

Atribuição BB CY 4.0

LITERATURA NEGRA PARA A INFÂNCIA: LETRAMENTO LITERÁRIO E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO ESCOLAR

Kelly Cristina Cândida de Souza¹

Andréia de Assis Ferreira²

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar uma investigação sobre letramento literário em uma perspectiva antirracista, no contexto da educação básica em um colégio de aplicação. A pesquisa foi realizada a partir da *abordagem metodológica da Sequência Básica do letramento literário* (Cosson, 2007), por meio do trabalho sistemático com obras de literatura negra para a infância. Neste texto, o foco será direcionado para uma análise sobre a obra, *Com qual penteado eu vou?*, de Kiusam Oliveira e Rodrigo Andrade. Os dados coletados durante a pesquisa evidenciam que o protagonismo da infância negra é importante para a formação identitária, para a construção da autoestima e do entendimento das diferenças de forma positiva. A pesquisa e a prática pedagógica evidenciam que os procedimentos relacionados à mediação literária orientada pela concepção de uma educação antirracista tornam-se contribuições importantes à intersecção entre formação humana e leitora, capaz de promover a educação para as relações étnico-raciais.

¹ Pedagoga, Mestre em Educação, membro da equipe gestora do Programa Ações Afirmativas na UFMG e professora do Núcleo Básico do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG – E-mail: kellyc@ufmg.br

² Pós-doutora, Doutora e Mestre em Educação, professora do Núcleo de História do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG – E-mail: andreiaassis@ufmg.br

Palavras-chave

Literatura negra; letramento literário; educação para as relações étnico-raciais.

Recebido em: 02/04/2025
Aprovado em: 23/07/2025

140

BLACK LITERATURE FOR CHILDREN: LITERARY LITERACY AND EDUCATION FOR ETHNIC-RACIAL RELATIONS IN THE SCHOOL CONTEXT

Abstract

This article aims to present an investigation into literary literacy from an anti-racist perspective, carried out in the context of basic education at a high school. The research was conducted using the methodological approach of the Basic Sequence of Literary Literacy (Cosson, 2007), through systematic work with four works of black literature for children. This text will address the work carried out with the work *Com qual penteado eu vou?*, by Kiusam Oliveira and Rodrigo Andrade. The children's records, collected during the research, show that the protagonism of black childhood was understood as something important for identity formation, for the construction of self-esteem and for the understanding of differences in a positive way. The research and pedagogical practice show that the procedures related to literary mediation guided by the concept of anti-racist education become an important contribution to the intersection between human and reading formation, capable of promoting education for ethnic-racial relations.

141

Keywords

black literature; literary literacy; education for ethnic-racial relations.

A literatura negra no Brasil

Olho-me
espelhos
Imagens

que não me contêm.
Decomponho-me
Apalpo-me.

Mirian Alves (1985, p. 32).

A literatura negra integra-se às lutas pela visibilidade e pelo direito da população negra de fazer parte do repertório cultural e social brasileiro, buscando dar sentido a processos de formação da identidade de grupos excluídos do modelo social pensado para dar contorno à nossa sociedade. Nesse percurso, destacam-se o fortalecimento da reversão de imagens pejorativas que o termo negro assumiu ao longo da história, e a busca por espelhamentos que visibilizem novas formas de representações sobre a imagem da pessoa negra, de forma íntegra e livre de estereótipos, motivados pela impossibilidade de sentir-se real, como explicitado na epígrafe (Alves, 1985, p. 32).

A literatura negra para a infância, por exemplo, é um ponto de partida e de chegada, um território dentro do qual a fabulação, a imaginação e a fruição estética são estimuladas através do encontro da criança com o enredo, com o objeto livro, através do jogo ficcional e da encenação dos personagens. Todos esses elementos são, há um só tempo, formadores e transformadores da identidade, como Cândido (2011) nos inspira a pensar quando trata a literatura como um direito humano.

