencial, a fala da Criança 9 revela uma percepção sobre a ação das personagens no momento de angústia e perigo, destacando a dinâmica entre elas e a ameaça representada pela onça. Ela diz: Criança 9: “Ela correu da onça, ela o deixou para trás. Daí a onça está correndo atrás dele, ela está com o coco e ele também, porque não tacaram na onça”. Essa observação reflete a interpretação da criança sobre a ação da onça e a ideia de que os personagens poderiam ter usado os cocos como defesa, algo que ela percebe como uma possível solução para o conflito.

Os estudantes, ao observarem a chegada de Jacinto e Maria José na vila, fazem uma associação com a presença dos familiares, refletindo sobre as relações entre as personagens. A Criança 4 diz: “Eu acho que é a mãe deles (mulher de vestido rosa), o pai (homem sentado na porta) e os filhos, na janela tem um bicho, dois bichos. E um homem olhando (na janela), parece que está espiando conversas.” Nessa fala, a criança traça um paralelo entre os personagens e os membros de uma família, ao mesmo tempo que observa a presença de figuras estranhas, representadas como “bichos”.

Anteriormente, a Criança 3 havia comentado que o local parecia não escurecer, pois os protagonistas haviam feito muitas coisas e ainda estava claro. No entanto, ao se aproximar do final da história, a mesma criança reflete: “Acho que antes foi só impressão minha, porque está escurecendo agora”. Essa mudança de percepção pode indicar uma evolução na compreensão da narrativa ou dos eventos que ocorrem no contexto. A Criança 4, por sua vez, complementa o desfecho, dizendo: “Eles ficaram felizes para sempre”. Essa frase remete a um final típico de contos tradicionais, onde a resolução dos conflitos leva à felicidade eterna dos personagens, trazendo uma sensação de encerramento idealizado.

As crianças fazem várias observações que marcam a distinção entre o mundo delas e o cenário descrito no texto. Elas percebem diferenças significativas nos elementos do ambiente, como a vegetação e as construções, que são distintas daquelas que conhecem no cotidiano. O cenário parece desconhecido, e a maneira como descrevem as árvores, com suas raízes e formas, sugere que essas imagens são algo fora do comum para elas. A ideia de se deparar com árvores grandes, com raízes visíveis e que se confundem com gigantes, reflete a forma como a cultura e o ambiente das crianças interferem na interpretação do texto. Além disso, ao

falarem sobre a diferença nas casas e até nas roupas das pessoas, da cor dela fica evidente uma comparação entre o que é familiar e o que elas estão vendo pela primeira vez, o que amplia a percepção de uma diferença cultural e geográfica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar dos avanços nas representações literárias e da existência da Lei 11.645/08 — que determina a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas — sua implementação prática ainda enfrenta sérios entraves. Um dos principais obstáculos é a deficiência na formação dos professores, que se revela no cotidiano escolar por meio da reprodução de discursos racistas e estereotipados pelas próprias crianças durante atividades educativas. Esses comportamentos refletem não apenas a permanência de visões distorcidas, como também a ausência de um trabalho pedagógico eficaz que desconstrua tais ideias desde a infância.

É comum observar, por exemplo, que figuras negras são associadas a estereótipos desumanizantes, como a comparação com animais ou a percepção negativa de traços físicos e cabelos crespos. Essas expressões de preconceito, muitas vezes naturalizadas, indicam que o racismo continua enraizado nas práticas escolares.

A resistência à transformação real do ambiente escolar e à aplicação plena da legislação não se resume a atitudes individuais, mas denuncia um sistema educacional que frequentemente falha em promover uma abordagem crítica, consciente e antirracista.

É urgente, portanto, repensar os currículos de formação inicial e continuada dos professores, inserindo de maneira estruturada conteúdos que contemplem a diversidade, os direitos humanos e a valorização das culturas afro-brasileira e indígena. A capacitação dos docentes deve ir além da mera transmissão de conhecimento, habilitando-os como protagonistas na construção de práticas pedagógicas transformadoras, que promovam o respeito, a empatia e a inclusão, combatendo o racismo estrutural de maneira efetiva e contínua.

REFERÊNCIAS

- ARIZPE, E.; Styles, M. (2004). **Lectura de Imágenes: los niños interpretan textos visuales**. México: FCE.
- BENTO, C. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- CARNEIRO, S. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- CAVALLEIRO, E. dos S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. 12ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.
- DIPACHO. **Jacinto e Maria José**. São Paulo: Scipione, 2019.
- FITTIPALDI, M. (2012). **La categorización de las respuestas infantiles ante los textos literários**. Analisis de algunos modelos y propuesta de clasificación. A: COLOMER, Teresa; FITTIPALDI, Martina (coord.) (2012): *La literatura que acoge. Inmigración y lectura de álbumes ilustrados*. “Parapara” nº5.
- GOMES, N. L. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62.
- MARINHO, J. **Benedito** / texto e ilustrações Josias Marinho. São Paulo: Livraria Saraiva, 2014.
- MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Rio de Janeiro, nov. 2003.
- PINHEIRO, B. C. S. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta, 2023.
- SOUZA, N. S. **Tornar-se negro: Ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.