Souza (2005) argumenta que o discurso poético realizado a partir da experiência de ser negro consiste em minar, em colocar em evidência um sujeito insubmisso, que representa resistência à ordem discursiva hegemônica. O arranjo estético, representado pelas imagens e enunciados literários, é uma forma de minar a ordem discursiva instituída, provocando rachaduras por onde brotam outras formas de representação humana, que é negra e é positiva, remetem à

ancestralidade, à corporeidade, à ludicidade, à identidade e a outros traços culturais.

Já a expressão literatura afro-brasileira procura assumir as ligações entre o ato criativo que o termo literatura indica e a relação dessa criação com a África, seja aquela que nos legou a imensidão de escravizados trazidos para as Américas, seja a África venerada como berço da civilização (Duarte, 2011). Por outro lado, a expressão literatura afrodescendente “parece se orientar num duplo movimento: insiste na constituição de uma visão vinculada às matrizes culturais africanas e, ao mesmo tempo, procura traduzir as mutações inevitáveis” sofridas na diáspora (Fonseca, 2006, p.23).

143

Conceição Evaristo (2005), Eduardo Assis Duarte (2011) e Florentina da Silva Souza (2019) são alguns escritores e intelectuais brasileiros contemporâneos que contribuem para sistematizar uma resposta para o que se quer significar com as expressões “afro-literatura”, “literatura negra”, ou “literatura afro-brasileira”. Para Duarte (2011), a admissão da existência de uma literatura afro-brasileira implica diretamente no abalo “da noção de uma identidade nacional una e coesa”. No campo da arte literária brasileira, de acordo com Duarte (2002), o consentimento sobre o prefixo “afro” equivaleria tanto à aceitação de uma polifonia literária quanto no entendimento de que os afro-brasileiros eram capazes de produzir escritos, mesmo que estes tenham tido grande dificuldade de circulação desde o período colonial.

Esses autores concordam que a escrita dos afrodescendentes, comprometidos com as questões raciais e de promoção da autoria negra na literatura, por exemplo, possui especificidades e características próprias. Algumas das características descritas por Duarte (2011, p. 125) são: “enunciação coletiva, propõe uma releitura histórica do nosso país, se constitui como uma narrativa quilombola”, pelo seu potencial de resistência aos boicotes da indústria editorial. O intuito da obra afrodescendente é romper com o que Gouvêa (2001) chama de uma posição subalterna, estereotipada, mítica e coadjuvante do negro na literatura.

Duarte (2011) ainda afirma que uma série de fatores contribui para a invisibilidade e/ou obliteração da produção literária afro-brasileira, a saber: circulação restrita, a persistência em se enfatizar os clássicos e a lacuna nos cursos

de formação de professores que ainda resistem na implementação de disciplinas que contemplem a escrita negra.

No Brasil, a literatura afro-brasileira se desenvolveu em um contexto distinto, onde a herança africana foi marginalizada. A produção literária de autores afro-brasileiros, especialmente após a abolição da escravidão em 1888, começou a emergir de forma mais visível, buscando refletir as realidades e as lutas da população negra no país. O conceito de literatura afro-brasileira envolve não apenas as obras criadas por escritores negros, mas também uma crítica aos símbolos e narrativas da literatura brasileira canônica, que frequentemente ignoram ou distorcem as contribuições e histórias da população negra.

144

Para Evaristo (2005, p. 95), a voz que ressoa de dentro da narrativa negra conserva em si a memória de um povo narrada, contada “pelos velhos griots, africanos guardiões da memória, que de aldeia em aldeia cantavam e recontavam as histórias, a luta, os heróis, a resistência negra contra o colonizador”.

Sendo assim, pode-se notar a potência da literatura negra, ou afro-brasileira, como possibilidade de tramar e aglutinar às produções voltadas para a infância ou não, outros enredos, outras imagens, narrativas de povos ainda pouco conhecidos, porque invisibilizados pelo cânone literário nacional, como argumentam os autores acima.

Por último é importante refletir que, embora esses conceitos guardem diferenças de compreensão importantes, podemos dizer que eles indicam a existência de uma reflexão sobre as experiências, as lutas e as identidades dos povos africanos e seus descendentes na diáspora ao longo do tempo. Esses conceitos não apenas abrangem uma produção literária significativa, mas também dialogam com questões sociais, políticas e culturais que emergem da história da colonização, do processo de escravização e das lutas por emancipação e reconhecimento.

Reverberações ao longo do tempo

Ao longo do tempo, a literatura negra e afro-brasileira serviu como espaços de resistência e afirmação. No Brasil, autores como Machado de Assis e Maria Firmina dos Reis, subsequentemente, escritoras como Carolina Maria de Jesus, e mais recentemente, escritoras como Ana Maria Gonçalves e Conceição Evaristo

contribuíram para construir uma narrativa que desafia os estereótipos e preconceitos associados à negritude.

As discussões em torno da literatura afro-brasileira também estão ligadas ao conceito de "negritude", o qual enfatiza a valorização da cultura negra e a luta contra a opressão. A partir da década de 1970, essa valorização se intensificou com o surgimento de produções editoriais como Quilombhoje e a série Cadernos Negros, que visavam resgatar a história e a identidade afro-brasileiras, resultando em uma rica produção literária que evidencia as experiências contemporâneas dos afrodescendentes no Brasil.

145

A literatura negra e a literatura afro-brasileira são, portanto, mais do que simples categorias ou formas de linguagem, elas representam um campo de luta e resistência cultural. As discussões que envolvem esses conceitos são cruciais para compreender a dinâmica das relações raciais em diferentes contextos históricos e sociais no país. Por meio da literatura, autores negros têm o poder de narrar suas próprias histórias, reivindicar suas identidades e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A valorização dessas vozes continua a ser essencial na luta contra a opressão e a marginalização, oferecendo novos olhares e perspectivas sobre a experiência humana.

Sendo assim, o objetivo deste artigo é apresentar uma investigação sobre letramento literário em uma perspectiva antirracista, realizada em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental, em uma escola de aplicação, situada na cidade de Belo Horizonte, dentro do Campus da Universidade Federal de Minas Gerais, durante o primeiro semestre de 2024.

A pesquisa, de caráter intervencivo, foi realizada com base na abordagem metodológica da sequência básica do letramento literário, de Rildo Cosson (2007), por meio do trabalho sistemático com 4 livros de literatura negra para a infância. Aqui será abordado o trabalho realizado, a partir de um deles, da obra “Com qual penteado eu vou?”, de Kiusam Oliveira e Rodrigo Andrade.

A leitura literária e o seu papel na formação da criança

Para Freire (2003), a leitura está relacionada a uma forte conexão, a uma perspectiva emocional, a uma força que nos empurra ao outro, para ser com o outro. Podemos dizer que a atitude amorosa freireana é uma prática política e

social. Sendo assim, podemos colocá-la em linha com a noção de Chartier (1999), para quem a leitura é um ato de vida, historicamente situado e atravessado pelas dinâmicas sociais presentes em cada momento histórico.

A leitura literária é uma prática cultural que permite o compartilhamento e o reconhecimento de diferentes formas de existência e interação social. Ao ler ou ao ouvir a leitura pela mediação literária a criança vivencia encontros, trilha caminhos, experimenta sentimentos e sentidos; entra em contato com o outro, fica entre silêncios e palavras. Vive o silêncio como espera, vive a vida do outro, que pode ser uma personagem cativante ou aquele de quem vamos querer distância.

Quando afirmamos a vida, estamos também afirmando o presente vivido pela leitura como um momento para ser o que se é, e também ser outro, pensar outros pensamentos, escutar outras palavras, viver outro tempo. Nesse itinerário o leitor vai aprendendo a escolher suas leituras, “que aprecie construções e significações estéticas, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres” como afirma Paulino (1997). Essa concepção converge com a noção de formação do leitor em Lerner (2002) e de transformação pela leitura que encontramos em Larrosa (2011), com as quais concordamos.

Ler para o outro e dele esperar atenção e cumplicidade, ler para si, enquanto lê para o outro, ler e refletir, ler e conversar, ler e entrar nas camadas da história, nas cores e profusão de imagens que o livro traz. São várias as possibilidades e elas podem acontecer ao mesmo tempo e agora, porque ler é fazer o verbo delirar, como nos inspira Barros (2008), é desdobrar os sentidos, reinventar, ou se perceber lá no enredo, possível, bonito, bonita, empático com o sofrimento da personagem, feliz pela aventura vivida, ou pela descoberta da poesia fora da asa (Barros, 2008).

Ter atenção para a variedade de textos, de temáticas e personagens é algo fundamental para a formação leitora, para produzir junto às crianças a dimensão da diversidade de contextos sociais, étnico-raciais e identitários existentes na sociedade brasileira. Estar atento à representatividade étnico-racial expressa nos livros também é imprescindível, para combater a invisibilidade de grupos sociais não hegemônicos e suas histórias, que guardam especificidades que precisam vir à tona, para afastar uma visão homogênea de sociedade construída ao longo da

história.

Dar a ler, e ler junto, por exemplo, literaturas de qualidade que agora, por força da Lei 10.639/2003, ganham as prateleiras das bibliotecas escolares e da sala de aula, é poder criar uma relação entre leitura literária e identificação cultural, através da afirmação de imagens e imaginações outras, por meio da evidenciação de narrativas que “falam contra o silêncio” como nos lembra Kilomba (2019), e assim contribuir para a visibilidade de personagens e histórias que cooperam com a descolonização de práticas de mediação literária na escola.

147

Educação para as Relações Étnico-Raciais no contexto escolar

Para Vieira (2003), a Lei 10.639/2003 é uma política de Ação Afirmativa cujo direcionamento central visa à correção de situações de desvantagens historicamente vividas no campo educacional pela população negra brasileira. Essa Lei, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2005), são dispositivos que abrem caminhos para a promoção de uma educação cuja principal baliza seja a democracia.

Assim como Vieira (2003), Amâncio (2008) entende que na base da lei 10.639/2003, o que está em jogo são as oportunidades de construção de conhecimentos sobre a história e sobre a cultura africana e afro-brasileira através de todos os componentes curriculares, principalmente os das áreas de domínio da Arte, da História e da Literatura.

Amâncio (2008) interpreta esses componentes curriculares como agências indenitárias, cujos estudos, oriundo da temática racial, contribuem para dar visibilidade aos conhecimentos sistematicamente silenciados pela adoção de uma história única (Adichie, 2019), ensinada e aprendida na escola, na articulação de um currículo que adotou uma visão eurocêntrica e se tornou um ponto de vista hegemônico, como nos ensina, Arroyo (2011).

Para Silvério (2012, p. 899) a promulgação da lei 10.639/2003 representa um marco histórico no campo educacional brasileiro e se configura também como o “reconhecimento da discriminação racial e do racismo como constitutivos de nossa formação social”.

Dessa forma, a educação para as relações étnico-raciais se fundamenta em um conjunto de princípios e normas para o planejamento, execução e avaliação da educação. Os principais objetivos dessa educação são “combater o racismo, promover a equidade racial e o respeito, promover o conhecimento da história do Brasil pela visão da população negra” (Dcnerer, 2004, p. 8).

Ao refletir sobre o reconhecimento de outros pontos de vista sobre a história universal e sobre a necessidade de que narrativas outras sejam trazidas ao currículo, e que assim de fato possam compor os discursos sobre as matrizes fundadoras da nação brasileira, Gomes (2012) aponta que descolonizar o currículo é mais um desafio para a educação escolar. Como a autora ressalta,

148

muito já denunciamos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos programas curriculares (Gomes, 2012, p. 56)

A necessidade de repensar a pauta curricular cotidiana que a autora enfatiza acima também faz parte das reflexões de Barzano (2008, p. 15). Este autor pondera que uma educação que repensa as relações étnico-raciais se configura como uma prática emancipatória “pela polifonia e dialogicidade que provocam deslocamentos e tencionam as estruturas educacionais hegemônicas”. Na mesma linha de pensamento, Gomes (2012) afirma que ao lançarmos mão de teorias e práticas já produzidas, estas podem nos auxiliar na construção, através do currículo, de subjetividades emancipadas do racismo.

Esse desafio teórico e prático nos conduz a pensar nas formas de realizar uma educação para as relações raciais na sala de aula. No caso da literatura, nos faz refletir sobre o que pode a leitura literária, quando aliada a uma perspectiva antirracista, isto é, em contextos de educação para a humanização das diferenças, para a desconstrução de estereótipos sobre a população negra e para a produção de outras representações. Especialmente no trato com as infâncias, esse desafio nos leva a pensar, ainda, sobre as afetações que a leitura suscita nas crianças, suas repercussões na convivência dentro do ambiente escolar e em sua formação humana e leitora.

A articulação entre a teoria e a prática de letramento literário antirracista será apresentada a seguir, através da análise do trabalho realizado com a obra *Com qual penteado eu vou?*, de Kiusam Oliveira.

Aspectos metodológicos do letramento literário em uma perspectiva antirracista

O livro *Com qual penteado eu vou?* é uma obra poderosa e necessária. Kiusan Oliveira e Rodrigo Andrade nos embalam entre palavras escolhidas com zelo e lindas imagens, convidando à entrada em uma complexa teia de significados que liga cabelo, ancestralidade, família e autoestima, só para abordar alguns elementos presentes na trama.

Por meio de uma narrativa envolvente e poética, somos conduzidos em uma jornada na qual a autora vai tecendo os fios da identidade negra, ao longo de uma história repleta de curiosidade e encantamento, nos conectando com uma família que terá a feliz sorte de comemorar o centenário do biso, seu Benedito.

Rodrigo Andrade nos inunda com uma profusão de cores nas imagens que ilustram a história. Elas causam um impacto positivo e encantam a quem da obra se aproxima. As ilustrações nos levam a compreender que cada penteado, cuidadosamente desenhado por mãos maternais, também são presentes dados ao seu Benedito. Esses penteados provocam olhares alegres, sorrisos de admiração e bons comentários das crianças que ouvem a história. Portanto, a obra expõe uma diversidade de formas de pentear os cabelos crespos, tornando-os símbolo de beleza e orgulho ancestral.

A autora destaca cada criança que participa da narrativa de maneira cuidadosa, apresentando seus nomes e os respectivos significados, nos lançando também em uma espécie de relicário familiar, onde cada um tem sua importância reconhecida. Brincando com as palavras, a autora nos põe em contato com uma estética diversa, minando os padrões de beleza impostos pelo racismo, preenchendo nossos olhares e sentimentos com outros jeitos de ser. Há na narrativa uma profunda conexão circular entre ancestralidade, respeito, afeto, identidade e celebração da vida, o que torna a obra interessante e faz as crianças quererem escutar a leitura até o fim.

Sequência Básica: letramento literário na prática antirracista

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. “Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada” (Chimamanda, 2019, p. 32)



150

FIG. 1 – Capa do livro *Com qual penteado eu vou?*

Fonte: Oliveira, 2023.

Com qual penteado eu vou? (2023) proporcionou momentos especiais de trocas através da linguagem literária, confeccionada por Kiusam de Oliveira. Segundo Cosson (2007), o letramento literário trata do processo de aquisição da literatura como linguagem. Para o autor, esse processo precisa ser estruturado de modo que se faça uma adequada escolarização da literatura. Para tanto, alguns princípios são definidos.

O primeiro se refere ao acesso às obras, pois, para o autor, “não há letramento literário sem o contato direto do leitor com a obra, ou seja, é preciso dar ao aluno a oportunidade de interagir ele mesmo com as obras literárias.” (p. 55). Para que haja trocas efetivas entre os participantes do processo é necessário que seja construída uma comunidade de leitores, “um espaço de compartilhamento de leituras”. (p.58). Outro princípio importante é o da diversidade de experiências literárias, não somente por meio dos livros, “mas também em outros tantos suportes e meios” (p.62), como o oral, ou o digital, por exemplo. Por último, o autor ressalta a questão do planejamento sistemático e contínuo de atividades que gerem a apropriação do literário, pois se aposta que neste itinerário a escola cumprirá com o objetivo de formar para a leitura literária.

A metodologia Sequência Básica, proposta por Cosson (2007), é uma forma efetiva de formação leitora, por isso, adotamos essa abordagem metodológica na prática pedagógica. Dessa forma, vamos refletir a seguir sobre o passo a passo desse método e suas contribuições para o letramento literário em uma perspectiva antirracista, alinhado às recomendações sobre uma educação para as relações étnico-raciais na escola.

Ela está organizada em 4 passos: a motivação, a introdução, a leitura e a interpretação. Cada passo é uma preparação ou um aprofundamento no conhecimento da obra. Aliados, esses passos garantem fruição estética, encantamento e também capacidade de compreensão sobre o texto lido, constituindo um ciclo de formação leitora ao longo do tempo.

151

Para motivar as crianças a quererem conhecer o livro em questão levou-se para a sala de aula várias fotos de pessoas de etnias diferentes, com variados tipos de cabelos, de variadas texturas. As crianças, em círculo, puderam manusear as fotos e fazer comentários. Foi informado que o livro que iríamos ler tinha uma relação com algumas daquelas imagens. Perguntei se alguém gostaria de dizer o tema da história. O envolvimento foi imediato. As crianças quiseram participar e arriscaram vários palpites, todos concordaram entre si que o tema seria “gente diferente”.

A partir desse acordo, que ficou estabelecido entre os palpites, entrei no segundo passo do método, a introdução da obra. Para introduzir a obra escolhi iniciar falando sobre a autora, Kiusam de Oliveira. Para isso, mostrei um cartaz com várias fotos da autora. Dei várias informações sobre a biografia dessa professora-escritora-carioca. “Ela é negra!”, uma criança exclamou. Os livros que ela segura nas fotos foram observados pelas crianças, e aí eu comentei que um deles seria o que iríamos ler. A curiosidade se instaurou e para desaguar o frisson, retirei o livro de uma sacola colorida, e a leitura, o terceiro passo do método, teve início.

Durante a leitura, foram feitas pausas para ouvir os comentários das crianças e explorar os elementos visuais e as expressões das personagens. Assim, juntos, fomos saboreando a obra.

A partir dos diálogos ocorridos antes, durante e depois da leitura da história, pudemos perceber que a narrativa produziu nas crianças sentimentos de identificação, curiosidade e desejo de entender, como perguntou uma menina,

“por que, afinal, as pessoas são dessas cores?”, referindo-se às crianças negras, de tons variados, que aparecem na história.

Uma outra quis conhecer mais sobre os significados e origem dos nomes que aparecem no enredo. A escuta também evidenciou comentários preconceituosos de algumas crianças, como, “esse menino parece esses neguinhos de favela”. No contraponto disso, outras crianças da turma identificaram, positivamente, alguns meninos da obra, com astros do futebol, como Vinícius Júnior e Neymar.

Uma menina da turma refletiu durante nossas conversas que “as pessoas são bonitas como elas são, se todo mundo fosse igual ia ser muito estranho”. Cada comentário foi escutado na roda, e foi discutido, nos abrindo caminhos para outros estudos sobre, por exemplo, a quantidade de melanina na pele, sobre as formas de se referir ao local de moradia das pessoas, e as associações discriminatórias que são feitas neste sentido, quando a pessoa mora em áreas periféricas da cidade.

As falas das crianças apontaram para a necessidade de confecção de atividades sobre a compreensão da obra e também ao aprofundamento da cultura e da valorização da estética negra. Por isso, para entrar no passo seguinte, o da interpretação da obra e seu aprofundamento, realizamos alguns trabalhos sobre a cor da pele e os lápis cor de pele, de tons diferentes, retratando a diversidade de tons de pele existentes no país. Esses trabalhos nos levaram à descoberta do Projeto *Humanae*, da artista Angélica Dass. Pela obra dessa autora conduzimos uma série de experimentações que nos levou a produção de um pequeno estudo intitulado “Do autorretrato ao afrorretrato”. Paralelamente, iniciamos outro estudo sobre a localização, no mapa da África, dos países de origem dos nomes das crianças que aparecem na história, e assim também pudemos compreender o mapa como a representação de um território. Assistimos vídeos para conhecer os países encontrados no mapa e, assim, vimos os povos que, contemporaneamente, habitam os territórios africanos.

O papel da literatura negra na formação da identidade

O trabalho com a literatura negra para a infância, como o realizado com o livro *Com qual penteado eu vou?*, proporciona o conhecimento e o reconhecimento de uma teia de significados culturais essenciais à formação das crianças. A obra em questão mergulha em um enredo tecido a partir dos fios dos cabelos crespos, uma

questão sensível em uma sociedade que historicamente produziu estereótipos negativos sobre este forte símbolo estético. O cabelo crespo, ainda hoje alvo de ataques, é carregado de um estigma que o considera de menor valor em comparação aos cabelos lisos.

Ao apresentar com afeto e arte diversas possibilidades de penteados, Kiusam de Oliveira não apenas celebra a beleza, mas institui uma forma de comunicar afetos pelos fios, minando a ordem discursiva hegemônica, como aponta Souza (2005). Essa abordagem produz "rachaduras" no discurso dominante, por onde brotam outras formas de representação humana que são negras e positivas. A obra, portanto, desafia diretamente "o cânone da estética humana" (Munanga, 2008, p. 16), oferecendo às crianças, negras e não negras, espelhos e imagens que, ao contrário do sentimento expresso na epígrafe de Mirian Alves (1985), finalmente as contêm.

Dessa forma, a literatura negra cumpre um papel fundamental na construção de uma identidade positiva. O acesso a narrativas como a de *Com qual penteado eu vou?*, que só ganharam espaço no mercado editorial e nas bibliotecas escolares de forma mais consistente após a Lei 10.639/2003, é crucial para combater a invisibilidade imposta pelo cânone literário. A obra promove um reexame crítico da história sobre um ícone estético valioso - o cabelo crespo - e o reconecta com seus verdadeiros significados ligados à família, à identidade e à ancestralidade negra. Ao fazer isso, ela se alinha ao que Evaristo (2005) descreve como a voz que conserva e narra a memória de um povo, materializando a luta contra o silenciamento e o perigo de uma história única.

Ao final deste percurso, as ações político-pedagógicas realizadas com a turma do 2º ano do Ensino Fundamental permitem tecer algumas conclusões. Primeiramente, evidencia-se a importância de uma adequada escolarização da literatura, que se materializou no acesso direto à obra e na configuração da roda de leitura. Essa disposição espacial não apenas alterou a dinâmica da sala, mas instaurou uma comunidade de leitores, um espaço de compartilhamento mais confortável e democrático, como preconiza Cossen (2007).

A aplicação da metodologia da Sequência Básica mostrou-se uma estrutura potente para a mediação. Cada etapa — da motivação com as fotos à introdução da autora, da leitura compartilhada à interpretação aprofundada — foi

fundamental para construir um ambiente seguro para o diálogo. Foi nesse espaço que o poder das trocas entre as crianças e a professora se manifestou plenamente. Os diálogos revelaram um universo simbólico complexo, onde comentários preconceituosos ("esse menino parece esses neguinhos de favela") coexistiram com associações positivas e de reconhecimento ("parece o Vinícius Júnior"). A metodologia permitiu não apenas acolher, mas mediar esses conflitos, transformando-os em oportunidades de aprendizado sobre a representatividade, o significado da melanina e da discriminação social e racial.

154

Isso nos leva à questão que mobilizou este trabalho: o que pode a leitura literária em uma perspectiva de educação antirracista?. A experiência demonstrou que seu potencial é vasto. Ela vai além da fruição estética, atuando diretamente na formação humana e na construção de identidades em bases mais justas. A prática pedagógica aqui descrita é um exemplo concreto de como descolonizar o currículo, conforme aponta Gomes (2012). Ela traduz a teoria em ação, promovendo a visibilidade de narrativas sistematicamente silenciadas e contribuindo para a reeducação das relações étnico-raciais.

Conclui-se, portanto, que o letramento literário em uma perspectiva antirracista é um modo eficaz para construir um "campo de força" que protege as crianças das influências do racismo. Embora a produção de identidades não ocorra sem conflitos, essa abordagem garante que ela se dê em condições de dignidade, respeito e liberdade. Falar para organizar pensamentos e escutar o outro para agregar novas imagens revelou ser uma via potente para, sem abrir mão do jogo ficcional, reeducar mentalidades e afirmar a diversidade étnico-racial como valor fundamental.

Referências

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 64 p.
- ALVES, Miriam. **Estrelas no dedo**. São Paulo: Edição do Autor, 1985.
- AMÂNCIO, Iris Maria da Costa. Lei 10.639/03, cotidiano escolar e literaturas de matrizes africanas: da ação afirmativa ao ritual de passagem. In: AMÂNCIO, Iris Maria da Costa; GOMES, Nilma Lino; JORGE, Miriam Lúcia dos Santos (Org.). **Literaturas africanas e afro-brasileiras na prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- BARROS, M. **Memórias inventadas**: as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Planeta, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004.
- CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antônio. **Vários Escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2011.
- CHARTIER, Roger; CAVALLO, Guglielmo (Org.). **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1999. (V. 1 e 2).
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. 1. Ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- DUARTE, Eduardo de Assis; FONSECA, Maria Nazareth Soares (org.). **Literatura e afrodescendência no Brasil**: antologia crítica. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2011.
- EVARISTO, Conceição. Da grafia desenho de minha mãe: um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: ALEXANDRE, Marcos Antônio (org.). **Representações performáticas brasileiras**: teorias, práticas e suas interfaces. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2005. P. 16-21.
- FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. Petrópolis: Vozes, 2003.
- GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Curriculo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr., 2012.
- LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão e Ação**, v. 19, n. 2, p. 04-27, 5 jul. 2011.
- LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Tra. de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MUNANGA, Kabengele. **Redisputando a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica.

OLIVEIRA, Kiusam de. **Com qual penteado eu vou?**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2023. 47 p.

PAULINO, Graça (org.). **O jogo do livro infantil**: textos selecionados para formação de professores. Belo Horizonte: Dimensão, 1997.

SILVÉRIO, V. R. Ação afirmativa: percepções da “casa grande” e da “senzala”. In: BARBOSA, L. M. A. et al. (Org.). **De preto a afro-descendente**: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil. São Carlos: EdUFSCar, 2003.

SILVÉRIO, Valter Roberto; TRINDAD, Cristina Teodoro. Há algo novo a dizer sobre as relações raciais no Brasil contemporâneo? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 891-914, jul.-set. 2012.

SOUZA, Florentina da Silva. **Olhares sobre a literatura afro-brasileira**. Salvador: Quarteto Editora, 2019.

SOUZA, Florentina. **Afrodescendência em Cadernos Negros e Jornal do MNU**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VIEIRA, Andréa Lopes da Costa. Políticas de educação, educação como política: observações sobre ação afirmativa como estratégia política. In. SILVA, Petronilha; GONÇALVES, Beatriz; SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.).

Educação e Ações Afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica.