



UFRRJ

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**LITERATURA NEGRO-BRASILEIRA EM ESPAÇOS ESCOLARES
COMO FERRAMENTA PARA O LETRAMENTO RACIAL NA
PRIMEIRA INFÂNCIA**

FABÍOLA FORTES ROLDAN CARMO

Sob a Orientação da Professora
Adriana Carvalho Lopes

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ
Fevereiro de 2023

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C287
1 Carmo, Fabíola Fortes Roldan , 1977-
Literatura negro-brasileira em espaços escolares
como ferramenta para o letramento racial na primeira
infância / Fabíola Fortes Roldan Carmo. - Seropédica;
Nova Iguaçu, 2023.
111f.: il.

Orientadora: Adriana Carvalho Lopes.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares, 2023.

1. Letramento. 2. Antirracismo. 3. Educação. 4.
Literatura Negro Brasileira. I. Lopes, Adriana
Carvalho , 1973-, orient. II Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares
III. Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001"

"This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES



TERMO Nº 297 / 2023 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.018481/2023-37

Seropédica-RJ, 27 de março de 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

FABIOLA FORTES ROLDAN CARMO

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestra**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 27/02/2023

Membros da banca:

ADRIANA CARVALHO LOPES. Dra. UFRRJ (Orientadora/Presidente da Banca).

CARLOS ROBERTO DE CARVALHO. Dr. UFRRJ (Examinador Interno).

MONICA PINHEIRO FERNANDES. Dra. UFRRJ (Examinadora Externa ao Programa).

JANE SANTOS DA SILVA. Dra. (Examinadora Externa à Instituição).

(Assinado digitalmente em 27/03/2023 16:26)

ADRIANA CARVALHO LOPES
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptES (12.28.01.00.00.86)
Matrícula: 1285421

(Assinado digitalmente em 29/03/2023 14:04)

CARLOS ROBERTO DE CARVALHO
COORDENADOR CURS/POS-GRADUACAO
PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)
Matrícula: 1607701

(Assinado digitalmente em 30/03/2023 10:20)

MONICA PINHEIRO FERNANDES
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptES (12.28.01.00.00.86)
Matrícula: 1304349

(Assinado digitalmente em 27/03/2023 15:42)

JANE SANTOS DA SILVA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 759.790.047-34

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **297**, ano: **2023**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **27/03/2023** e o código de verificação: **b2f28a0b27**

Dedico este trabalho à ela, Lélia Gonzalez.

Agradecimentos

Quero agradecer às minhas filhas Maria Clara Roldan e Maria Laura Roldan que são o motivo do meu esperançar diário.

Agradeço às professoras Anelise Monteiro e Adriana Carvalho Lopes que me acolheram no programa, e me conduziram até aqui, à banca examinadora que tanto admiro e terei o prazer de tê-los inscritos aqui nesta página ímpar da minha vida, Professor Carlos Roberto Carvalho, Professora Jane Santos da Silva e Professora Mônica Pinheiro.

Para chegar até aqui muita coisa ficou para trás e para todas elas SAKIDILA!

RESUMO

CARMO, Fabíola Fortes Roldan. **Literatura Negro-Brasileira em Espaços Escolares como Ferramenta para o Letramento Racial na Primeira Infância**. 2023.111p Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica / Nova Iguaçu, RJ, 2023.

Este trabalho é fruto de uma pesquisa realizada no Mestrado em Educação em Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Propõe uma reflexão teórica de como o racismo afeta os letramentos na primeira infância, observando propostas de letramento literário e de educação oferecidas às crianças menores de seis anos no Vale do Bonsucesso em Teresópolis, município do Rio de Janeiro e também as tensões na construção de uma educação antirracista (GOMES, 2019) e do letramento literário (COSSON, 2014) vividos pela professora-pesquisadora. O presente trabalho deseja mapear e discutir o acesso e o uso dos livros de literatura infantil oferecidos pelo PNLD às escolas de educação infantil do Vale do Bonsucesso, e analisar se este acervo contém livros com temática racial e representatividade negra, de modo a se constituir mais uma ferramenta que contribua para efetiva aplicabilidade da lei 10.639/03 e a promoção de uma educação antirracista. Através da análise do discurso crítica e da observação participante, deslindará este estudo as possibilidades e impossibilidades de construção de um ambiente escolar e literário diverso e equânime. Como resultado preliminar obtido através de revisão de bibliografia percebe-se que uma relação não dicotômica entre teoria e prática é fundamental para a promoção de educação antirracista e que o letramento literário oferecido à primeira infância no Vale do Bonsucesso necessita ser observado com muita atenção, pois o racismo não para e não poupa a primeira infância. Durante a pesquisa ficou evidente que as minhas inquietações quanto ao racismo no ambiente escolar não eram individuais, e sim coletivas.

Palavras-chave: Letramento Literário, Educação Antirracista

ABSTRACT

CARMO, Fabiola Fortes Roldan. **Black-Brazilian Literature in School Spaces as a Tool for Racial Literacy in Early Childhood**. 2023. 111p. Dissertation (Master in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica / Nova Iguaçu, RJ, 2023.

This work is the result of research carried out in the Master's in Education in Contemporary Contexts and Popular Demands, at the Federal Rural University of Rio de Janeiro. It proposes a theoretical reflection on how racism affects literacy in early childhood, observing proposals for literary literacy and education offered to children under six years of age in Vale do Bonsucesso in Teresópolis, in the municipality of Rio de Janeiro, and also the tensions in the construction of an anti-racist education (GOMES, 2019) and literary literacy (COSSON, 2014) experienced by the teacher-researcher. The present work proposes to map and discuss the access and use of children's literature books offered by the PNLD to early childhood education schools in Vale do Bonsucesso, and to analyze whether this collection contains books with racial themes and black representation, in order to constitute more a tool that contributes to the effective applicability of law 10.639/03 and the promotion of anti-racist education. Through the analysis of critical discourse and participant observation, this study will unravel the possibilities and impossibilities of building a diverse and equitable school and literary environment. As a preliminary result obtained through a bibliography review, it is perceived that a non-dichotomous relationship between theory and practice is fundamental for the promotion of anti-racist education and that the literary literacy offered to early childhood in the Bonsucesso Valley needs to be observed with great attention, since racism does not stop and does not spare early childhood. During the research, it became evident that my concerns about racism in the school environment were not individual, but collective.

Keywords: **Literary** **Literacy,** **Anti-racist** **Educatio**

LISTA DE ABREVIACÕES E SÍMBOLOS

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

PNBE - Programa Nacional Biblioteca da Escola;

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

DCNERER - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais;

MNU - Movimento Negro Unificado;

MNUCDR - Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial;

IPT - Instituto de Pesquisas Tecnológicas;

ABNT- Associação Brasileira de Normas Técnicas;

ECT - Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos;

MEC - Ministério da Educação e Cultura;

FAE - Fundação de Assistência ao Estudante;

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais;

SME - Secretaria Municipal de Educação;

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil;

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 – Categoria 1 Educação Infantil.....	20
Figura 2 – Categoria 1 Educação Infantil.....	20
Figura 3 – Categoria I Educação Infantil	21
Figura 4 – Categoria 2 Ensino Fundamental.....	21
Figura 5 – Categoria 2 Ensino Fundamental.....	22
Figura 6 – Categoria 2 Educação Infantil.....	22
Figura 7 – Categoria 3 Anos Iniciais	23
Figura 8 – Categoria 3 Anos Iniciais	23
Figura 9 – Categoria 3 Anos Iniciais	24
Figura 10 – Categoria 3 Anos Iniciais	24
Figura 11 – Categoria 3 Anos Iniciais	25
Figura 12 – Brinquedoteca	33
Figura 13 – Brinquedoteca	34
Figura 14 – Decoração de sala escola A.....	35
Figura 15 – Sala com TV escola A	35
Figura 16 – O armário Escola A	36
Figura 17 – Livro MEC FAE Escola A	37
Figura 18 – Livro MEC FAE II Escola A	37
Figura 19 – Livros Religiosos, Escola A	38
Figura 20 – Livro Johson Escola A.....	39
Figura 21 – Livro Só Sei Sonhar Alto	39
Figura 22 – Folclore Escola A	40
Figura 23 – Temática Racial Escola A	40
Figura 24 – PNLD PNC	41
Figura 25 – O Balde de Chupetas	42
Figura 26 – Obras da Mariana Massarani.....	42
Figura 27 – Secretaria Escola C.....	44
Figura 28 – Livros Embalados	44
Figura 29 – Caixa 1º ano.....	45
Figura 30 – Acervo 1ºano.....	46
Figura 31 – Armário Guarda Livros	47
Figura 32 – Caixa de Guardar Livro.....	47
Figura 33 – Cantinho de Leitura D.....	50
Figura 34 – Cantinho da Leitura	50
Figura 35 – Sala Pré Escolar I A, Escola D.....	51
Figura 36 – Acervo Pré Escolar I A, Escola D.....	52
Figura 37 – Chamada Pré Escolar I A, Escola D.	52
Figura 38 – Pé de Ler, Escola D	54
Figura 39 – Livros Pré Escolar II A, Escola D	54
Figura 40 – Representatividade nos Brinquedos.....	55
Figura 41 – Representatividade Cotidiano	55
Figura 42 – Livros Pré Escolar II A, Escola D	56
Figura 43 – Mural da Escola E	59

Figura 44 – Folheto com Pessoas Negras, Escola E.....	59
Figura 45 – Biblioteca Escolar, Escola E.....	60
Figura 46 – Mediação e Controle, Escola E	61
Figura 47 – Literatura Mediada, Escola E	62
Figura 48 – Literatura Negro-Brasileira.....	63
Figura 49 – Literatura Negro-Brasileira II.....	63
Figura 50 – Diversidade doação.....	64
Figura 51 – Histórias Africanas	65
Figura 52 – Temática Racial na Sala de Aula.....	66
Figura 53 – Acervo com Temática Negra.....	67
Figura 54 - Imagem Positiva.	75
Figura 55 – Imagem Exagerada.....	75
Figura 56 – Imagem de Boneca	75
Figura 57 – Imagem Super Estereotipada	81
Figura 58 – Literatura de Apoio	82
Figura 59 – Literatura e Planejamento	83
Figura 60 – Minimizando o Racismo.....	83
Figura 61 – Diversidade no Ambiente	83
Figura 62 – Livros com Representatividade	85
Figura 63 – Acervo Diverso.	85
Figura 64 – Brinquedos com Representatividade	86
Figura 65 – Temática Indígena.	88
Figura 66 – Semana Étnico-Indígena	88
Figura 67 – Cobra da Noite	89
Figura 68 – Culminância dos Projetos.	89
Figura 69 – Painel Indígena.....	90
Figura 70 – Projeto.....	92
Figura 71 – Cores de Gente	92
Figura 72 –Abayomi.....	93
Figura 73 – Menina Bonita do Laço de Fita.	93
Figura 74 – Africanidades Pré Escolar II.	94
Figura 75 – Culminância Pré Escolar I.	95
Figura 76 – Culminância Pré Escolar II	96

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
OBJETIVOS	3
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	4
METODOLOGIA	6
CAPÍTULO 1 - O QUE É LITERATURA?.....	7
1.1 – O QUE É LETRAMENTO?.....	9
1.2 – A LITERATURA, A EDUCAÇÃO E O RACISMO À BRASILEIRA.....	10
1.3 – LITERATURA NEGRO-BRASILEIRA.	15
CAPÍTULO 2- A SALA DE AULA E A LITERATURA NEGRO-BRASILEIRA. .	26
2.1 –AS ESCOLAS DO VALE	31
2.2 – A LEI 10.639/03, O PNBE E OS LETRAMENTOS.	68
2.3 – REPRESENTATIVIDADE IMPORTA E FAZ DIFERENÇA: O ESTÉTICO E O IMAGÉTICO.....	73
CAPÍTULO 3 – O MOVIMENTO NEGRO EDUCADOR E A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.	76
3.1 – O ANTIRRACISTA.....	80
3.2 – A PREPARAÇÃO	82
3.3 – RELATOS DE EXPERIÊNCIA.	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS.	97

INTRODUÇÃO

Ela, a literatura, sempre esteve lá, em um lugar bem marcado e forte nas minhas vivências, lembro-me que desde muito cedo, aos quatro anos lia e relia a famosa cartilha “Casinha Feliz”, era o único livro disponível em minha casa e com ele todas as crianças da família foram alfabetizadas, a cartilha passava de casa em casa e de mão em mão. Eu cresci gostando de ler, mas não cresci lendo, pois a oferta de literatura não era suficiente, não me recordo de livros que não fossem os livros didáticos em minha casa, me recordo com carinho da Biblioteca Estadual Darcy Ribeiro no Centro do Rio de Janeiro, mas a distância entre ela e a minha casa que ficava no bairro de Realengo tornou-se um distanciamento entre eu e a literatura.

Passados vinte anos, no ano de 2012 vejo a literatura voltar com força em minha vida, agora já sou mulher, artesã, mãe de duas filhas, uma adolescente de quinze anos e uma criança de seis que se revelam ávidas leitoras, o acesso limitado à literaturas foi o impulso para o meu retorno às distantes bibliotecas, agora já ciente de todas as dificuldades e muito mais experiente em driblar o sistema, desenvolvi estratégias para garantir o acesso e encurtar a distância. Criei em minha casa um Clube de Leitura com as crianças da minha comunidade em “Realengo”, a princípio começamos a nos reunir para trocar livros, e o Clube de Leitura foi dentre outras coisas uma estratégia despretensiosa de garantir ao menos um livro novo para a semana. Com o tempo pude perceber que as outras crianças do bairro tinham bem menos livros e menos acesso a bibliotecas do que nós, e o nosso acervo que nos parecia tão pouco, se tornou grande e já supria um grupo de aproximadamente doze crianças. A esta altura todos nós, de alguma maneira, sabíamos a importância que tinham aqueles livros, assim como o dito por Yunes e Pondé:

Ler é importante para a emancipação do leitor, para um melhor estudo e conhecimento da língua, para dar prazer. A fruição solitária do livro é um prazer produtivo, pois não se reduz apenas a um passatempo, uma vez que tem função social, cultural e educativa. (YUNES e PONDÉ, 1988, P. 145)

No decorrer de alguns meses a oferta de leitura aumentou e a demanda também, eu já recebia doações de livros e as crianças que já estavam acostumadas a ler traziam outras crianças, alguns familiares começaram a ir às reuniões para saber do que se tratava e permaneciam. Eu não sabia ainda, mas essa ação se tratava de letramento, que segundo Magda Soares (2009) não diz respeito apenas a aquisição da leitura e da escrita, mas sim da apropriação delas e das diferentes práticas sociais a elas relacionadas. Comecei então a emprestar os livros e, vez ou outra, na hora da escolha do livro surgia entre os pequenos leitores a seguinte pergunta: qual o melhor livro? Eu, no calor da situação, já

com a casa cheia e sem muito tempo para pensar, respondi: o melhor livro é aquele que você mais gosta! Tal qual a ideia de Cecília Meireles quando falava de literatura adequada para crianças.

[...] Costuma-se classificar como Literatura Infantil o que para elas (crianças) se escreve. Seria mais acertado, talvez, assim classificar o que elas lêem com utilidade e prazer. Não haveria, pois, uma Literatura Infantil “a priori”, mas “a posteriori”. (MEIRELES, 1979, p.19)

Nas reuniões seguintes a pergunta surgiu novamente, a resposta anterior não foi suficiente e eles queriam mesmo saber mais, e eu na incapacidade e até mesmo impossibilidade de respondê-las, de imediato me pus a pensar em como responder de outra maneira, após algumas pesquisas rápidas informei a eles que havia alguns livros com selo de qualidade e outros não, esta informação gerou ainda mais dúvidas, um pouco mais de pesquisa e descobri que existem vários prêmios de literatura, e que esses avaliam e recomendam os livros, inclusive descobri que o mais renomado no país é o Prêmio Jabuti¹. Há essa altura as crianças já estavam saciadas com as informações, mas eu não! Nosso Clube de Leitura cresceu e com ele cresceram os meus questionamentos. Eu frequentava bibliotecas no Centro do Rio de Janeiro, participava de rodas de leitura e levava as propostas de atividades e livros para a comunidade. Muitas eram as minhas inquietações, a maior delas era o acesso à literatura e, conseqüentemente aos letramentos e a educação. Diante de tais demandas decidi retornar aos estudos, sendo assim no ano de 2016 iniciei a graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e a pesquisa acadêmica sobre educação.

Nas aulas de literatura e metodologia a pergunta sobre qual seria o melhor tema para a monografia surgia sempre acompanhada da pergunta das crianças, qual o melhor livro? Foi assim que esta questão me conduziu ao meu trabalho de conclusão de curso em que escolhi como temática a representação do negro nas capas dos títulos de livros de literatura infantil e juvenil contempladas com o Prêmio Jabuti. A ideia era saber onde está a figura do negro na literatura infantil escolhida para ser analisada e em que condições se apresenta, pois o clube de leitura era em sua maioria formado por crianças negras, e os livros que circulavam em nossas

¹O Prêmio Jabuti foi idealizado por Edgard Cavalheiro em 1958, enquanto o mesmo presidia a Câmara Brasileira do Livro, com o intuito de fomentar o mercado editorial brasileiro que no momento encontrava-se em dificuldades, o prêmio daria láureas não só aos autores, mas também a editores, livreiros, ilustradores e gráficos de maior destaque naquele ano, porém a primeira edição do Prêmio Jabuti aconteceu somente em 25 de novembro de 1959 no ano seguinte, quando Diáula Riedel estava na presidência da Câmara Brasileira do Livro (CBL). Inspirados pelo personagem Jabuti de Monteiro Lobato na obra *Reinações de Narizinho*, que apesar de vagaroso era obstinado, esperto e tenaz, venciam os obstáculos e enganava os concorrentes mais bem dotados, os dirigentes da CBL escolheram a figurado Jabuti para dar nome e forma à estatueta do prêmio.

mãos, pouquíssimos eram sobre a temática afro-brasileira e a grande maioria não tinha sequer um personagem negro, mais uma vez o nosso Clube de Leitura traz questões para a minha pesquisa.

Respondidas as perguntas na graduação, sigo para a educação formal no município de Teresópolis como Pedagoga e levo comigo as inquietudes originadas lá no nosso clube de leitura. Agora já na pós-graduação dedico-me a propor uma reflexão teórica de como o racismo afeta os letramentos na primeira infância, observando propostas de letramento literário (COSSON, 2014) e de educação oferecidas às crianças menores de seis anos no Vale do Bonsucesso, em Teresópolis, município do estado do Rio de Janeiro e também as tensões na construção de uma educação antirracista (GOMES, 2019) vividas pela professora pesquisadora em sua atuação no pré-escolar.

OBJETIVO GERAL

O objetivo geral da dissertação é mapear e discutir o acesso e o uso dos livros de literatura infantil oferecidos pelo PNBE (Plano Nacional Biblioteca da Escola) às escolas de educação infantil do Vale do Bonsucesso, e observar se este acervo possui exemplares com temática racial e representatividade negra, como uma possibilidade em direção a aplicabilidade da lei 10.639/03, na perspectiva de promover a diversidade nos currículos vislumbrando o acesso à educação antirracista.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Como objetivo específico deste trabalho iremos analisar o papel da escola como instrumento de reprodução do racismo e como potência no combate ao mesmo. Sendo analisadas cinco escolas de educação infantil situadas no Vale do Bonsucesso em Teresópolis.
2. Fazer o levantamento de quantos e quais livros do PNBE fazem parte do acervo das cinco escolas visitadas e se nesse acervo há títulos de literatura negro-brasileira.
3. Observar onde esses livros ficam dispostos no ambiente escolar, se há bibliotecas ou salas de leitura e se estão acessíveis ao uso.
4. Observar na estética, na decoração do ambiente, nos brinquedos e no acervo literário se há alguma estruturação que fomente ou proporcione uma educação diversa e equânime.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O principal referencial teórico que tenho como base é Paulo Freire, onde a função social da leitura e da escrita nas atividades de bibliotecas populares direcionam a compreensão da leitura do livro.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Freire (1990 p.12)

Partindo das experiências dos sujeitos com a nossa literatura e fazendo as reflexões e críticas temos a perspectiva de Antônio Candido (1996) quando diz que as literaturas brasileiras não nasceram aqui, vieram prontas de fora para transformar-se à medida que se formava aqui uma sociedade nova à custa de genocídios físicos e mortes culturais, indicando que em nossa literatura muitas culturas foram invisibilizadas e desumanizadas prejudicando os letramentos.

Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

Isso posto, devemos lembrar que além do conhecimento por assim dizer latente, que provém da organização das emoções e da visão do mundo, há na literatura níveis de conhecimento intencionais, isto é, planejados pelo autor e conscientemente assimilados pelo receptor. Estes níveis são os que chamam imediatamente a atenção e é neles que o autor injeta as suas intenções de propaganda, ideologia, crença, revolta, adesão etc. (CANDIDO, 1988, p.180)

Outra referência importante é a Literatura Negro-Brasileira que será essencial para o processo, trilhando o caminho da humanização e do conhecimento da nossa literatura. Entendendo por literatura negro-brasileira a que nasce na e da população negra que se formou fora da África, e da sua experiência no Brasil (CUTI, 2010). Uma literatura que tem a sua particularidade negra e ao mesmo tempo brasileira, entendendo que um sujeito afro-brasileiro ou afrodescendente pode ainda não ser um sujeito negro, ainda segundo o autor a palavra negro traz a memória a existência e resistência daqueles que perderam a identidade original e construíram outra. É sobre a fantasia de um espólio cultural afro que os racistas brasileiros passaram a abordar a questão literária nacional. (...) Denominar de afro a produção literária negro-brasileira (dos que se assumem como negros em seus textos) é projetá-la a origem continental de seus autores,

deixando-a à margem da literatura brasileira, atribuindo-lhe, principalmente, uma desqualificação com base no viés da hierarquização das culturas, noção bastante disseminada na concepção de Brasil por seus intelectuais. “Afro-brasileiro” e “afrodescendente” são expressões que induzem a um discreto retorno à África, afastamento silencioso do âmbito da literatura brasileira para se fazer de sua vertente negra um mero apêndice da literatura africana. (CUTI,2010, p.35)

Nesse processo de tensão entre a classificação da literatura negro-brasileira e a sua produção, ela sobrevive sob o silêncio midiático e invisibilidade estrutural, mas resiste e descortina um Brasil negro no campo da produção de literatura.

Diante das nossas reflexões e pesquisas o Letramento Literário constituiu-se tema importante e será referenciado aqui por Cosson (2015), designando por fim este letramento como processo de aprendizagem e prática social da literatura, onde a experiência do leitor com o texto implique negociar, reformar, construir, transformar e transladar o que recebemos como literário. De real e relevante importância para o letramento racial, não só da população negra, mas também da população não negra, o Movimento Negro Educador aqui referendado por Nilma Lino Gomes (2017) descortina as ações educativas do Movimento Negro Unificado que colaboraram para a construção de políticas públicas que afirmam a identidade, a história e a cultura negra como: a lei 10.639/03 que altera a lei 9394/96, a lei 7716/89, que define crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional, instituir o item “cor” no censo do IBGE, entre outras, tão essenciais para o acesso e permanência dos sujeitos negros na educação.

METODOLOGIA

A metodologia aplicada neste estudo é a revisão de literatura com base nos documentos oficiais que regem a educação brasileira como a Constituição Federal, Base Nacional Comum Curricular, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Lei 10.639/03. Para ampliar as discussões teóricas que formulam a base deste trabalho de pesquisa, em uma segunda etapa metodológica será feita uma revisão em livros, teses, dissertações e documentos que discutem as questões da Literatura Negro-Brasileira, entendendo que esta etapa é uma atividade necessária, porém não esgota o objetivo do nosso trabalho. A nossa terceira etapa para compor esta pesquisa, que tem caráter exploratório e qualitativo, propomos a observar as literaturas infantis e juvenis oferecidas pelas políticas públicas de promoção de leitura, FNDE (Fundo Nacional da Educação), o PNBE (Plano Nacional Biblioteca da Escola), mais precisamente o PNBE Literário do ano de 2014, por ser o mais recente, visto que o programa foi extinto e não substituído, será feita primeiramente uma análise do discurso crítica (RESENDE, RAMALHO, 2017) no acervo a ser encontrado nas escolas, em segundo plano observar-se á o uso do mesmo na prática discursiva e a sua influência na prática social, seguindo o modelo tridimensional de Fairclough (2001), para o melhor ajuste darei maior ênfase à distribuição e ao consumo contidos na prática discursiva e à ideologia e hegemonia, contidas na prática social do discurso. Ainda analisando o discurso como prática social, baseando-me nas tensões e relações de poder que constituem o espaço escolar iremos refletir sobre as práticas de letramentos através da observação participante, coadunando as experiências e vivências como docente e com docentes que sustentam e conduzem o cerne desta pesquisa, procurando “dar voz para quem fala” e em “favor de quem se fala” (Reed-Danahay, 1997, p.3). Nesse caminho desejo também trazer reflexão sobre a luta contra o discurso hegemônico e o papel da escola como instrumento de reprodução do racismo e como potência no combate ao mesmo.

CAPÍTULO 1 – O QUE LITERATURA?

Literatura palavra que deriva do latim “littera” que significa letra, que tem nos dicionários vários sentidos e significados, conjunto das produções literárias de um país, de uma época, arte de escrever trabalhos artísticos em prosa ou verso, arte das letras. As culturas ocidentais, o eurocentrismo e o colonialismo instituíram uma grande divisão entre a oralidade e a escrita concebendo a escrita como um produto capaz de se adequar a qualquer língua. Nessa perspectiva trazem a ideia de que é na aquisição da escrita que uma cultura, povo ou sujeito passa a desenvolver a capacidade do pensamento abstrato, supostamente ausentes nas culturas não possuidoras de tais signos. Portanto a escrita tem sido utilizada sob discursos ideológicos para fins econômicos e de dominação.

Para Cosson (2016) o corpo trino - linguagem, palavra e escrita - encontra na literatura o seu mais perfeito exercício. A prática da literatura consiste em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana. É no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se revela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada, construindo um modo próprio de se apropriar da linguagem que, sendo minha, é também de todos.

Propondo como referência Antônio Cândido (2001) chamarei de literatura aqui todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis de produção das grandes civilizações.

Se ninguém pode passar 24 horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito. (CANDIDO, 2011, p.176)

Tendo a literatura como um direito humano (CANDIDO, 1995) que precisa ser saciado sob a pena de mutilação da personalidade, é possível perceber uma mutilação em massa no que tange o acesso e a fruição de literatura para uma boa parcela da sociedade. Segundo reportagem da Agência Brasil (2020) de 2015 a 2019 o país perdeu cerca de 4,6 milhões de leitores, ou seja, brasileiros com mais de cinco anos que não leram nenhum livro, que representam quarenta e oito por cento da população, somando isso à barreira de uma crise econômica que resultou na seguinte resposta dos entrevistados: 5% dos leitores e 1% dos não leitores disseram não ter lido mais porque os livros são caros e, 7% dos leitores e 2% dos não leitores não leram porque não há bibliotecas por perto.

Segundo Antonio Candido (1996), as literaturas brasileiras não nasceram aqui, mas vieram prontas de fora para se transformar à medida que se formava aqui uma sociedade nova, à custa de genocídios físicos e mortes culturais. Neste caminho, o autor ainda descreve a imposição e hegemonia como raízes da nossa literatura. Ocorre ainda aos leitores afrobrasileiros uma outra mutilação quando lhes é negado o direito de se reconhecer na literatura ou quando a sua imagem é estereotipada e marginalizada. O não pertencimento e a falta de representatividade nas literaturas oferecidas afetam o letramento, pois dificultam a subjetividade e a prática social.

A história da literatura brasileira é em grande parte a história de uma imposição cultural que foi aos poucos gerando expressão literária diferente (...) em suma, desqualificou a possibilidade de expressão e visão de mundo dos povos subjugados.” Cândido (1999, p.10)

Tendo a literatura sido constituída como direito, é na falta dele que surgem as primeiras inquietações, sendo a literatura utilitária ferramenta de domínio, a falta dela constitui-nos alguma vulnerabilidade. Para Cosson é

Na leitura e na escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos (...) no exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades pela poesia e pela ficção. A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. Uma e outra permitem que se diga que não sabemos expressar e nos falam de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizer a nós mesmos. É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem precisa manter um lugar especial nas escolas. (COSSON, 2016. p.17)

Quando a literatura não traz esse senso de nós mesmos, o sujeito leitor torna-se sempre o outro, menor e menos humano, há nele um hiato na interiorização do que é considerado “verdade” dada pela poesia e pela ficção, assim sendo esta verdade torna-se excludente e desumanizadora. Quando a literatura nos apresenta somente a experiência e vivência do outro ela se torna incompreensível, distante e até inacessível.

1.1 – O que é Letramento?

Segundo Angela Kleiman (1995) podemos definir letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto tecnologia e enquanto sistema simbólico, em contextos específicos, para objetivos específicos.

Não existe um ‘método de letramento’. Nem vários. [...] O letramento envolve a imersão da criança, do jovem ou do adulto no mundo da escrita e, nesse sentido, para conseguir essa imersão o professor pode: a) adotar práticas diárias de leitura de livros, jornais e revistas em sala de aula; b) arranjar paredes, chão e mobília da sala de tal modo que textos, ilustrações, alfabeto, calendários, livros, jornais e revistas penetrassem todos os sentidos do aluno-leitor em formação; c) fazer um passeio-leitura com os alunos pela escola ou pelo bairro” (KLEIMAN, 2005. p.9)

Para Gunther Rolf Kress (1997) o processo de criação de significação, o que caracteriza o letramento, depende dos signos e valores disponíveis (“at hand”) para o sujeito aprendiz de letramento. O sujeito usa o que está à mão, transformando-o e sendo transformado no processo. Segundo a professora e pesquisadora Magda Soares, referência brasileira nos estudos de alfabetização e letramento, faz-se necessário também dar condições de letramento aos sujeitos, e não só alfabetizá-los. Nas palavras de Soares,

Termos despertado para o fenômeno do letramento estamos incorporando essa palavra ao nosso vocabulário educacional, significa que já compreendemos que nosso problema não é apenas ensinar a ler e a escrever, mas é, também, e sobretudo, levar os indivíduos crianças e adultos a fazer uso da leitura e da escrita, envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita.

No entanto, infere-se, de tudo que foi dito, que o nível de letramento de grupos sociais relaciona-se fundamentalmente com as suas condições sociais, culturais e econômicas. É preciso que haja, pois, condições para o letramento. Uma primeira condição é que haja escolarização real e efetiva da população, só nos damos conta da necessidade de letramento quando o acesso à escolaridade se ampliou e tivemos mais pessoas sabendo ler e escrever, passando a aspirar a um pouco mais do que simplesmente aprender a ler e a escrever. Uma segunda condição é que haja disponibilidade de material de leitura. O que ocorre nos países do Terceiro Mundo é que se alfabetizam crianças e adultos, mas não lhes são dadas as condições para ler e escrever, não há material impresso posto à disposição, não há livrarias, o preço dos livros e até dos jornais e revistas é inacessível, há um número muito pequeno de bibliotecas. Como é possível tornar-se letrado em tais condições?

Isso explica o fracasso das campanhas de alfabetização em nosso país: contentam-se em ensinar a ler e escrever; deveriam, em seguida, criar condições para que os alfabetizados passassem a ficar imersos em um ambiente de letramento, para que pudessem entrar no mundo letrado, ou seja, num mundo em que as pessoas têm acesso à leitura e à escrita, têm acesso aos livros, revistas e jornais, têm acesso às livrarias e texto didático, bibliotecas, vivem em tais condições sociais que a leitura e a escrita têm uma função para elas e tornam-se uma necessidade e uma forma de lazer. (2009. P.58)

Ainda hoje, muitos anos após a escrita da professora Magda, em muitas regiões do país, um dos poucos locais de exposição à literatura é a escola, como é o caso do Vale do Bonsucesso em Teresópolis, o município dispõe de duas bibliotecas públicas e conta com a Biblioteca do Serviço Social do Comércio (SESC), estas estão localizadas na região central da cidade. Em face de tais dados aumenta sobremaneira a importância das políticas públicas de promoção de leitura que compõem o acervo das escolas e também dos estudantes, faz-se necessário investigar como se dá essa oferta, acesso e mediação. Durante minha trajetória tenho observado diferentes movimentos em direção ao letramento, ora vividos na educação não formal, ora na educação formal, em todos eles percebo que na aquisição de leitura e escrita, o domínio do signo da escrita de forma alguma define letramento, mas a aquisição de uma postura crítica diante daquilo que se lê se escreve, diante daquilo que é proposto como arte, como educação, como ciência como visão de mundo. Assim como a escola é por muitas vezes o único lugar de encontro do indivíduo com a literatura é, também, na escola que o letramento corre o seu maior risco, que é a didatização, ou a má escolarização da literatura.

Não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar “saber escolar”, se escolarize, e não se pode atribuir em tese, (...) conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola (...) O que se pode e deve criticar, o que se deve negar é a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (SOARES, 2011, p.6)

A didatização, a má escolarização e a sacralização da literatura formam uma tríade de atrasos e desencontros do leitor com a fruição prazerosa e produtiva da leitura.

1.2 A Literatura, a Educação e o Racismo à Brasileira

É necessário neste estudo falar de raça, pois através dela são criados mecanismos de invisibilização, discriminação, segregação, desigualdades que atravessam o nosso campo de estudo e as nossas vivências enquanto educadores, pesquisadores e sujeitos.

A noção de raça como referência a distintas categorias de seres humanos é um fenômeno da modernidade que remonta aos meados do século XVI. (...) Raça não é um termo fixo, estático. Seu sentido está inevitavelmente atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado. Por trás da raça sempre há contingência, conflito, poder e decisão, de tal sorte que se trata de um conceito relacional e histórico. Assim a história da raça ou das raças é a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas. (ALMEIDA, 2019. p.24)

Para Almeida (2019), o conceito raça pode ser admitido em dois registros básicos, a raça como característica biológica e a raça como característica étnico-cultural. As características físicas, a cor da pele, o fenótipo marcam a primeira identidade racial, e a origem geográfica, a religião, a língua, e outros costumes marcam a segunda identidade atrelada à cultura. E como produto desta classificação dos seres humanos e das relações de poder temos o Racismo, que é uma forma de discriminação que utiliza a raça como fundamento, e que se manifesta de várias maneiras e práticas que podem ser conscientes ou não, mas que produzem desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial onde estão inseridos.

A estrutura racista que foi criada e deixada de herança pelos anos de escravização no Brasil e construiu o que Clóvis Moura (2019) denominou como mecanismos de barragem étnica estabelecidos contra o Negro na sociedade branca. Tais mecanismos visam a manutenção dos privilégios brancos e bloqueios estratégicos para que os negros não alcancem tais privilégios.

Bloqueios estratégicos que começaram no próprio grupo familiar, passam pela educação primária, a escola de grau médio até a universidade. Passam pela restrição no mercado de trabalho na seleção de empregos, no nível de salários em cada profissão, na discriminação velada entre (ou manifesta) em certos espaços profissionais; passam também contatos entre sexos opostos, nas barreiras aos casamentos interétnicos e também pelas restrições múltiplas durante todos os dias meses e anos que representam a vida de um negro. (MOURA, 2019, p.30)

Tais condições trazem dificuldade aos sujeitos negros de se afirmarem no cotidiano como cidadãos. Essa barreira cínica ainda se perpetua no Brasil travestida no mito da democracia racial. Suas ramificações e prejuízos estão em todas as interfaces da vida do negro, explicitarei aqui uma delas: as condições do negro na literatura.

Há anos os afrodescendentes buscam seu espaço na cultura e na literatura no Brasil. Não podemos abdicar de um legado que faz parte da história deste país e que em meios às paredes das senzalas, à escuridão do porão e nos campos das fazendas nossos negros africanos nunca deixaram morrer a arte de suas raízes. (SANTOS, 2013, p. 80).

De acordo com Luiza Brandino (2015) pesquisa do Grupo de Estudos de Literatura Contemporânea da Universidade de Brasília, 70% das obras publicadas por grandes editoras brasileiras entre os anos de 1965 e 2014 foram escritas por homens, dos quais 90% são brancos e pelo menos a metade deles é de São Paulo ou do Rio de Janeiro. Os próprios personagens retratados aproximam-se da realidade desses autores: 60% das obras são protagonizadas por homens, sendo 80% deles brancos e 90% heterossexuais. Ainda de acordo com a mesma pesquisa, entre 2004 e 2014, apenas 2,5% dos autores publicados não eram brancos, e apenas

6,9% dos personagens retratados eram negros. Em apenas 4,5% das histórias eles aparecem como protagonistas. Entre 1990 e 2014, as cinco principais ocupações dos personagens negros nas obras analisadas eram: bandido, empregado doméstico, escravo, profissional do sexo e dona de casa.

Então não há negros na literatura brasileira? Sim há, mas são retratados como: vítima, pobre, infantilizado, hipersexualizado, pevertido, rebelde, ladrão, negro de estimação e outras formas absurdas. Em *O Cortiço* de Aluísio Azevedo, texto escrito em 1890, podemos ver como se dava esta representação de uma mulher negra escravizada na literatura tida como clássica brasileira.

Bertoleza é que continuava na cepa torta, sempre a mesma crioula suja, sempre atrapalhada de serviço, sem domingo nem dia santo: essa, em nada, em nada absolutamente, participava das novas regalias do amigo: pelo contrário, à medida que ele galgava posição social, a desgraçada fazia-se mais e mais escrava e rasteira. João Romão subia e ela ficava lá embaixo, abandonada como uma cavalgadura de que já não precisamos para continuar a viagem. (AZEVEDO, Aluísio.)

Para a professora Maria Adhelma Carrarini, há uma dicotomia na representação do negro na literatura brasileira: a do negro objeto e a do negro sujeito. Na primeira, onde o negro é visto como objeto há uma visão distanciada, onde a literatura é sobre o negro. Este é representado somente como personagem estereotipado, cheio de ideologias formadas pela atitude estética branca dominante. Em uma outra perspectiva, a do negro como sujeito é relatada uma atitude compromissada com a literatura do negro e de outro. Há agora um eu- enunciador se constitui no eu (d)enunciador de sua própria condição. O negro abandona a condição de observado (sujeito da história) para a posição de observador (sujeito da sua própria história) redescobrimo e redefinindo a sua identidade de negro.

Se levarmos em consideração a quantidade de obras que compõem a literatura brasileira percebemos que o personagem negro aparece bem menos como protagonista em relação ao personagem branco e surge muito mais como coadjuvante ou mesmo como antagonista do personagem central. (RUFATTO, 2012, p. 20)

Nas literaturas infantis brasileiras, que são parte do objeto de estudo desta pesquisa, isso ocorre quando a maioria delas relata e retrata um senso universalizado, eurocêntrico de personagens humanos brancos em sua esmagadora maioria.

Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com seus impulsos, suas crenças, seus sentimentos, normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles. (CANDIDO, 2011, p.177)

A literatura reflete a imagem social estereotipada das relações sociais existentes em nosso país, não como uma forma de discriminação direta, mas com uma forma hegemônica de separação de indivíduos nas instituições, no Estado e, conseqüentemente, em toda a estrutura da sociedade, que embalada pelo mito da democracia racial, promove um racismo à brasileira.

O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. (ALMEIDA, 2019. p.50)

A naturalização, a normalização e a instituição do racismo, tem seus resultados e um deles é a necropolítica. Apesar deste ser um termo considerado recente, alcunhado pelo professor Achille Mbembe em 2003, a sua prática vem sendo exercida na sociedade pós colonial há muito tempo. No que diz respeito à vida da população negra ela se dá desde a colonização até a contemporaneidade. Podendo alterar a forma de ação ou não, mas sempre estabelecendo parâmetros em que se dá a submissão da vida pela morte. [...] a expressão máxima da soberania reside, em grande medida, no poder e na capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer. (MBEMBE, 2017, p. 5).

Baseado nas reflexões de Mbembe (2017) necropolítica pode ser compreendida como o uso do poder político e social, por parte do Estado determinando por meio de ações, omissões que geram prejuízo e risco para os grupos mais vulneráveis da sociedade, porém não só para eles, ela é a política que escolhe e decide quem pode permanecer vivo ou deve morrer. Na contemporaneidade a necropolítica é uma política que mata não só os corpos, mas suas histórias, tradições, sua cultura, sua língua, sua religião e subjetividades e é uma política que não só mata pela força, mas também pela invisibilidade e apagamento.

É perceptível o quanto o racismo estrutural age em consonância com a necropolítica no caso da escolarização ou na falta dela para a população negra brasileira, gerando atraso no acesso desta camada da sociedade à direitos, dentre eles a literatura e a escolarização, facilitando a hegemonia branca e eurocêntrica na literatura brasileira e nos currículos. Um panorama desse atraso pode ser observado nas leis voltadas para a população negra. Observe na lista abaixo o espaço tempo entre uma legislação e a outra.

- 1872- Lei 2040, Lei do Ventre Livre²;

² A Princesa Imperial Regente, em nome de Sua Majestade o Imperador e Senhor D. Pedro II, faz saber a todos os subditos do Império que a Assembléa Geral Decretou e ela Sancionou a Lei seguinte: Art. 1º Os filhos de mulher escrava que nascerem no Império desde a data desta lei, serão considerados de condição livres

- 1878 - Decreto nº 7031, de 6 de setembro de 1878. Que permitiu negros libertos maiores de 14 anos frequentarem aulas no curso NOTURNO;
- 1888 - Abolição;
- 1934 - Constituição de 1934 que menciona o ensino supletivo;
- 1972 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, torna institucional o Ensino Supletivo;
- 1976 - Lei 25.095, que descriminaliza as religiões de matriz africana;
- 1989 - Lei 7.716/ 89 Lei Caó , que define crimes resultantes de preconceito de raça e cor;
- 1996 - Lei 9394/ 96, Lei de diretrizes e bases da educação nacional, nela é garantido o ensino básico para todos inclusive na modalidade de Ensino de Jovens e Adultos;
- 2003 - Lei 10.639/03, Lei que garante o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos;
- 2004 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino das Relações Étnico Raciais;
- 2014 - Lei 11.990/14 , Lei de Cotas.

Mesmo sob tensões e ainda desconhecidas por uma parte significativa da população tais leis são importantes marcos históricos na vida da população negra e se constituem como ganho de força no jogo político em torno da luta antirracista e na disputa dos currículos na educação. Mesmo que em algumas delas não tenhamos ainda total aplicabilidade, só em tê-las significa grande avanço, elas também nos servem de panorama para entender as diferenças e atrasos na escolarização da população negra. Percebemos que na lei do Ventre Livre, por exemplo, as crianças nasciam livres, porém destituídas de direitos. Podemos observar também que os negros se inserem na escolarização, não todos, mas os primeiros no século XIX, e precisavam ser livres e maiores de 14 anos, e somente no século XXI é inserida obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos da educação básica. Diante desse quadro é possível vislumbrar que a hegemonia não é acidental, ela é pensada e articulada para assegurar o controle e os privilégios, não só pelo uso da força, mas também pelo consenso.¹

§ 1º Os ditos filhos menores ficarão em poder ou sob a autoridade dos senhores de suas mães, os quais terão obrigação de criá-los e tratá-los até a idade de oito anos completos. Chegando o filho da escrava a esta idade, o senhor da mãe terá opção, ou de receber do Estado a indenização de 600\$000, ou de utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 anos completos. No primeiro caso, o Governoreceberá o menor, e lhe dará destino, em conformidade com a presente lei. A indenização pecuniária acima fixada será paga em títulos de renda com o juro anual de 6%, os quais se consideravam extintos no fim de 30 anos. A declaração do senhor deverá ser feita dentro de 30 dias, a contar daquele em que o menor chegar à idade de oito anos e, se a não fizer então, ficará entendido que opta pelo arbítrio deutilizar-se dos serviços do mesmo menor.

1.3 - Literatura Negro Brasileira.

No tocante à Literatura dita " Brasileira" o sociólogo e crítico literário Antônio Cândido afirma que a nossa literatura não nasceu aqui, mas veio de fora e foi imposta à custa de mortes físicas e genocídios culturais. Tais mortes físicas e culturais permanecem no caso da Literatura Negro Brasileira. Esta Literatura segundo Cuti, 2010

se dá com o surgimento de leitores negros no horizonte de expectativa do escritor, bem como de uma crítica com tal característica, que haverá um entusiasmo para que a vertente negra da literatura brasileira se descongele da omissão ou do receio de dizer a sua subjetividade. Um marco importante para isso se deu na década de 1970 do século XX, mais precisamente no ano de 1978, nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo surgia o Movimento Negro Unificado contra Discriminação Racial, cuja sigla logo passou de MNUCDR para tão somente MNU - Movimento Negro Unificado. Esse evento histórico dinamizou as entidades. No bojo de toda essa movimentação social que gerou, no mesmo ano, ocorre o lançamento da série Cadernos Negros. Contudo, bem antes, nos primeiros anos do século XX, associações negras de várias partes do Brasil começavam a oferecer uma recepção mais solidária para os escritores, entusiasmando-os a escrever, tendo como endereço direto um leitor negro. Com isso, os autores passam a incluir na sua temática o protesto, desenvolvendo no texto uma consciência crítica.

Considerando que a formação de um escritor é muito cara, pois envolve educação formal (escola) e informal (cursos paralelos de idiomas, redação, autodidatismo etc.), vemos que o desenvolvimento da literatura negro-brasileira necessitava e necessita que a população, cuja subjetividade é o fator fundamental daquela vertente, elabore a sua ascensão social. São, portanto, fatores essenciais para se desenvolver uma literatura: o acesso à alfabetização, à leitura e à prática da escrita literária, aquisição de bens culturais (livros, CDs, DVDs), disponibilidade de tempo, isolamento físico com espaço adequado para produção de textos, equipamentos para escrita e pesquisa, crise de identidade gerada principalmente pelo afastamento cultural, o que faz o autor lançar-se em busca das raízes perdidas, competição social, de onde se dá o encontro com a prática do racismo e a conscientização de que ela implica vários aspectos (econômicos, psicológicos, religiosos, estéticos etc.). Nessa longa estrada, as negociações com o poder instituído no campo da cultura e do financiamento desta não se fazem tão somente animadas pela harmonia entre as partes. Há crispções. Daí a nomeação dada ao conjunto de obras objeto deste estudo (...), pois nomear é atribuir sentidos e veicular ou esconder intenções. (CUTI, 2010. p.30)

A Literatura Negro Brasileira é intimamente afetada por uma política de morte e de apagamento. Para que esta surgisse Cuti (2010) ressalta que em primeiro lugar dependia de haver leitores negros e depois escritores. As condições impostas pela escravização e a falta ou demorana institucionalização da escolarização da população negra justificam o atraso.

Uma das formas mais cruéis da atuação da Necropolítica na Literatura é na representação do negro na Literatura brasileira. Para Brandino (2019) o negro na literatura brasileira aparece mais como tema do que como voz autoral, sendo retratados por meio de estereótipos da ótica

branca dominante. Chimamanda Ngozi Adichie (2019) adverte-nos para o perigo de uma história única, criadora dos estereótipos que podem não ser mentiras, mas que são incompletos.

As histórias importam, muitas histórias importam, a mesma história usada para caluniar e espoliar pode ser usada para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada. (ADICHIE,2019. p.32)

A história única representa um perigo maior ainda quando se trata do letramento das crianças, para Adichie (2019) somos todos vulneráveis diante de uma história, particularmente durante a infância, uma história única é uma história de domínio, pois estabelece um só narrador e um ouvinte, estabelece o maior e o menor e o poder de um sobre o outro.

Estamos cansados de saber que nem na escola, nem nos livros onde mandam a gente estudar, não se fala da efetiva contribuição das classes populares, da mulher, do negro do índio na nossa formação histórica e cultural. Na verdade, o que se faz é folclorizar todos eles. (Lélia Gonzalez)

Mesmo com toda adversidade a Literatura Negro Brasileira existe e resiste, a primeira tensão da literatura negro brasileira foi surgir e se estabelecer durante os séculos de escravização, em seguida a tensão para retomar o discurso, deixar de ser apenas objeto para ser sujeito da própria história e literatura. O fato de ser nomeada literatura negro-brasileira também gera tensões e questionamentos sobre,

A denominação de um recorte da literatura traz em si propósitos diversos. Por princípio, pretender dar destaque a um corpus é realçar uma seleção. Sabe-se que quem seleciona estabelece critérios para tal. As denominações estavam balizadas por um propósito comum, capaz de estabelecer algum contraponto com outras reuniões ou com o restante do conjunto do qual a seleção fazia parte, iluminando um detalhe do todo. A produção literária de negros e brancos, abordando as questões atinentes às relações inter-raciais, tem vieses diferentes por conta da subjetividade que a sustenta, em outras palavras, pelo lugar sociológico de onde esses produzem. (CUTI, 2010. p.33)

É fundamental para a ressignificação da representatividade do negro na educação, na cultura e na história, trazendo à luz o protagonismo do negro na construção da sociedade brasileira. A literatura negra brasileira permanece na luta, disputando espaço nos currículos, e nas políticas públicas de educação e promoção de leitura. Nesta primeira parte iremos investigar a inserção da literatura negro brasileira no Plano Nacional Biblioteca na Escola, que fez parte do Plano Nacional do Livro didático. Analisando apenas os livros oferecidos para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, com o propósito de mapear o acervo que é direcionado às escolas e à etapa da educação que estamos pesquisando. O ano de 2014 foi escolhido por ser o último ano da entrega do programa para a educação infantil.

O PNBE, plano nacional biblioteca da escola, é o programa que visa garantir o acesso à literatura nas escolas públicas de todo país através da distribuição de livros de literatura para as escolas. Entre 2006 e 2014 a seleção das obras ficou sob a responsabilidade do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais.

O PNBE é executado pelo FNDE em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Uma vez definidos os critérios de avaliação e atendimento, além da disponibilidade dos recursos orçamentários previstos no Plano Plurianual (PPA), dá-se início à operacionalização do programa do referido exercício.

As ações do PNBE são executadas de forma centralizada, com o apoio logístico das escolas públicas, prefeituras e secretarias estaduais e municipais de Educação. Em anos pares, os acervos são enviados às escolas de educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e educação de jovens e adultos. Já nos anos ímpares, recebem as obras as escolas dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio.

O FNDE elabora edital que estabelece as regras para a inscrição e avaliação das coleções de literatura, de pesquisa, de referência e outros materiais relativos ao currículo nas áreas de conhecimento da educação básica. Publicado no Diário Oficial da União e disponibilizado na Internet, o documento determina as regras de aquisição e o prazo para a apresentação das obras pelas empresas detentoras de direitos autorais.

A avaliação e a seleção das obras do PNBE são realizadas por equipes de mestres e doutores de universidades federais, profissionais com múltiplas experiências, entre as quais a docência na educação básica e a formação de professores.

Após a avaliação e a seleção das coleções e acervos, o FNDE inicia o processo de negociação com as editoras. A aquisição é realizada por inexigibilidade de licitação, prevista na Lei nº 8.666/93, tendo em vista os direitos autorais das obras.

Concluída a negociação, o FNDE firma contrato e informa os quantitativos e as localidades de entrega para as editoras, que dão início à produção dos livros, com supervisão integral dos técnicos do FNDE.

O Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT) é responsável por coletar amostras e realizar o controle de qualidade dos livros, de acordo com as normas técnicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), as normas ISO e os manuais de procedimentos de ensaio pré-elaborados.

A distribuição dos livros é feita diretamente das editoras às escolas ou, dependendo do tipo de acervo, das editoras a um centro de mixagem, para formação das coleções e posterior envio às escolas. A distribuição do PNBE é feita pela Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT). Essa etapa do PNBE conta com o acompanhamento de técnicos do FNDE e das secretarias estaduais de educação. Em se tratando de escolas das zonas rurais, os acervos são entregues na sede das prefeituras ou das secretarias municipais de educação, que devem distribuí-los às escolas. Portal do FNDE (2022)

PNBE 2014 – No PNBE 2014 foram atendidas as escolas com educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) e educação de jovens e adultos (ensino fundamental e médio). Foram selecionados 100

títulos para educação infantil, 100 para os anos iniciais do ensino fundamental e 50 para educação de jovens e adultos.

PNBE Periódicos 2014 – O PNBE Periódicos distribui revistas pedagógicas para auxiliar o trabalho do professor da rede pública e do gestor escolar. Destinadas a aprimorar o processo de ensino e apoiar a formação e atualização do corpo docente, da equipe pedagógica e dos diretores das unidades de ensino, as publicações são enviadas às escolas públicas de educação básica durante o ano letivo.

A partir da publicação do Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) foi substituído pelo Programa PNLD Literário, tendo a unificação das ações de aquisições e distribuição de livros didáticos e literários, pelo qual as obras literárias passaram a ser submetidas aos mesmos processos dos livros didáticos, inclusive permitindo a escolha pelas escolas, processo que não era permitido em versões anteriores de aquisições literárias do PNBE.

Critério de atendimento

- Escolas da educação básica (1 a 250 alunos): 1 exemplar de cada periódico;
- Escolas da educação básica (251 a 500 alunos): 2 exemplares de cada periódico;
- Escolas da educação básica (501 a 750 alunos): 3 exemplares de cada periódico;
- Escolas da educação básica (751 a 1000 alunos): 4 exemplares de cada periódico;
- Escolas da educação básica (1001 a 1250 alunos): 5 exemplares de cada periódico;
- Escolas da educação básica (mais de 1250 alunos): 6 exemplares de cada periódico;

<http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/biblioteca-na-escola/historico>

Os dados estatísticos do programa mostram um panorama positivo para a distribuição de obras literárias no país. Com acervos de títulos de diversos gêneros literários, como crônica, novela, romance, bibliografia, teatro, poema, livros de imagens, histórias em quadrinhos, entre outros. O quadro abaixo mostra o montante de livros distribuídos para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, através do PNBE 2014, também destaca o alcance em números de alunos atendidos.

Ano de Aquisição	Segmento de Ensino	Acervos Distribuídos	Escolas Beneficiadas	Alunos Atendidos	Livros Distribuídos	Investimento Total R\$
PNE 2014	Educação Infantil Creche	168.366	32.820	1.731.572	4.209.150	17.730.630,46
	Educação Infantil Pré-Escola	325.144	79.949	3.645.572	7.966.028	32.807.029,60
	Fundamental do 1º ao 5º ano	226.252	104.745	13.226.845	5.599.737	31.616.454,48

<http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/biblioteca-na-escola/dados-estatisticos>

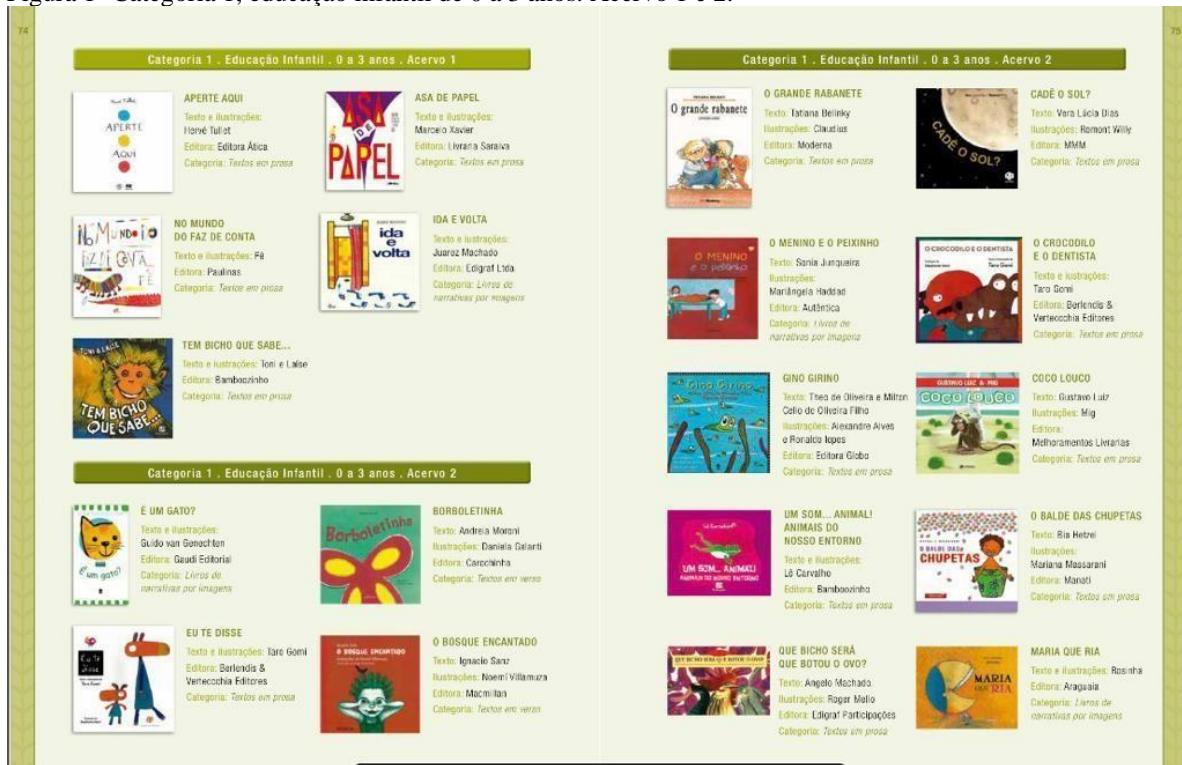
No Plano Nacional do Livro Didático do ano de 2014, foram selecionados 115 títulos infantis, de acordo com os critérios de atendimento do programa as escolas de educação básica com até 250 alunos receberam um exemplar de cada do acervo, vale lembrar que é utilizado o quantitativo de alunos da escola como critério de distribuição.

Para esta pesquisa é de interesse somente literaturas indicadas pelo programa para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Destaco aqui que observamos os seguintes aspectos, autoria negra do livro, personagem negro na capa, temática negra e personagem negro. Segundo Antonio Candido há mensagens intencionais colocadas pelo autor na literatura para que o leitor assimile, não havendo intenção de propagar algo e repetidas vezes o invisibilizando este assunto tende a desaparecer, assim as informações vão se tornando hegemônicas.

(...) há na literatura níveis de conhecimento intencional, isto é, planejados pelo autor e conscientemente assimilados pelo receptor. Estes níveis são os que chamam imediatamente a atenção e é neles que o autor injeta suas intenções de propaganda, ideologia, crença, revolta, adesão etc. (CANDIDO, 1988, p.18)

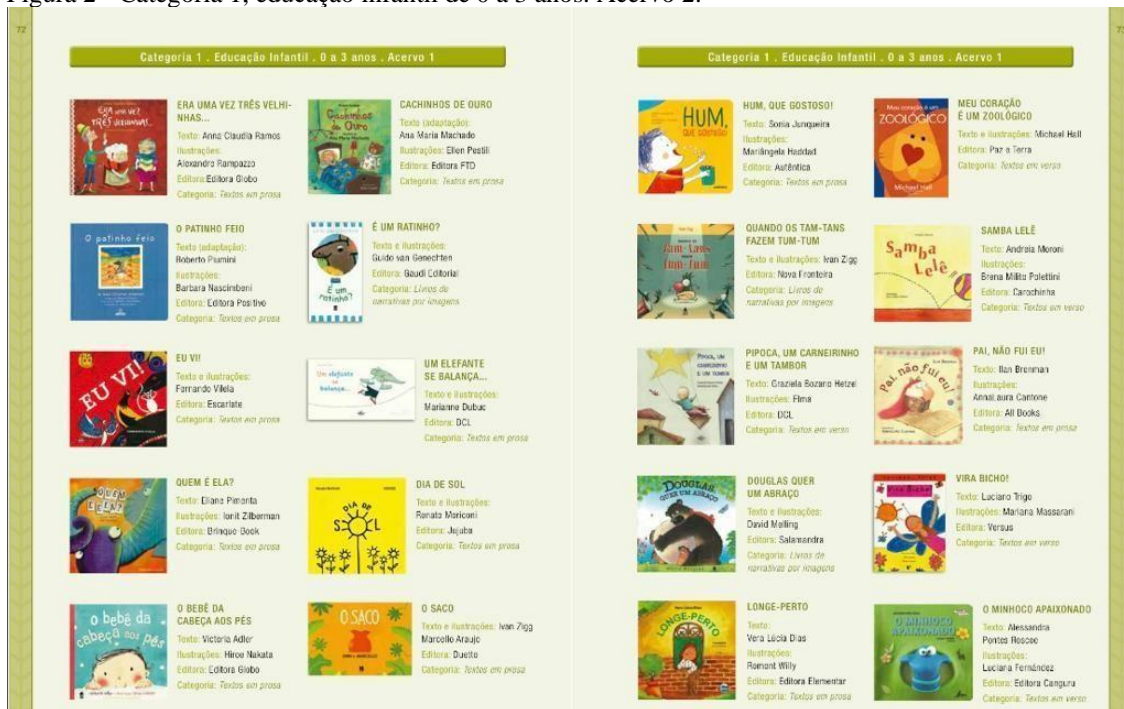
Nas imagens a seguir é possível ver as capas das obras literárias fornecidas pelo PNBE do ano de dois mil e quatorze, que estão disponíveis através de um catálogo do portal do MEC.

Figura 1- Categoria 1, educação infantil de 0 a 3 anos. Acervo 1 e 2.



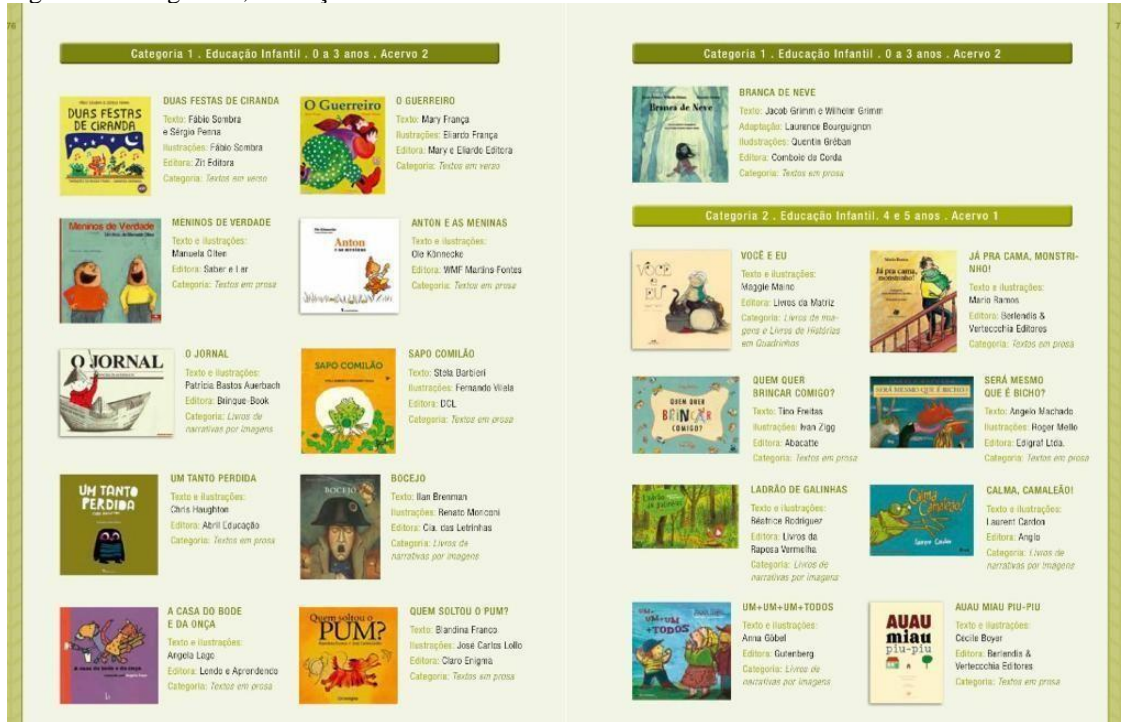
Fonte: Portal do MEC

Figura 2 - Categoria 1, educação infantil de 0 a 3 anos. Acervo 2.



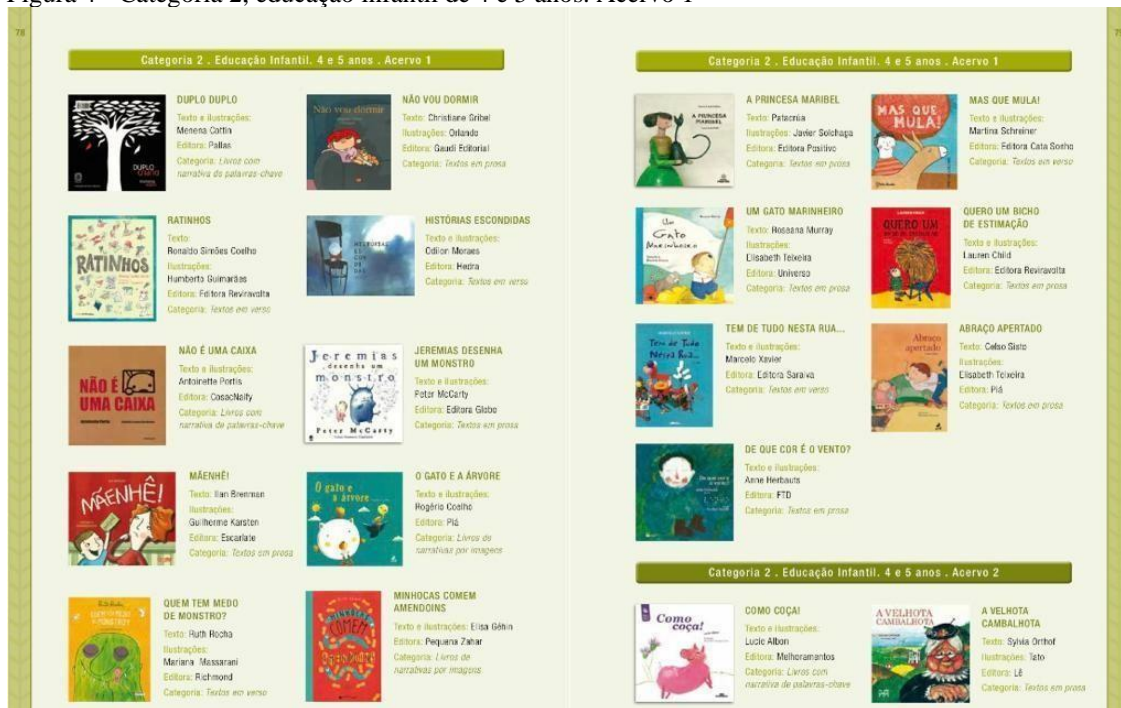
Fonte: Portal do MEC

Figura 3 - Categoria 1, educação infantil de 0 a 3 anos. Acervo 2



Fonte: Portal do MEC.

Figura 4 - Categoria 2, educação infantil de 4 e 5 anos. Acervo 1



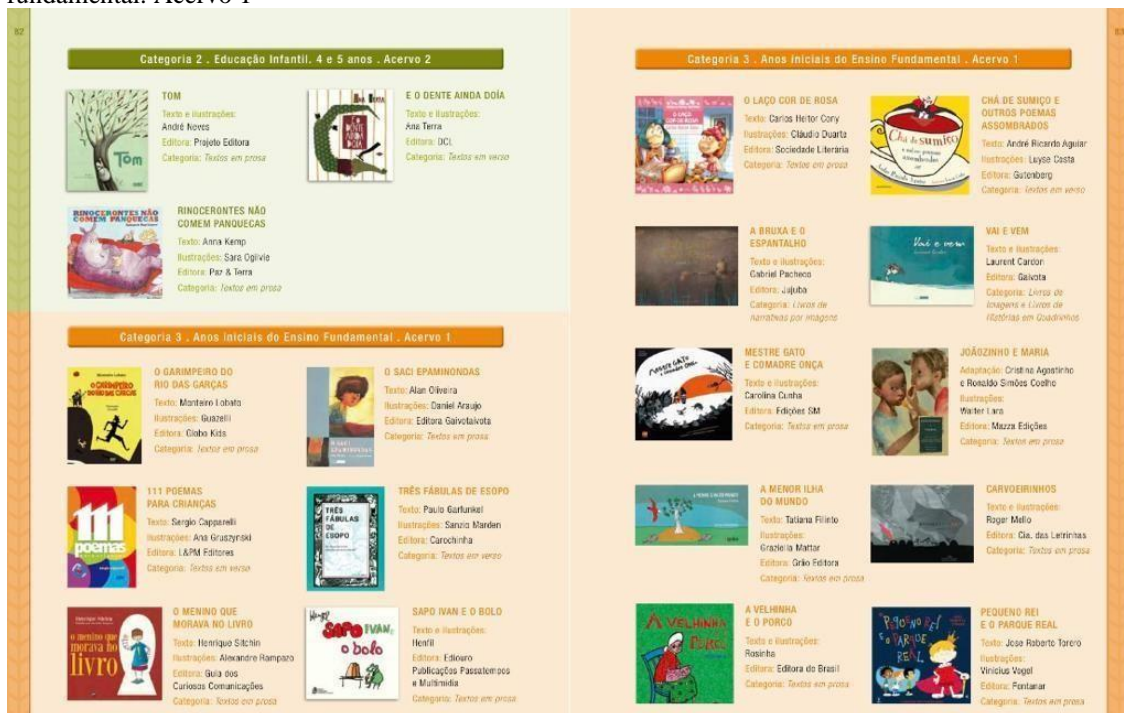
Fonte: Portal do MEC

Figura 5 - Categoria 2, educação infantil de 4 e 5 anos. Acervo 2.



Fonte: Portal do MEC

Figura 6 - Categoria 2, educação infantil de 4 e 5 anos. Acervo 2 e categoria 3, anos iniciais do ensino fundamental. Acervo 1



Fonte: Portal do MEC

Figura 7 - categoria 3, anos iniciais do ensino fundamental. Acervo 2.



Fonte: Portal do MEC

Figura 8 - categoria 3, anos iniciais do ensino fundamental. Acervo 2 e 3.



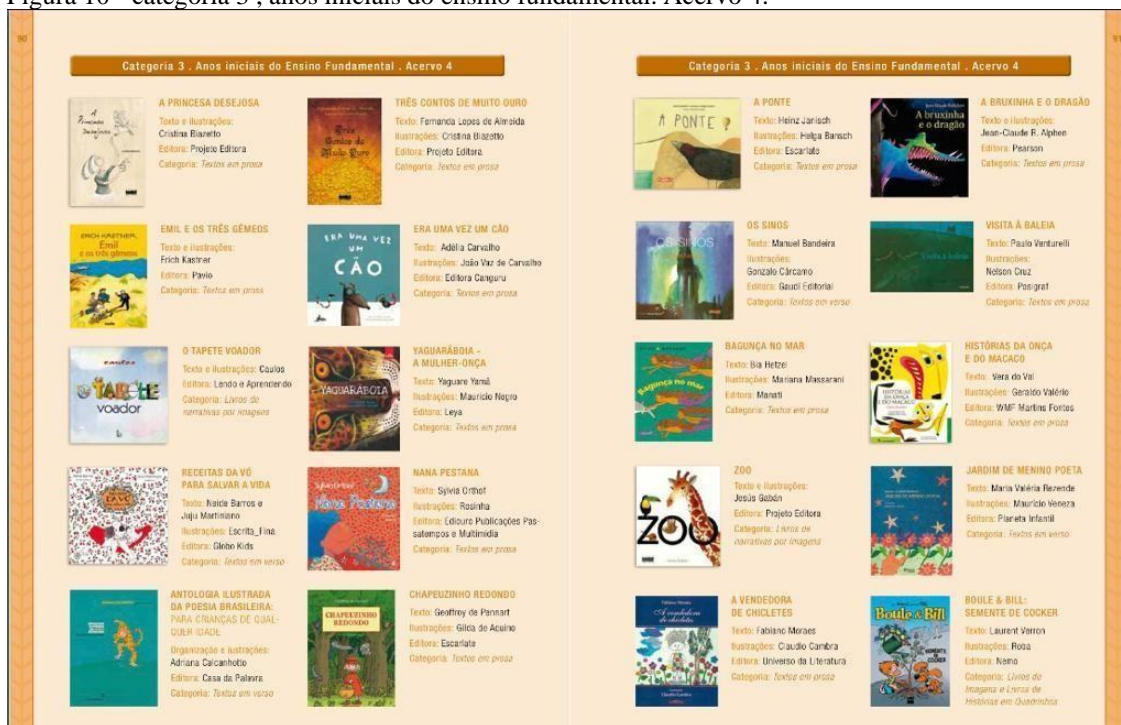
Fonte: Portal do MEC

Figura 9 - categoria 3, anos iniciais do ensino fundamental. Acervo 3



Fonte: Portal do MEC

Figura 10 - categoria 3 , anos iniciais do ensino fundamental. Acervo 4.



Fonte: Portal do MEC

Figura 11 - Categoria 3, anos iniciais do ensino fundamental. Acervo 4



Fonte: Portal do MEC

Através da análise do acervo destinado à educação infantil e anos iniciais conclui-se que no Plano Nacional Biblioteca na Escola do ano de 2014, foram selecionadas 116 obras, sendo 100 destinadas para a educação Infantil e 16 para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, não havendo entre elas nenhuma autoria negra. Dos 100 títulos destinados à Educação Infantil não há nenhum livro com a temática negra ou afro-brasileira, não há personagens negros na capa ou em destaque.

Dos 16 títulos destinados aos anos iniciais do Ensino Fundamental, há um título com a temática negra “capoeira” em forma de fábula. E também há um exemplar que ilustra personagens negros na capa, trata-se de um relato da clássica história de João e Maria, desta vez com João e Maria negros e muito bem ilustrados, atribuindo uma estética humanizadora à criança negra ali representada. É preocupante ter apenas 2,58% de literatura negra no acervo destinado à primeira infância, fase crucial na construção social dos sujeitos.

Salta aos olhos a invisibilidade da literatura negra nas categorias de Educação e Anos Iniciais no Plano Nacional Biblioteca na Escola do ano de 2014.

CAPÍTULO 2 - A SALA DE AULA E A LITERATURA NEGRO-BRASILEIRA

Ao iniciar as pesquisas no campo (sala de aula das escolas do Vale do Bonsucesso) fiquei muito surpresa em encontrar salas de aula da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental muito parecidas e outras até idênticas ao modelo de sala de aula que eu frequentei nos anos 1982 e 1983, isso me trouxe uma certa nostalgia e pertencimento, mas também reflexão, quatro décadas separam a minha educação infantil e a destas crianças, e o estético e imagético do ambiente permanecem os mesmos, me aguçou a curiosidade em saber o quanto esse currículo poderia ainda estar atrelado aos modelos educativos dos anos oitenta. Quanto a presença da literatura negro-brasileira nesses ambientes, minhas investigações partem da afirmativa de Lélia Gonzales quando diz:

Estamos cansados de saber que nem na escola, nem nos livros onde mandam a gente estudar, não se fala da efetiva contribuição das classes populares, da mulher, do negro do índio na nossa formação histórica e cultural, na verdade, o que se faz é folclorizar todos eles. (GONZALEZ, 1982)

Para entender a falta da literatura negro-brasileira presente na política pública de promoção de leitura e conseqüentemente a sua menor proporção nas salas de aula das escolas públicas de todo o país precisamos observar um fenômeno cunhado por Clovis Moura (2019) como “barragem étnica”, estabelecida pela sociedade branca, que funciona através de bloqueios estratégicos que passam pelo grupo familiar, pela educação básica, pela universidade e que também constrói restrições aos negros no mercado de trabalho, na seleção dos empregos, nos níveis de salários, nos casamentos interraciais, etc. São bloqueios inculcados no subjetivo de toda a sociedade, e diferente de outros países que têm na sua história o racismo e a colonização, aqui não foi necessário placas para promover a divisão entre brancos e negros.

Em um pequeno apanhado da história brasileira observamos a diferença no modus operandi da escravização e da construção da sociedade, o que também difere o modo racista que compõem a barragem étnica. Comparando com outro país das Américas, os Estados Unidos, a escravização aqui no Brasil começa cem anos antes e termina vinte anos depois, portanto recebemos muito mais pessoas escravizadas e a nossa formação colonial se deu de forma exploratória com muita violência e miscigenação forçada. De acordo com dados obtidos no site Agência Senado tínhamos em 1872 o seguinte panorama da população brasileira:

Quase 10 milhões de “almas” (mais precisamente, 9.930.478). Hoje, como comparação, só a cidade de São Paulo tem 12,4 milhões de habitantes e o Brasil todo conta 215 milhões. Pela contagem feita no Segundo Reinado, havia no território nacional 1,5 milhão de escravizados (15% dos habitantes), entre africanos e brasileiros. Esse foi o único recenseamento realizado na vigência da escravidão. Do

total da população, 58% foram declarados pretos ou pardos, 38% apareceram como brancos e 4% foram descritos como indígenas. O Brasil era quase todo católico (99,7%) e majoritariamente analfabeto, 82% da população a partir dos 6 anos de idade. (Agência Senado, 2022)

Diferentemente da América do Norte o racismo à brasileira não reforça a identidade e sim a destrói, a miscigenação violenta e o projeto de branqueamento da sociedade fez com que os sujeitos se descaracterizassem e mesmo sendo em 1872 e hoje, os negros a maioria da população, ainda encontram dificuldade em ocupar espaços de poder e decisão. O racismo estrutural fez com que não houvessem placas de proibição da circulação de negros, mas construiu barreiras étnicas que de modo subjetivo e de várias outras formas deixam claro o desconforto e a sensação de não pertencimento a esses lugares. No pós abolição a segregação anunciada fez com que a comunidade negra estadunidense se unisse contra as diversas formas de opressão, já aqui no Brasil a falsa redenção e a invisibilização da população negra trouxe uma maior dificuldade de organização, tudo isso somado ao mito da democracia racial fez com os sujeitos negros até hoje necessitem validar e mostrar que é necessária a luta. O racismo à brasileira é um racismo de denegação, onde os sujeitos mesmo com seus desejos, pensamentos, sentimentos formulados os recalca, continua a se defender deles e os nega.

Para alguns sujeitos negros, na sociedade e na sala de aula a negação tem sido durante muito tempo um mecanismo de defesa, onde negar a si mesmo, negar suas origens, sua negritude faz com que se sintam mais aceitos. Na sala de aula a violência do racismo é devastadora, ela destrói as singularidades, as subjetividades, a autoestima, provoca o auto ódio. A negação faz com que parte da sociedade ainda hoje acredite que o racismo não existe, e para que tenhamos uma sala de aula que promova o antirracismo é preciso em primeiro lugar admitir que ela é racista na sua estrutura, só quando há a percepção de um problema, de uma demanda é que é possível pensar em solução. Sendo a educação uma ferramenta de transformação social é necessário que esta seja feita de uma equânime, de modo a contemplar todos os sujeitos dando-lhes oportunidades iguais de crescimento, neste contexto a literatura negro-brasileira torna-se indispensável nas salas de aula e currículos, resgatando a memória coletiva da população negra, para Munanga (1999) esse movimento não é de interesse somente dos negros e ele é interessante e imprescindível para todos os grupos étnicos, e principalmente para os brancos, pois estes receberam uma educação envenenada por preconceitos, sendo afetados em suas estruturas de pensamento. Essa memória não pertence só aos negros, ela pertence a todos os grupos alimentados por ela, e que mesmo em condições diferentes se desenvolveram e contribuíram para a formação da nossa identidade social.

Conhecer a literatura negro-brasileira, atribuindo a ela valor, respeitando-a significa refazer e ressignificar as características identitárias perdidas durante os séculos de hegemonia e eugenia em todas as esferas de poder, na arte, na literatura, na política, nas instituições sempre naturalizadas nos livros, nos meios de comunicação, nas famílias, instituições e na sala de aula, mesmo quando o negro alcançava alguma notoriedade, furando a barragem étnica, a face eugênica e hegemônica do poder o descaracterizava, embranquecendo-o e lhe atribuindo outra aparência. Podemos observar esse fenômeno do racismo através da reportagem do jornalista André Nogueira, em matéria publicada em 2021 pelo site UOL.

MACHADO DE ASSIS: O GRAVE ERRO COM A IMAGEM DO MAIOR ESCRITOR DA HISTÓRIA DO BRASIL

Retratado erroneamente por séculos, o autor que é neto de africanos alforriados já foi visto como branco.



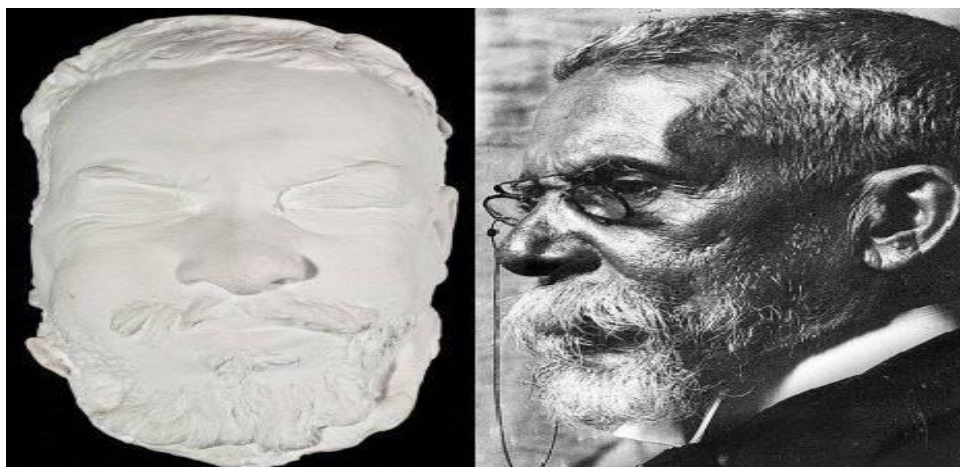
Retrato colorizado de Machado de Assis - Divulgação/Faculdade Zumbi dos Palmares

No ano passado, a Faro Editorial surpreendeu os brasileiros diante da publicação da obra *O homem que odiava Machado de Assis*, de José Almeida Júnior, que já venceu o prêmio Sesc de literatura. O livro se destacou entre as outras obras já lançadas sobre o gênero brasileiro. Além de misturar história e ficção em torno de um dos maiores nomes da literatura, o exemplar apresentou a primeira imagem de Machado de Assis negro em sua capa.

“Quando tomei conhecimento da campanha Machado de Assis real, promovida pela faculdade Zumbi dos Palmares, a capa de meu livro já estava na gráfica. Machado de Assis era mestiço, bisneto de escravos, mas sofreu um processo de embranquecimento ao longo do tempo”, revelou Almeida.

“Retratar o mais importante escritor brasileiro como negro é uma correção histórica, que garante às novas gerações conhecer o Machado de Assis real. Devido à importância da campanha, a editora interrompeu o processo de produção do livro e alterou a foto de Machado de Assis na capa.” Acontece que, por mais que muita gente lembre Machado como branco, e tenha se convencido a representá-lo assim, muito se debate sobre o tema e a maioria das falas conceituadas afirmam que o escritor era preto, inclusive de pele retinta. A primeira vez em que o Bruxo do Cosme Velho foi tratado como branco foi em sua morte. O obituário do escritor, que faleceu

em 1908, o classifica como “branco”, enquanto sua máscara mortuária possui claros traços que se associam a características de afro-brasileiros. Depois, com a fama do autor e disseminação de obras durante a República Velha, sua imagem foi reproduzida de maneira embranquecida.



Máscara mortuária de Machado de Assis, no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiros.

“O maior escritor da literatura brasileira era um homem negro”, reiterou Ana Flávia Magalhães Pinto, da UnB. A batalha narrativa pela representação da pele de Machado tem grande peso, principalmente por incluir entre os fatores a forte herança do racismo do século 20.

Por anos, o tema foi tratado como menor, até que, em 1957, o escritor Rubens Magalhães Jr, divulgou uma fotografia polêmica que teria sido feita no final da vida de Machado. Descrita como “sem retoques”, ela mostra o autor com pele escura e traços africanos, o que chocou, pois era justamente aquela imagem que fora muitas vezes usada, após edições de cor, como prova de que ele era um homem branco.

Movimentos de pauta racial se apegaram à questão e fizeram dela uma bandeira de respeito à ascendência cultural dos negros no Brasil. O embranquecimento de Machado de Assis, ofensivo, era uma forma de ignorar o papel dos afro-brasileiros na construção da literatura nacional (sendo que Machado é, com poucas ressalvas, o maior escritor de nossa história). O debate se acalorou, e a pauta dos movimentos negros se fortaleceu, finalmente, em 2018.

A foto desconhecida

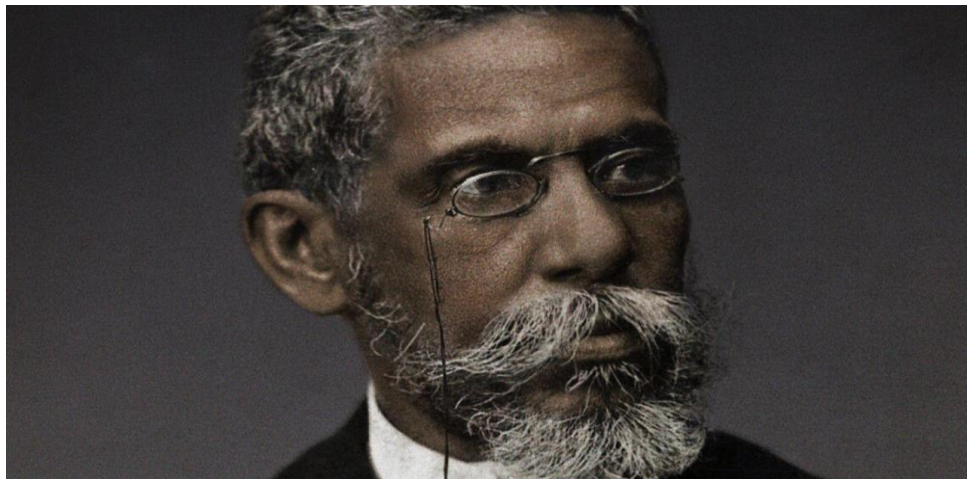
Isso porque, naquele ano, uma inédita fotografia de Machado de Assis foi encontrada pelo pesquisador Felipe Rissato. Ela estava numa edição de *Caras y Caretas*, uma revista argentina, e mostrava o autor de pé num jardim, sendo visível uma pele retinta e traços faciais negros. Isso apenas fortaleceu o argumento de que Machado era afro-brasileiro.

“Não há texto ou registro algum de Machado em que ele diz ser branco. Ainda assim, por causa do nosso racismo institucional, a elite sempre fez de tudo para apresentá-lo como tal”, afirma o pesquisador da UFMG Eduardo de Assis ao portal Geledés. Mas, para ele, “esse é um debate que ainda vai durar por muitas gerações”.

As representações de Machado como branco nunca cessaram, o que deu origem a um movimento virtual capitaneado pelo portal machadodeassisreal.com.br, que

fornece ao público a mais famosa fotografia do escritor, colorizada e representando ele como preto, para que leitores substituam as imagens embranquecidas pela forma mais verossímil nos livros.

“Esse resgate é importante porque ele permite que todos possam se apropriar do que é o personagem, essa personalidade, na sua autenticidade, na sua apresentação genuína. Essa pele escura, essa sua antedência de filhos e filhas de negros escravos, ela foi ficando e se perdendo pela História”, afirmou José Vicente, reitor da Faculdade Zumbi dos Palmares, em entrevista à Band.



Fotografia considerada fiel aos traços de Machado de Assis

A fotografia de Caras y Caretas foi, então, submetida a análises por parte do historiador Joaquim Marçal, curador da Brasilianas Fotográfica da Biblioteca Nacional. Para ele, as variações de luz do local dificultam uma resposta, pois há partes em que a pele parece mais clara que outras. Porém, ele concluiu pelos traços gerais que é possível afirmar que ele era um homem de pele escura, muito mais do que a maioria de seus retratos.

Ele colocou: “Usando a luz, tudo é possível para um fotógrafo, inclusive afinar um nariz [em referência à fotografia divulgada pelo fotógrafo Insley Pacheco]. O retoque pode ter até acontecido, inclusive como um acordo tácito entre Machado e Pacheco, mas não há como saber ao certo”. Porém, ele lembra que a imagem está com uma qualidade bem baixa.

O irônico Bruxo

É importante lembrar que a obra inteira de Machado é composta de uma capacidade de crítica gigantesca, e seu principal alvo é o racismo e o escravismo da sociedade imperial. Com ironia e sarcasmo, ele retratou o encobrimento das relações senhoriais dessa mesma maneira: com a sutileza enganadora. Neto de africanos alforriados e filho de pardos, ele tinha conhecimento direto da vida infeliz da escravidão, e buscou a ascensão social (pois nascera numa área pobre do Rio de Janeiro) pela cultura erudita.

Por último, vale citar novamente a professora Magalhães Pinto, que afirma que os esforços de retratar Machado como branco: “demonstram como a violência racial tem organizado até mesmo as políticas de memória sobre a história do país e de sua gente. O embranquecimento de Machado é produto da apropriação da sua memória por parte de homens que o queriam branco, para legitimar um projeto de país em que pessoas negras seriam apenas resquícios de um passado que se queria esconder e

quicá esquecer”.

Esse mesmo fenômeno ocorreu também com Maria Firmina dos Reis, André Rebouças e outros, isso faz parte das estratégias eugenistas de apagamento e invisibilização da população negra, sua cultura e subjetividades, essas estratégias estão inseridas nas entrelinhas da nossa sociedade. Para difundir a questão étnico-racial na sala de aula precisamos compreender que:

A educação das relações étnico-raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimento, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. (DCN, 2004, p.31)

A educação cria a possibilidade de se questionar aquilo que está posto, não há uma fórmula pronta, mas admitir que somos racistas e que precisamos combater o racismo, tanto no imaginário quanto nas representações do consciente e inconsciente coletivo é um bom começo, segundo Guerreiro Ramos (1955) os problemas gerados pelo racismo, não são problemas de negro e sim problemas gerados pela ideologia da branquidade, presentes nas massas. Estes atravessam esferas político-sociais e deságuam nas salas de aula de todo o país, e também no Vale do Bonsucesso.

2.1 – As Escolas do Vale.

Para a composição da pesquisa de campo, este trabalho se propõe a fazer uma análise do discurso crítica através da observação participante no ambiente escolar. Foram escolhidas quatro unidades escolares que atendem ao segmento da educação infantil e ao primeiro ano do ensino fundamental, além de atender à primeira infância as escolas têm em comum estarem situadas na zona rural do município de Teresópolis, no terceiro distrito chamado Vale do Bonsucesso.

Em um primeiro momento neste trabalho irei visitar as escolas com o intuito de observar, mapear e refletir sobre os letramentos e a educação antirracista oferecidos à primeira infância, para tanto iremos observar as ferramentas utilizadas, segundo Soares (2022, p.58) para que haja letramento no ambiente de escolarização é preciso que haja material de leitura. Então no caso do letramento literário negro-brasileiro é preciso que se disponha com equidade material literário com a temática negra, com personagens negros, que tragam saberes identitários, saberes políticos e saberes estético-corpóreos, não estereotipando o corpo negro, e sim dando-lhe visibilidade e protagonismo.

O Vale do Bonsucesso é o terceiro distrito do município de Teresópolis, situado na zona rural com uma população estimada de 10.000 habitantes, divididos em bairros rurais enormes, que contemplam um único endereço, Rodovia Teresópolis x Friburgo, Km 15.

As escolas que compuseram esta pesquisa estão localizadas nos seguintes bairros: Sebastiana, Venda Nova, Bonsucesso, Imbiú e Vargem Grande e nelas foi observado o seu acervo literário, a fim de mapear os livros distribuídos pelo FNDE, com maior enfoque no PNBE do ano de 2014, implica também saber se há literaturas negro-brasileiras, com personagens negros na capa, com a temática negra, onde fica disposto esse acervo, estado de conservação, também foi objeto de inquirição o estético e o imagético disposto pelos ambientes da escola, dados estes que serão dispostos aqui através de imagem.

É preciso salientar neste capítulo que a minha chegada ao município como docente é recente e que encontrei alguns desafios, como educadora-pesquisadora tive alguma dificuldade para ser recebida em algumas unidades, a minha entrada nelas foi solicitada diretamente na Secretaria de Educação do Município, não há uma documentação específica para a pesquisa através de observação participante, encontrei apenas documentos que se referiam à estágio, sendo assim o setor me solicitou enviar uma correspondência eletrônica com o pedido para as visitas, o que enviei e recebi o retorno com autorização, mas ainda precisei estabelecer contato com as unidades a fim de combinar a minha ida, que seriam agendadas entre a última semana do mês de outubro e a última semana de novembro. A lei orgânica do município garante ao profissional de educação em seu artigo cento e oitenta, inciso quarto, a dignificação e o aperfeiçoamento dos profissionais da educação, e baseada nela mantive a pesquisa e solicitei as datas de pesquisa, visitas e formação continuada, todavia ainda assim não consegui a efetiva visita-pesquisa em todas as unidades. Sou profissional docente do município e cumpro carga horária semelhante a do funcionamento das demais unidades a serem visitadas, e os horários propostos por algumas unidades para a acolhida da pesquisa não me contemplavam, visto que estamos em zona rural e o deslocamento é mais difícil, não temos ônibus com diversidade de horário e não consegui junto a meus superiores a diminuição da minha carga horária. As escolas aqui mencionadas serão denominadas por escola A, B, C e D, são escolas municipais que atendem da creche ao primeiro ano do ensino fundamental, compreendendo as idades entre seis meses a seis anos.

Escola A - visita feita na última semana do mês de outubro de 2022.

A escola “A” conta com uma equipe de 13 funcionários e 59 crianças. Ao chegar fui muito bem recebida, a escola possui um espaço interno bem pequeno, porém muito acolhedor, pude

perceber famílias sendo acolhidas, era o horário da saída, e fim do mês de outubro, estavam encerrando a Semana da Criança, a direção havia convidado as famílias para fazer um lanche com seus filhos e levá-los para casa. Logo que cheguei a equipe de direção que já me aguardava fez a seguinte fala: “a escola é nossa e está aberta para receber a pesquisa, fique à vontade, os livros são seus!” Todas as informações foram concedidas com tranquilidade, fui apresentada às crianças e a toda equipe, tive liberdade para fotografar, registrar e fazer minhas observações, de fato, participantes.

O estético e o imagético presentes no ambiente remetem a um trabalho que parece ser lúdico, considerando o lúdico aqui como recurso didático que vai além dos jogos e ou brincadeiras e que tem potencial para desenvolver habilidades intelectuais de forma prazerosa. Logo ao lado do portão de entrada é possível ver a brinquedoteca, muito limpa e arrumada, não havia sido usada naquele dia, e nela há uma girafa com livros, além de brinquedos, espelhos, temos também um enorme brinquedo de madeira que possui balanços e escorrega.

Figura 12 - Brinquedoteca



Fonte: Arquivo do autor (2022)

A escola possui três salas de aula, uma sala pequena que é a secretaria, uma brinquedoteca e um refeitório na área externa, que me parece ter sido improvisado naquele ambiente, parece uma varanda coberta, a porta das salas de aula tem quadrinhos com o nome da turma e bonecos

para representar os alunos, e neles não havia nenhum boneco que não fosse branco.

Figura 13 – Brinquedoteca 2



Fonte: Arquivo do Autor

No corredor pequeno que vai da porta de entrada e passa pelas salas há um armário de ferro com prateleiras e portas, nele fica depositado todo o acervo da escola que tem aproximadamente 415 títulos.

O armário fica aberto, disponível para os professores realizarem suas buscas e eventualmente para crianças mais curiosas, neste dia foi possível estar com um aluno que pegou um livro e saiu e pela aproximação das crianças foi possível notar que elas têm acesso aos livros com mediação, perguntei o motivo dos livros não fazerem parte da sala, a resposta foi de que as salas são muito pequenas, por isso os livros ficam dispostos no corredor, quando precisam utilizar em sala as professoras relataram que escolhem o “ livro do dia” e levam. Durante a minha visita com a escola em funcionamento, que durou aproximadamente quatro horas, não foi possível ver nenhum livro sendo usado, as salas possuem aparelhos de smart tv, todos grandes e em todas as salas estavam ligados reproduzindo vídeos.

A decoração do ambiente estava impecável, mas não foi encontrado nada que remeta à estética negra, não há crianças negras representadas no que diz respeito ao estético e ao imagético da escola.

Figura 14 - Decoração Escola A



Fonte: Arquivo do autor

Figura 15 - Sala com TV , escola A



Fonte: Arquivo do autor

Figura 16 - O armário, escola A



Fonte: Arquivo do autor

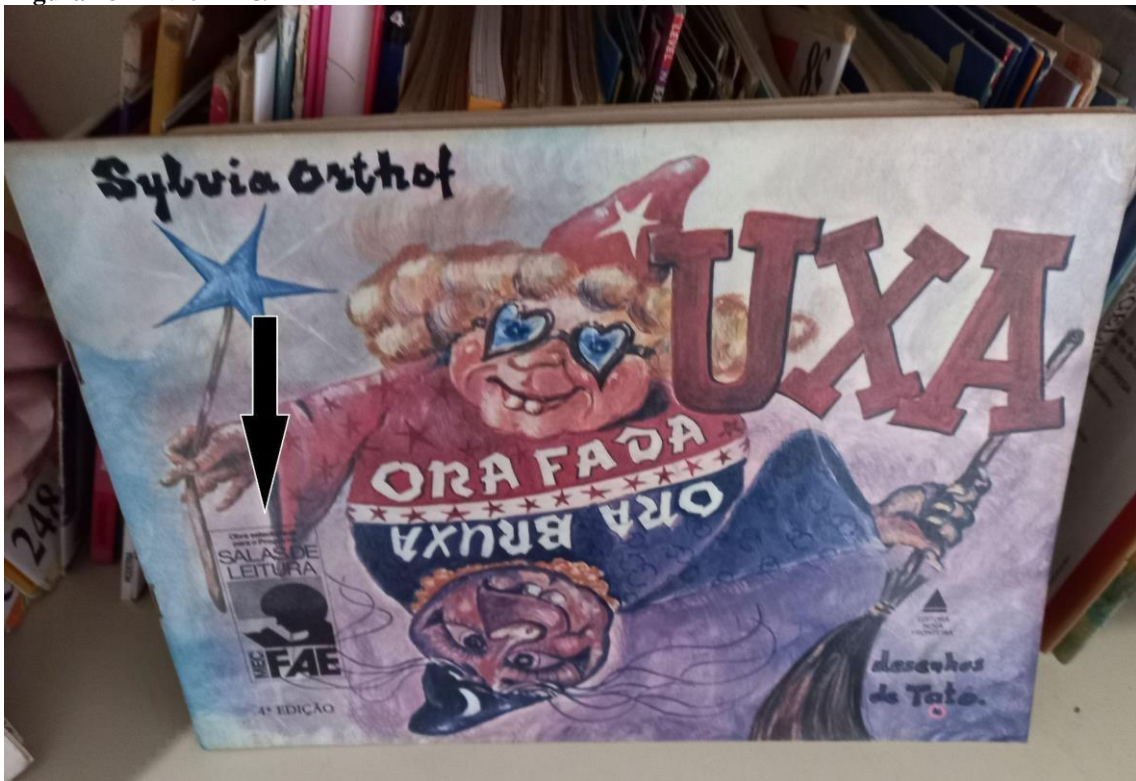
A escola possui um total de 415 livros, 15 na brinquedoteca, 400 no armário do corredor, deste acervo do armário encontrei 189 exemplares oriundos de políticas públicas diversas e 211 exemplares que chamarei aqui de “outros” estes têm a sua origem na aquisição particular, em programas de incentivo à leitura de empresas privadas e doações de terceiros. Os livros estavam em bom estado de conservação, somente um número bem pequeno apresentava marcas naturais de uso, como dobra da capa (orelhas) e riscos. Há no acervo livros de políticas públicas diversas, alguns muito antigos, do programa MEC/FAE (Ministério da Educação e Cultura / Fundação de Assistência ao Estudante) o programa responsável foi o “Salas de Leitura” criado pela FAE em 1988 para compor e enviar acervos e repassar recurso para ambientar as salas de leitura das escolas públicas de todo o país em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação e com universidades responsáveis pela capacitação dos professores. Ainda observando a coletânea da escola, averigui que não há catalogação ou listagem, alguns exemplares têm uma numeração colada na capa, porém não são todos e os números não têm uma sequência, ao que parece estes vieram de doação ou de outra unidade escolar onde eram numerados, a maioria deles é direcionado à educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Figura 17 - Livro MEC/FAE, escola A



Fonte: Arquivo do autor

Figura 18 - Livro MEC/FAE 2



Fonte: Arquivo do Autor

Um dado curioso me chamou atenção, encontrei muitos livros de cunho religioso cristão, muitas histórias bíblicas como “Nascimento de Jesus”, “Que alegria! Encontrei Jesus.” e a história de “Abraão”.

Figura 19 - Livros Religiosos



Fonte: Arquivo do Autor

Ainda observando o conteúdo do armário, encontrei 25 livros do Programa Itaú Social, sendo 3 exemplares do livro “O Tupi que você fala” de Cláudio Fragata, que aborda a temática racial indígena] e 1 com a temática racial negra, “ Enquanto o almoço não fica pronto” da autora Sonia Rosa, 1 livro distribuído pela Johnson em parceria com a drogaria Pacheco chamado “ As fadinhas empoderadinhas em: cachinhos amiguinhos”, que possui temática racial negra e personagem negro na capa e o livro, “ Eu só sei sonhar bonito” de Luciana Rosa que possui personagem negra na capa e o livro “Negrinho do Pastoreio” que apresenta um personagem negro na capa e faz parte do folclore brasileiro. Concluo que dos 211 títulos considerados “outros” que não fazem parte das políticas públicas há apenas 3 livros com temática racial negra e 3 com temática racial indígena.

Figura 20 - Livro Johnson



Fonte: Arquivo do Autor

Figura 21 - Livro Eu só sei sonhar bonito



Fonte: Arquivo do auto

Figura 22 - Neguinho do Pastoreio



Fonte: Arquivo do Autor

Dentre os livros oriundos de políticas públicas do FNDE (Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação), foram encontrados 189 exemplares, distribuídos da seguinte maneira:

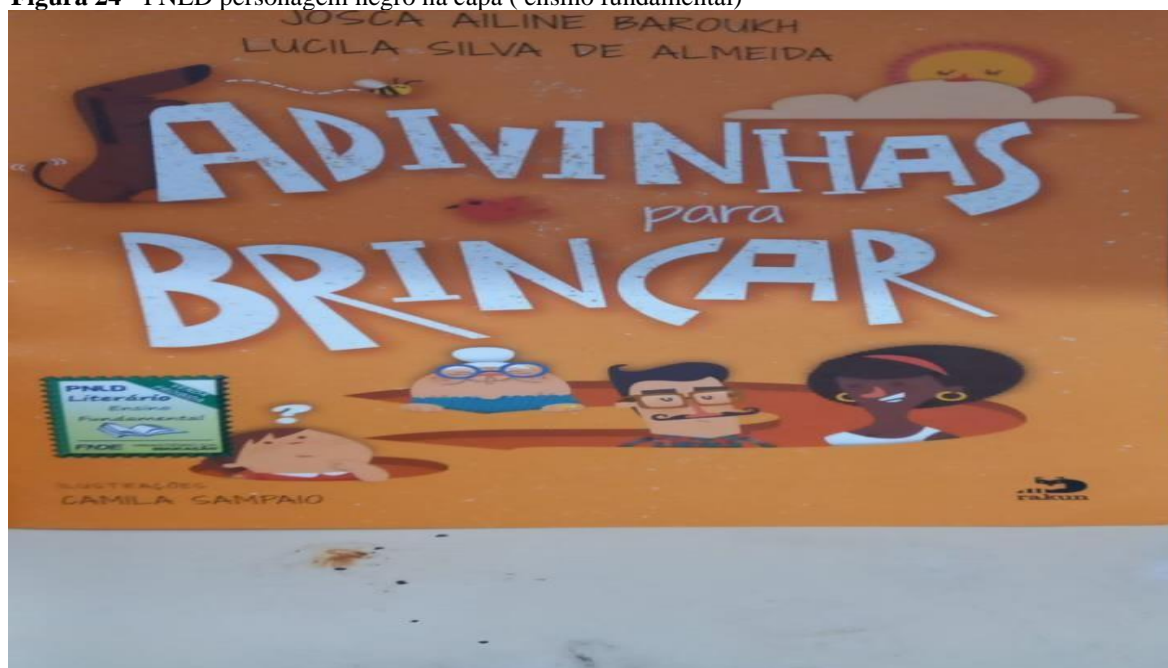
1. **PNLD Literário** - 3 títulos, dentre esses um com temática racial indígena e dois com a temática racial negra, mas sendo apenas um deles direcionado à educação infantil;

Figura 23 - PNLD temática racial (ensino fundamental)



Fonte: Arquivo do Autor

Figura 24 - PNLD personagem negro na capa (ensino fundamental)



Fonte: Arquivo do Autor

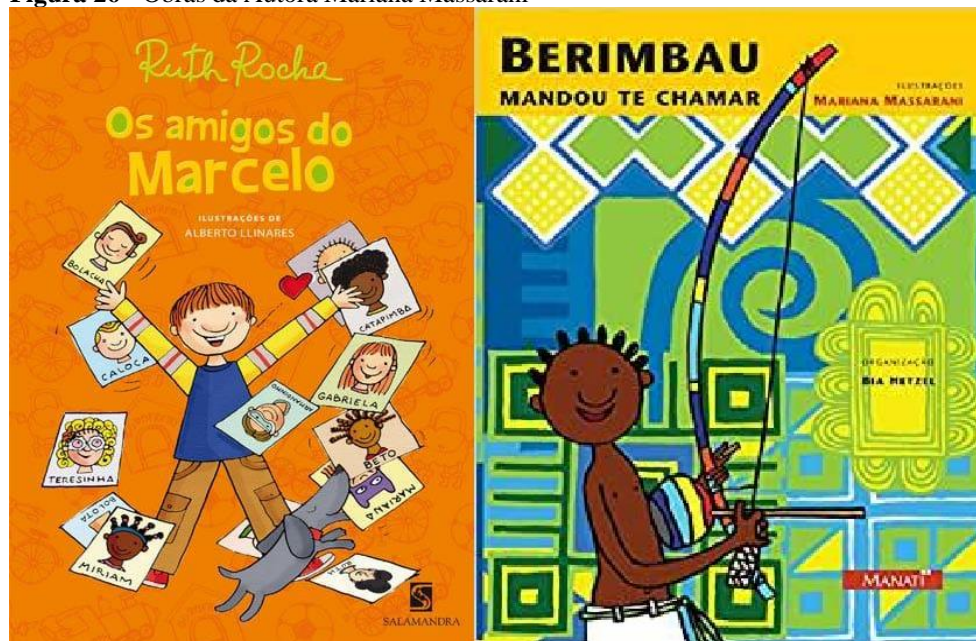
2. **PNBE Professor** - 3 títulos;
3. **PNBE 2008** - 14 títulos, sem classificação etária, nenhuma obra com temática racial;
4. **PNBE 2010** - 17 títulos, sem classificação etária, nenhuma obra com temática racial;
5. **PNBE 2012** - 24 títulos, sendo 1 do ensino fundamental, este com temática racial indígena e 23 da educação infantil, nenhuma obra com temática racial;
6. **PNBE 2014** - 65 títulos para creche e educação infantil, como previsto no capítulo um deste trabalho, nenhuma obra com temática racial, aqui encontrei o livro “O balde das chupetas”, na ocasião gerou uma dúvida se o personagem da capa seria negro, mas observando outros títulos da mesma ilustradora, Mariana Massarani, podemos concluir que o personagem não é negro, pois ela ilustra personagens negros bem mais pigmentados.

Figura 25 - Livro Balde de Chupetas



Fonte: Arquivo do Autor

Figura 26 - Obras da Autora Mariana Massarani



Fonte: Arquivo do Autor

Em um panorama parcial podemos destacar que de 415 títulos disponíveis na escola “A” somente 7 abordam a questão racial negra e ou têm personagem negro na capa, isto significa que a literatura negro brasileira representa menos de 2% da coletânea e tem muito menos chance de efetivamente ir para a sala de aula.

ESCOLA B - A escola aqui denominada por “B” também da zona rural é a maior escola em quantitativo de alunos totais, possui 237 crianças matriculadas, divididas entre educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e conta com uma equipe de 64 profissionais. Como já anteriormente foi mencionado aqui, recebi autorização da Secretaria de Educação do município para fazer a pesquisa nas escolas, mas ficaria acordado entre a equipe diretiva de cada unidade as datas e horários, porém na escola “B” após algumas tentativas frustradas de agendamento prévio, não foi possível fazer a visita. A equipe diretiva alegou que a escola estava em obras e não poderia me receber em outubro de 2022, mas a escola estava em funcionamento, após mais uma tentativa de agendamento frustrada entendi que não se sentiam à vontade para acolher a pesquisa, com receio de que isso trouxesse prejuízo à veracidade das informações, acatei a recusa. O desconforto em me receber e a desconfiança me parecem estar relacionados à falta de comunicação da SME com a unidade para informar do que se trata a visita, há o receio de que se trate de fiscalização, há insegurança quanto a fotografias e registros, mesmo com a informação de que a escola não seria identificada não obtive resposta positiva, o que também considero como um dado importante para a pesquisa.

ESCOLA C - A escola denominada “C” atende aos anos iniciais do ensino fundamental, possui 197 crianças matriculadas e 46 funcionários, uma escola bem conceituada na comunidade rural onde está situada e pelas avaliações de larga escala.

Nesta unidade a visita foi agendada sem problemas prévios, a equipe diretiva designou a orientadora pedagógica para me acompanhar até os espaços. A escola funciona em um prédio pequeno que outrora foi residencial e com salas também pequenas e bem cheias, não há sala de leitura, mas há um espaço onde estão construindo uma sala que irá abrigar a futura biblioteca da unidade.

Não foi possível o acesso a todos os livros do acervo, pois os mesmos estavam alocados, “guardados” em um armário trancado no corredor da escola, a ideia de guardar é para depois colocar na biblioteca, mas essa espera já durava mais de um ano até a data da visita.

Há uma parte deste acervo também “guardado” na secretaria escolar em caixotes que ficam no alto dos armários, estes “livros novos” estavam em ótimo estado de conservação, alguns embalados e todos sem uso, segundo a equipe diretiva estavam ali para apreciação dos professores, e é vedado o acesso aos alunos por falta de espaço, esta última informação já estava nítida só em olhar o acervo, pois pelo estado de conservação, pelas embalagens fechadas, pela altura em que se encontram, percebe-se que crianças de 6 anos não manuseiam aqueles livros. Observando o acervo, pude perceber que não se tratava de livros para o professor

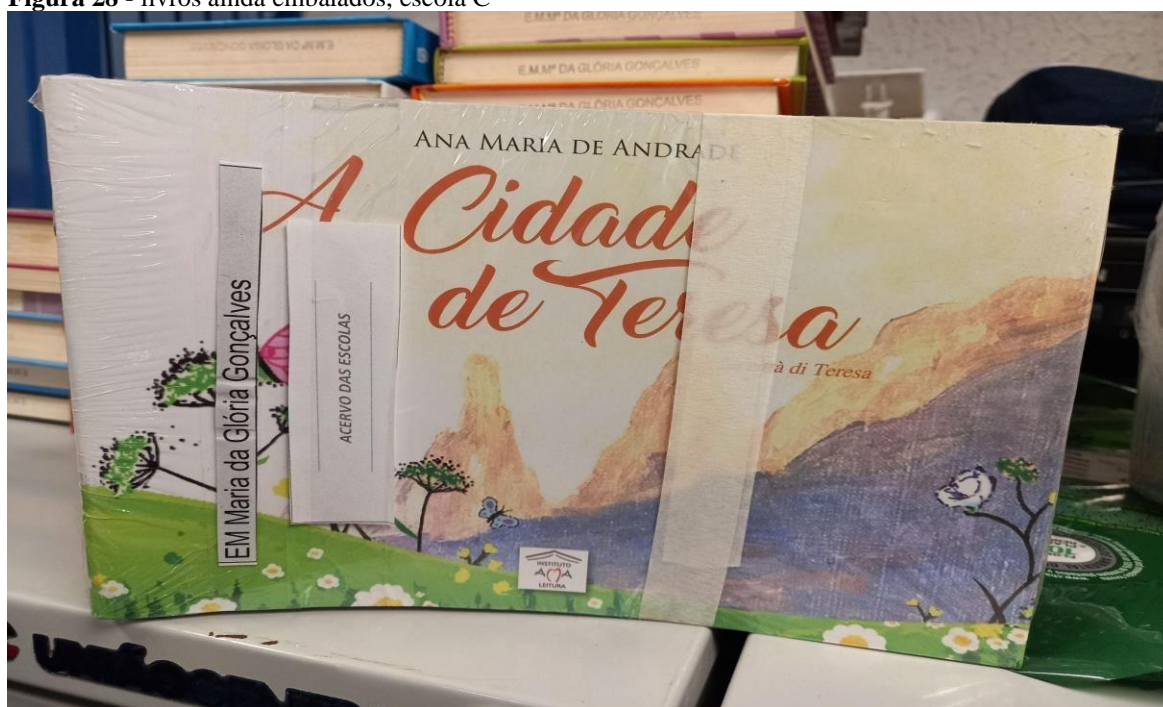
e sim livros de literatura infantil e juvenil em sua esmagadora maioria, não há sentido a apreciação por parte do professor se não for para o posterior uso do educando.

Figura 27 - Livros da secretaria escolar, escola C



Fonte: Arquivo do Autor

Figura 28 - livros ainda embalados, escola C



Fonte: Arquivo do auto

Perguntei como se dava o acesso aos livros para as crianças do primeiro ano do ensino fundamental, que fazem parte da faixa etária objeto desta pesquisa, a saber a primeira infância, fui informada que ficam em uma caixa plástica na sala de aula, e que a escolha é feita pela professora, então perguntei à professora qual fora o seu critério e como se deu a escolha, ela prontamente respondeu que montou a caixa para aquele “ano” letivo dando preferência aos livros que estivessem escritos com letras SCRIPT e CAIXA ALTA, pois é o que facilita o seu trabalho na alfabetização. Perguntei ainda se havia algum outro critério ela respondeu que não. Há também uma exposição dos livros que não facilita o uso, temos os livros dispostos em uma caixa, ao lado de uma estante onde ficavam alguns livros didáticos, novos e sem uso, os livros alocados dentro da caixa não se tornam atrativos, e é visível a conotação de importância dada para cada parte do acervo, os livros didáticos, livros de “aprender” ficam arrumados na estante e os livros de literatura, livros de “ler” ficam na caixa.

Figura 29 - Caixa do 1º ano do fundamental, escola C



Fonte: Arquivo do autor

Figura 30 - Acervo do 1º ano do Ensino Fundamental, escola C

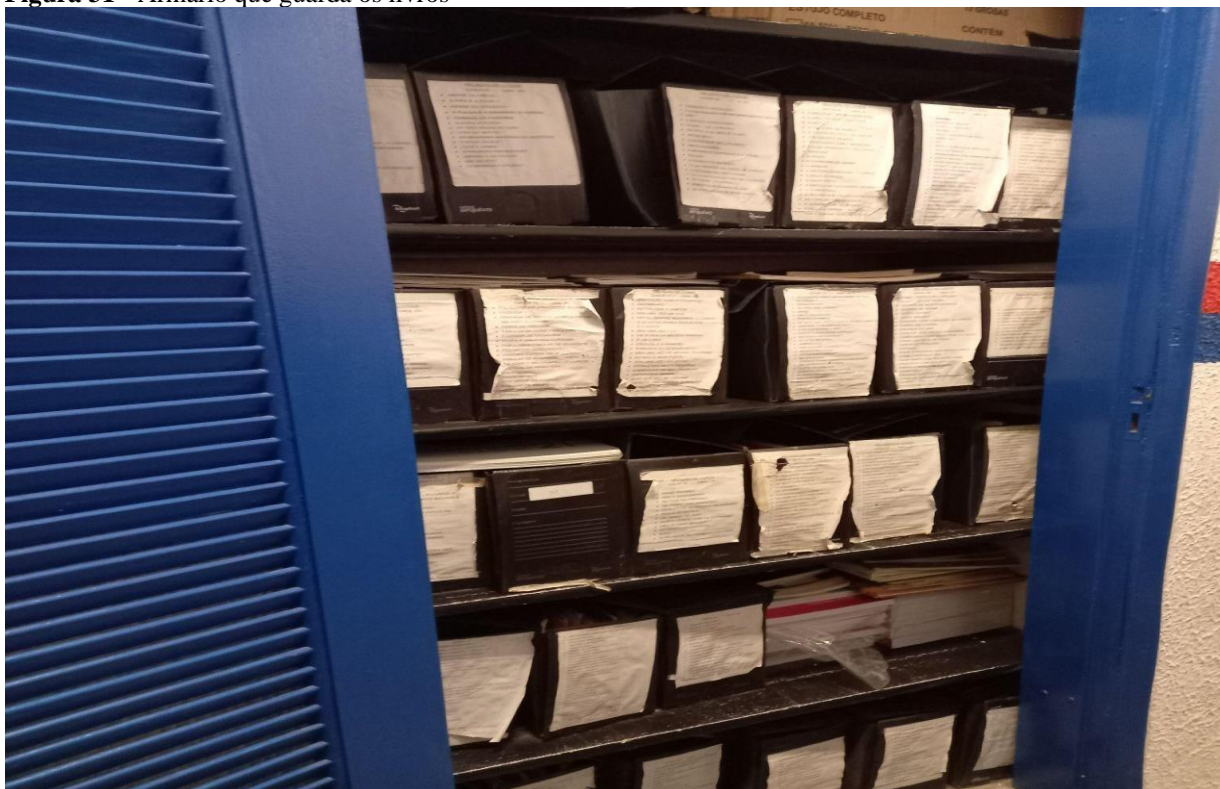


Fonte: Arquivo do Autor

Após alguma insistência consegui ter acesso mediado ao armário que “guarda” os livros, a funcionária da escola achou a chave e a mediadora da minha visita o abriu, mas me advertiu não abrir as caixas, eu perguntei se poderia fotografar as caixas e recebi resposta positiva, mas fui advertida que o fizesse rapidamente, as caixas eram caixas do tipo arquivo pretas e tinham na frente uma folha que indicava o seu conteúdo, a saber os títulos dos livros, todos em ordem alfabética, nesta hora fui tomada por tamanha estranheza e curiosidade que abri uma das caixas para ver se havia algo a mais que livros.

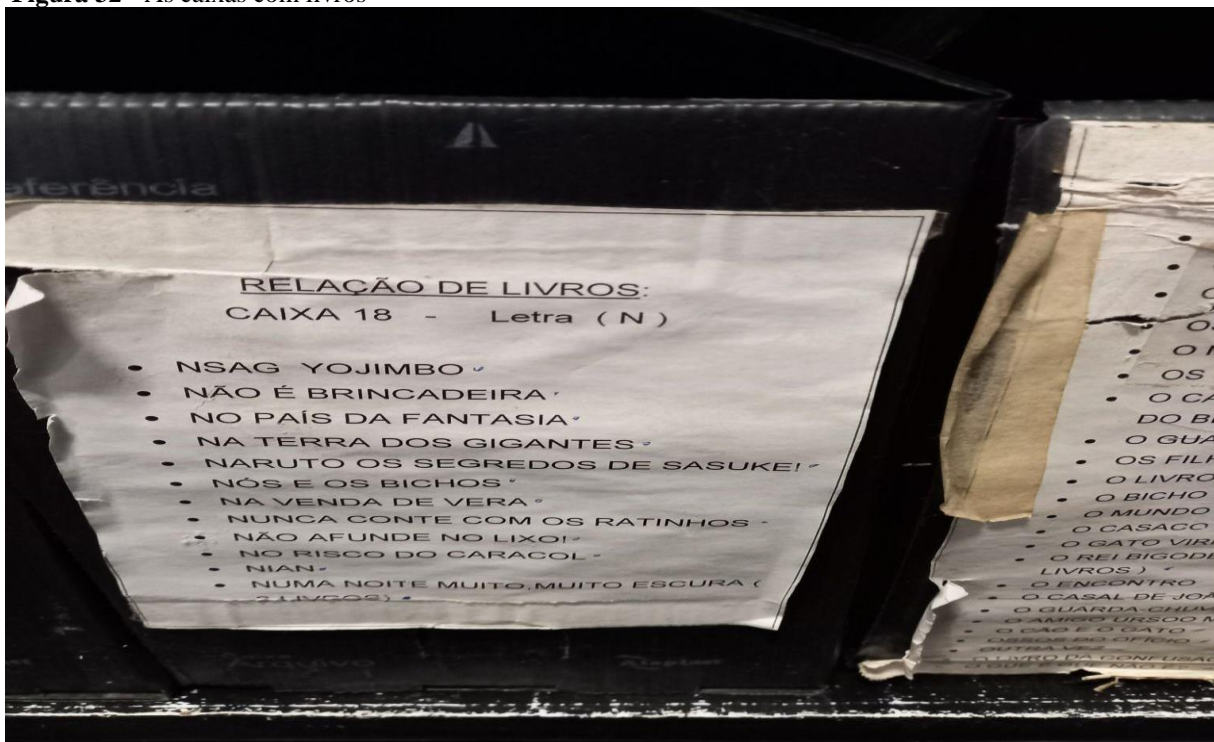
Houve facilidade em agendar a visita a este espaço escolar, mas a minha visita além de mediada foi controlada, me pareceu que fotografar a escola se constitui algo que traz muita insegurança à esta equipe, mesmo sendo mostrada cada fotografia, todas sem que as crianças apareçam, sempre muito focadas no objeto livro, em sua disposição no ambiente, e mesmo informando que não haveria qualquer identificação. Também não pude fotografar as salas de aula, murais e espaços comuns da escola. O que me causa estranheza, mas não surpresa, pois tem sido assim na maioria delas.

Figura 31 - Armário que guarda os livros



Fonte: Arquivo do Autor

Figura 32 - As caixas com livros



Fonte: Arquivo do Autor

Ressalto que a minha visita aqui se deu na primeira semana de novembro, justamente para poder observar nos aspectos estéticos e imagéticos como seria o negro ali representado, visto que estava próximo o dia vinte de novembro, data em que algumas escolas acolhe a temática racial de alguma maneira, mas o que eu vi foram imensos murais natalinos, cheios de desejos de paz, união, saúde, muitas figuras do papai Noel cheio de presentes e a manjedoura com o menino Jesus em um grande presépio.

O acervo total da escola é surpreendente, há 1686 títulos que pude contar, sendo 620 dispostos na secretaria escolar, 1.013 exemplares "guardados" no armário e 53 na sala do primeiro ano. Mas há livros ainda nas outras salas de outros segmentos, e também muitos livros didáticos espalhados por todo o ambiente que me fora restringido.

Dentre os livros que pude de fato analisar, os da sala do primeiro ano do ensino fundamental, entre eles havia 13 exemplares considerados aqui como outros, 3 eram do programa Itaú Social, sem exemplares com a temática racial. Já os livros oriundos das políticas públicas de promoção de leitura somavam um total de 44 obras dadas da seguinte forma:

PNBE 2010 - 1 exemplar;

PNBE 2014 - 2 exemplares;

PNLD Literário (Ensino Fundamental) - 25 exemplares, sendo 1 com a temática racial, e sem personagem negro na capa.

PNLD Literário (Educação Infantil) - 4 exemplares sem a temática racial.

PNLD Obras Complementares (ano 2013, 2014, 2015) - 3 exemplares sem a temática.

PNLD Alfabetização na Idade Certa - 9 exemplares e nenhum com temática racial.

A partir da análise dos discursos convoco à reflexão sobre a fala que os livros estão "guardados" "trancados" com difícil acesso, e que este panorama já perdurava três quartos do ano letivo, há aqui um nítido prejuízo para os letramentos, antirracistas ou não.

Compilando as ideias de Antônio Candido (2004) quando atribui à literatura um status de direito humano, e de Magda Soares (2022) que adverte que é preciso material de leitura (livros) para que se propicie o letramento e tendo a escola como uma das principais agências de letramento, é preocupante a situação da escola "C" principalmente se levarmos em consideração a perda das importantes práticas sociais contidas no processo de letramento, se para Candido a literatura humaniza a falta dela se constitui em dano incalculável.

Quanto ao critério de escolha do acervo para o primeiro ano do ensino fundamental, Magda Soares adverte que:

Não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar “saber escolar”, se escolarize, e não se pode atribuir, em tese, [...] conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola [...]. O que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (SOARES, 2006, p.23)

A escolarização da leitura se faz necessária em muitos aspectos, principalmente nas ocasiões em que a escola é o único lugar onde os sujeitos têm acesso à literatura, onde ela se destaca como principal agência de letramento, o que é o caso das escolas aqui citadas, pois em todas as localidades em que estão inseridas não há livrarias, bibliotecas públicas ou associações tragam algum acesso aos livros e a literatura. A biblioteca e a livraria mais próximas distam aproximadamente 34 quilômetros da região das escolas. Mas escolarização da literatura não implica necessariamente ter que didatizar os seus conteúdos, a escolha de um livro com uma certa grafia adequada ao público não constitui um problema, mas não deveria ser somente esse o critério para a escolha, para Ribeiro (2018) para que essa escolha seja assertiva, é fundamental que a escola perceba a necessidade de manter o contato do leitor com a obra e priorizar a construção mais eficaz, para que esse acesso ao texto literário se efetive é atribuído ao professor a criação dessas estratégias de leitura que façam contextualização, interação e socialização do texto e promovam letramento.

A sacralização da literatura, afasta a literatura do cotidiano, endeusa o seu instrumento (livro) e o eleva ao patamar de tesouro, algo que precisa ser guardado, protegido, exposto como artigo de museu intocável, esse afastamento e superproteção ao livro não permite a fruição prazerosa da literatura e afasta a possibilidade de letramento. Fica evidente na escola C esse movimento, ele pode ser percebido nos dados desta pesquisa, temos na escola “C” o maior acervo entre todas as unidades visitadas, 1686 títulos, destes somente 53 passam efetivamente pela mão do leitor do ensino fundamental, onde apenas 1 contém a temática racial na história, mas não apresenta personagem negro na capa. Então temos apenas 3,3% dos títulos disponíveis para a primeira infância, sendo de temática racial apenas 0,005% do total de títulos, quando é direito dessas crianças ter acesso a todo o acervo e ampliar suas possibilidades.

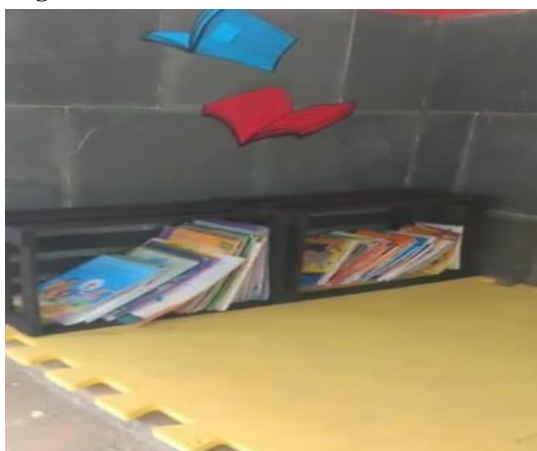
Neste cenário há o risco de uma criança nunca se encontrar com o livro que marcaria a sua infância e abriria a ela o prazer na fruição da leitura, pois o mesmo encontra-se “guardado”, volto aqui a salientar o que diz Sérgio Vaz (2011) a literatura não é sagrada, sagrado é quem lê.

ESCOLA D - A escola aqui denominada por escola “D” é a unidade com maior distância da estrada e a de maior dificuldade para acesso, ela é a única escola em um raio de 15 quilômetros. O agendamento da visita foi bem rápido e sem mais problemas, foram agendadas duas visitas, uma em setembro e outra em novembro, por conta da distância e horários da condução, a primeira visita teve um tempo muito reduzido, então decidi voltar para coletar o maior número de dados possível. Esta é uma escola que esteve fechada por quatro anos e reabriu no ano de 2022, a reabertura da escola é alívio para a comunidade local, pois a distância entre as escolas do Vale do Bonsucesso se constitui em barreiras ao acesso à escolarização de muitos.

Esta escola possui 79 alunos e 16 profissionais, que atendem a quatro turmas em turno único. É uma escola bem ampla em área externa, possui quatro salas, refeitório, sala da direção, varanda e um grande pátio aberto, não possui biblioteca ou sala de leitura. Os livros ficam dispostos nas salas de aula, na secretaria e nos “cantinhos da leitura”.

O acervo total da escola conta com 544 livros e a grande maioria deles fica na secretaria. Há ainda 25 livros “novos” que estavam guardados no armário da direção e não estão acessíveis aos educadores, tampouco às crianças. Há no pátio, ao lado da porta de entrada um “cantinho de leitura” que é composto por dois caixotes de madeira e um tatame para sentar, nele encontrei um total de 25 livros, nenhum deles trazia a temática racial negra ou personagens negros, os livros estavam em péssimo estado de conservação, haviam exemplares muito velhos e desgastados pelo tempo, havia ali muitos gibis e contos de fada, todos em material frágil e pouco apropriado para a faixa etária, perguntei se havia algum tipo de mediação para o espaço, mas fui informada que não. Fica a critério dos professores usar o local ou não com mediação.

Figura 33 -Livros Cantinho da Leitura, escola D



Fonte: Arquivo do Autor

Figura 34 - Cantinho da Leitura, escola D



Fonte: Arquivo do Autor

O critério utilizado para a escolha do livros da sala de aula ficou a cargo de cada profissional, dentro do acervo “disponível” na secretaria, que é um acervo muito antigo e com pouquíssimos exemplares destinados à primeira infância, pois a escola antes atendia outro segmento da educação básica, há relato da equipe diretiva que parte do acervo se perdeu em enchentes, reformas, e com o fechamento da escola, parte foi redistribuída em outras unidades.

As obras disponíveis e dispostas nas salas de aula compõem o que realmente será validado nesta pesquisa, pois são estas as literaturas que efetivamente estão em circulação na escola. Salientando que a primeira visita ocorreu no mês de setembro e a segunda visita em novembro de 2022, a segunda visita ocorre em novembro para observar se há alguma menção a temática racial, cultura negro-brasileira ou projetos que promovam algum letramento racial. Nas duas visitas foi possível perceber que não houve troca dos títulos usados em sala de aula, a coletânea era a mesma da primeira visita.

Somando os livros das quatro turmas temos um total de 164 títulos disponíveis divididos em quatro turmas, há nesses espaços livros que pertencem ao professor como parte do acervo, pois a escola possui muitos títulos que não atendem ao público da escola.

Na sala do PRÉ I - A, os livros estavam em um pequeno móvel de madeira, onde funciona o cantinho de leitura, e nele foram encontrados 41 títulos, sendo a grande maioria oriundos da política pública PNLD (**Alfabetização na Idade Certa**), 1 título considerado outros, a saber do programa Itaú Social, em todo acervo da sala não há item com temática racial negra;

Figura 35 - Sala do Pré I - A , escola D



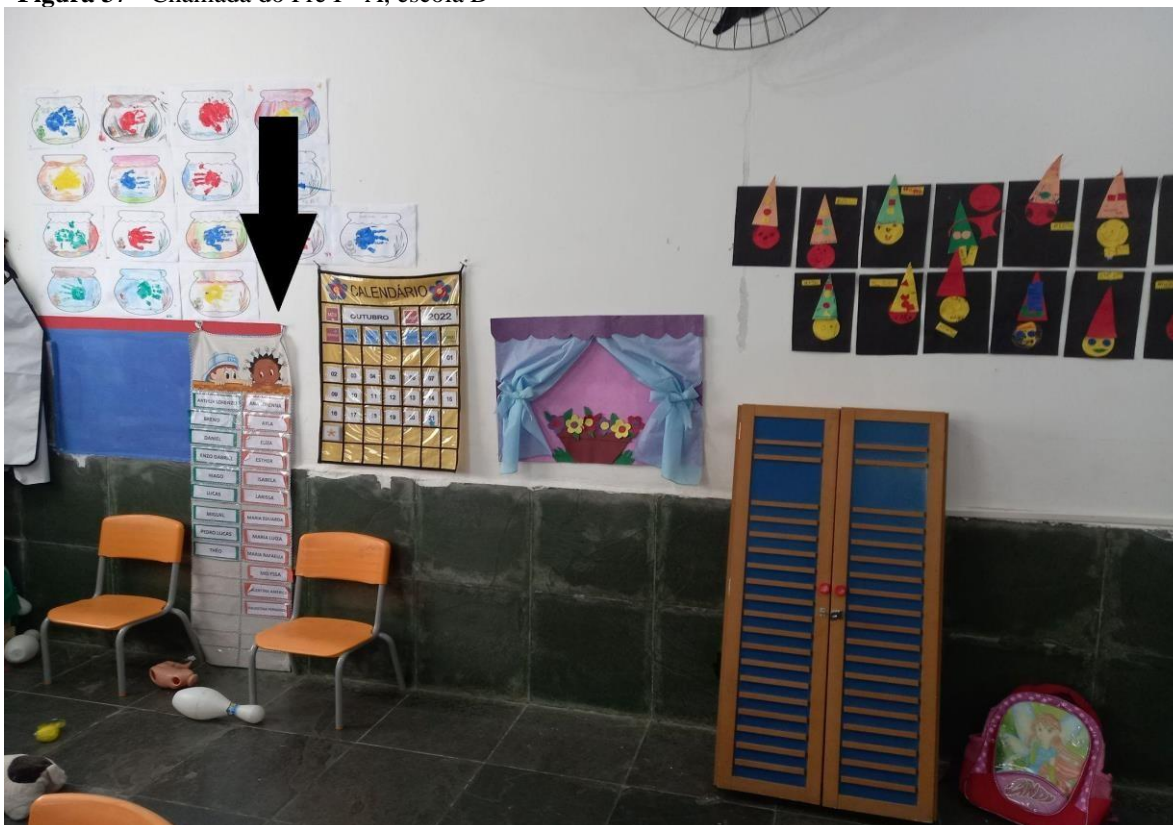
Fonte: Arquivo do Aut

Figura 36 - Acervo Pré I - A, escola D



Fonte: Arquivo do Autor

Figura 37 - Chamada do Pré I - A, escola D



Fonte: Arquivo do Autor

Na sala do PRÉ I - B, os livros ficam dispostos em uma caixa de papelão no canto da sala, nesta caixa encontrei 38 títulos divididos assim:

OUTROS - (oriundos de aquisição particular, doação, e programas privados de promoção de leitura) 13 títulos;

PNLD (Alfabetização na Idade Certa) 9 títulos;

PNBE (ano de 2014) 3 títulos;

PNBE (ano de 2012) 1 título;

PNLD (Obras Complementares) 12 títulos. Em todo o acervo desta turma não há nenhum título com a temática racial negra;

(Nesta sala não foi possível fotografar)

Na sala do Pré II - A os livros estão espalhados por todo o ambiente, uma parte fica em um varal embaixo do Pé de Ler (uma árvore de papel feita na parede e teto), outra parte fica disposto em uma estante pequena do outro lado da sala, há ainda uma caixa de livros em outra parte da sala, no total havia 63 títulos nesta classe divididos da seguinte forma:

OUTROS - 23 exemplares (do acervo pessoal da professora e todos com a temática racial negra e personagens negros na capa);

PNLD (Alfabetização na idade Certa) - 5 títulos, sem livros com a temática racial;

PNBE 2014 (Educação Infantil) - 3 títulos, nenhum com a temática racial;

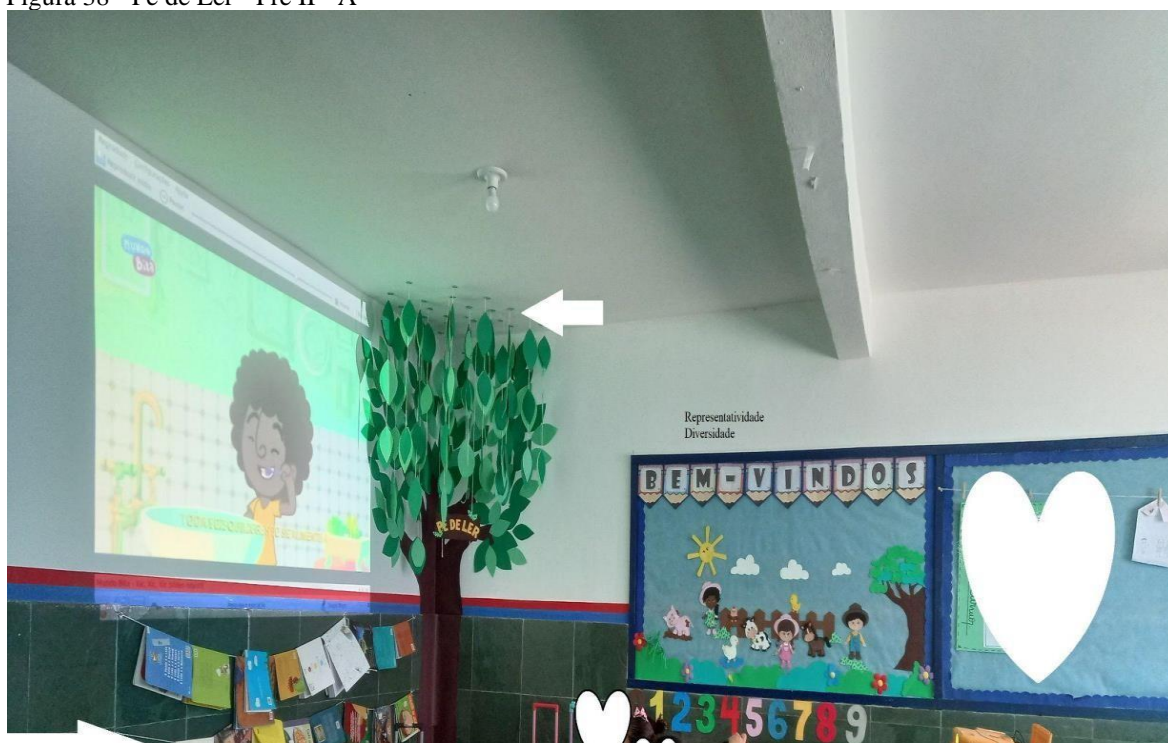
PNLD (Obras Complementares) - 12 títulos, sem a presença da temática racial ;

PNBE 2005 - 12 títulos, sem a temática racial;

PNBE 2014 - 8 títulos sendo 1 exemplar com a temática racial negra, o livro “Joãozinho e Maria”.

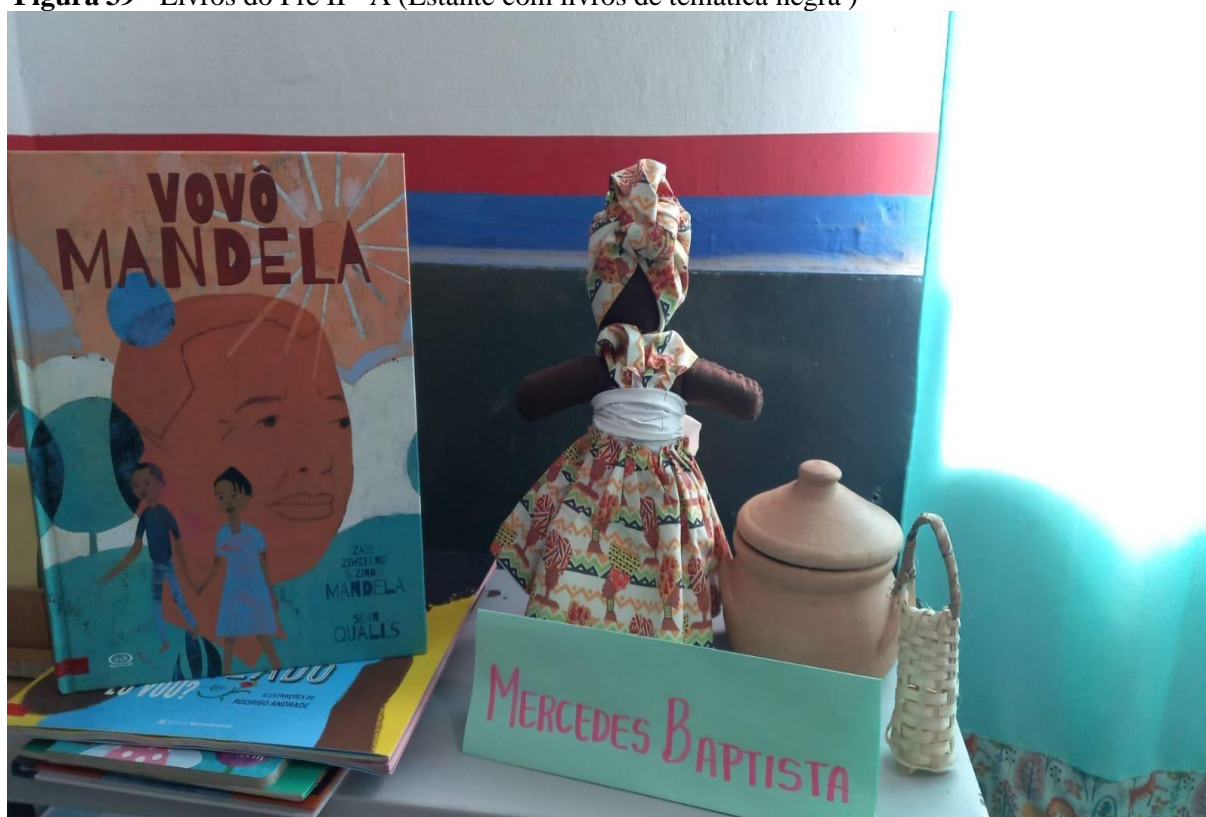
Nesta sala, sem dúvida, há um trabalho com olhar sensível à questão da pluralidade étnica, estética e imagética no ambiente. Os componentes que ali estavam eram todos parte do cotidiano das crianças e na segunda visita já em novembro não houve mudança radical no ambiente, mas complementação dos assuntos e temas.

Figura 38 - Pé de Ler - Pré II - A



Fonte: Arquivo do Autor (setembro 2022)

Figura 39 - Livros do Pré II - A (Estante com livros de temática negra)



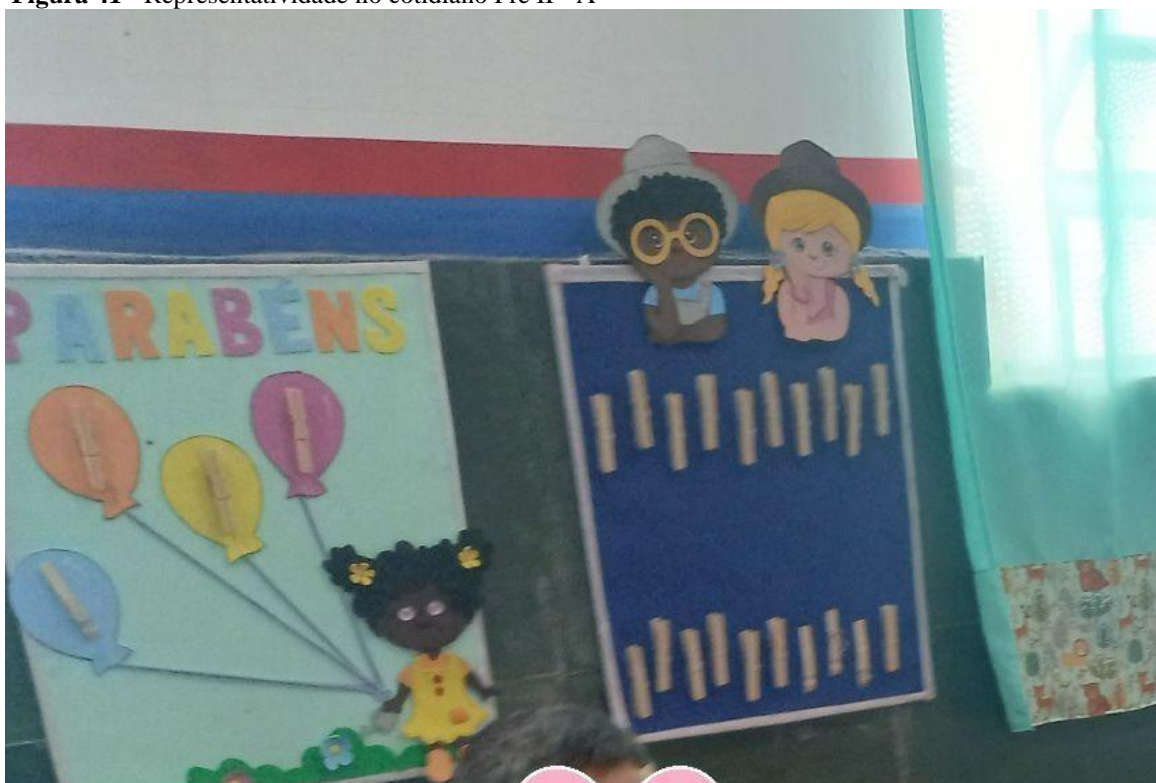
Fonte: Arquivo do Autor

Figura 40 - Representatividade nos Brinquedos



Fonte: Arquivo do Autor

Figura 41 - Representatividade no cotidiano Pré II - A



Fonte: Arquivo do Autor

Figura 42 - Mais Livros do Pré II - A



Fonte: Arquivo do Autor

Na sala do Pré II - B os livros ficam em caixa de leitura, a sala é um pouco menor e não comporta uma estante, por exemplo, na caixa encontrei um total de 23 títulos dispostos assim:

OUTROS - 19 títulos, e que também fazem parte do acervo da escola;

PNBE 2014 - 1 título;

PNLD Literário - 3, sendo 1 com a temática racial negra.

A escola “D” tem uma logomarca que é apresentada nos documentos e redes sociais, nesta logomarca o desenho apresenta um livro aberto e muitas crianças brincando, elas representam os alunos da escola, não há nenhum negro representado. No ambiente interno tem dois murais no corredor das salas onde colocam algumas produções dos alunos e neles também não havia qualquer representatividade negra, mas nas salas de aula esta situação se torna divergente, pois há uma mudança radical de cenário.

Em duas salas eu não houve registro fotográfico do ambiente, o motivo foi a recusa dos professores, alegando que não houve comunicação prévia e que o ambiente estava

desorganizado, então somente me ocupei de revisar atentamente o acervo, contar os títulos, observar o ambiente e a disposição dos livros e materiais dispostos.

As salas não registradas por fotografia foram as salas do PRÉ I - B e PRÉ II - B, as salas têm o menor quantitativo de livros no seu acervo, e há apenas 1 livro com a temática racial contando o acervo das duas turmas. No que tange ao estético e ao imagético das salas não há diversidade, na sala do (PRÉ I - B) o mural se tratava da semana do trânsito, havia uma pista com carros e pedestres, todos brancos, e na sala do (PRÉ II - B) o mural estava vazio, esta análise ocorreu no mês de setembro na primeira visita, na segunda visita ocorreu a troca do tema de trabalho e as salas destes segmentos estavam divididas entre os temas de natal e da copa do mundo, há itens fixos na decoração do ambiente, como calendário, quadro de chamada, quadro de aniversariantes, e nestes também não há qualquer diversidade racial.

Visitando as salas do (PRÉ I - A) e do (PRÉ II - A) há uma mudança radical de cenário.

Em primeiro lugar destaco que fui convidada pela professora do PRÉ - I A para conhecer a sala e os alunos, ela me apresentou para as crianças e disse a elas que se tratava de uma pesquisa e que eu estudava e iria mostrar a turma para muita gente. Achei interessante, pois as crianças foram respeitadas e informadas sobre o que se passa, ficaram curiosas e ofereciam ajuda trazendo os livros até a mesa para eu fotografar, a sala é repleta de muita representatividade negra, há um imenso mural onde há criança negra e não negra, no quadro de chamada há uma pintura em tecido de crianças, uma delas é uma menina negra.

Não há na sala do (PRÉ I - A) livros com a temática racial, e a professora explicou que não encontrou no acervo da escola livros adequados à faixa etária dos alunos e com a temática, esta informação reflete um dado tratado anteriormente nesta pesquisa, pois no último PNBE todo o acervo destinado à educação infantil não continha nenhum livro com a literatura negro-brasileira.

Na sala do (PRÉ II - A) diferentemente das demais encontrei livros diversos sobre a questão racial, com personagens negros na capa, muitas fábulas, histórias africanas e contos de fada. Há nesta sala representatividade negra nos murais, nas atividades expostas, e até mesmo nos brinquedos, este cenário aqui destacado foi relativo à visita do mês de setembro, já no mês de novembro o cenário era também de representatividade, agora com um projeto específico para a temática negro-brasileira, havia na porta da sala um cartaz grande, do rosto de uma mulher negra e com cabelos de flor. Foi possível ver que a temática faz parte do cotidiano desta sala.

Na escola “D” é possível notar que há sim uma preocupação com a diversidade étnica e com a questão racial negra, mas elas não inerentes à toda a escola e sim de alguns profissionais, que de modo autônomo buscam suprir as tais demandas. Dentre os títulos que circulam em sala de

aula, de todo esse acervo, retirando o acervo particular da professora, somente encontrei 2 títulos de temática racial, isso significa 0.7 %, é um dos menores dentre as unidades visitadas. Os livros do acervo da professora mudam o cenário de ¼ dos alunos, visto que fica em apenas uma das quatro salas.

O acervo desta escola é complexo, pois quase que a sua totalidade não atende a faixa etária dos alunos da escola, há uma quantidade muito pequena que de fato pode atender, isso dificulta também a escolha por parte dos professores, há um desejo nítido por parte de alguns dos profissionais em suprir essa lacuna, mas há questões burocráticas mais complexas que fogem às suas possibilidades, perguntei à equipe diretiva quanto ao recebimento de novos livros e fui informada que a escola encontra-se ainda inativa no sistema do governo federal, e que isso impede o envio de incentivos federais, programas do livro e verbas. Os dados aqui mencionados fazem parte do acervo público do Censo Escolar 2021, disponível na página QEdu³ endereço eletrônico <https://qedu.org.br>. A escola até a data da visita aguardava uma remessa que seria enviada pela SME.

ESCOLA E - A escola aqui classificada como “E” é uma das maiores em quantidade de alunos e a maior em espaço físico e número de salas, esta unidade atende ao pré escolar e anos iniciais do ensino fundamental, a escola possui um prédio anexo com quatro salas e um prédio principal com cinco salas, a sala da direção e um espaço comum que serve como refeitório e biblioteca, uma pequena quadra e uma área de parquinho externa.

Ao chegar na escola “E” fui cordialmente recebida pela equipe diretiva, em seguida pela orientadora pedagógica que me deu todas as informações necessárias, me apresentou o espaço de leitura que funciona no espaço comum da escola e que é também o refeitório. Ali, entre as salas de aula, há um enorme mural com representatividade negra, há pessoas negras representadas até em folhetos colados na parede, o estético e o imagético compreendem a diversidade racial e é possível notar esta preocupação na fala dos profissionais e no trabalho do

³ Esse portal é uma iniciativa inédita desenvolvida pela Meritt e Fundação Lemann. O objetivo é permitir que a sociedade brasileira saiba e acompanhe como está a qualidade do aprendizado dos alunos nas escolas públicas e cidades brasileiras. Usamos alta tecnologia e conceitos teóricos sólidos para desenvolver o Portal.

É um portal aberto e gratuito, onde você irá encontrar informações sobre a qualidade do aprendizado em cada escola, município e estado do Brasil. Queremos que, por meio do QEdu, toda a sociedade brasileira tenha a oportunidade de conhecer melhor a educação no país. No QEdu, você encontra diversas informações obtidas de fontes oficiais do governo brasileiro, como a Prova Brasil, o Censo Escolar e indicadores especiais do Inep. Todas as informações estão disponíveis na página de cada escola, município, estado e para o Brasil.

dia-a-dia, sendo esta postura antirracista mantida durante todo o período letivo e sendo multiplicada para a comunidade escolar.

Figura 43 - Mural da Área Comum da Escola “E”



Fonte: Arquivo do Autor

Figura 44 - Folheto com pessoas negras representadas



Fonte: Arquivo do Autor

Nesta área comum estão três estantes expositoras com a maioria do acervo da escola. Há uma funcionária da escola que é responsável pela mediação no espaço e que faz o controle dos empréstimos, uma profissional fabulosa, que com muita competência, carinho e zelo oferta literatura a todos os alunos.

Figura 45 - A Biblioteca Escolar,

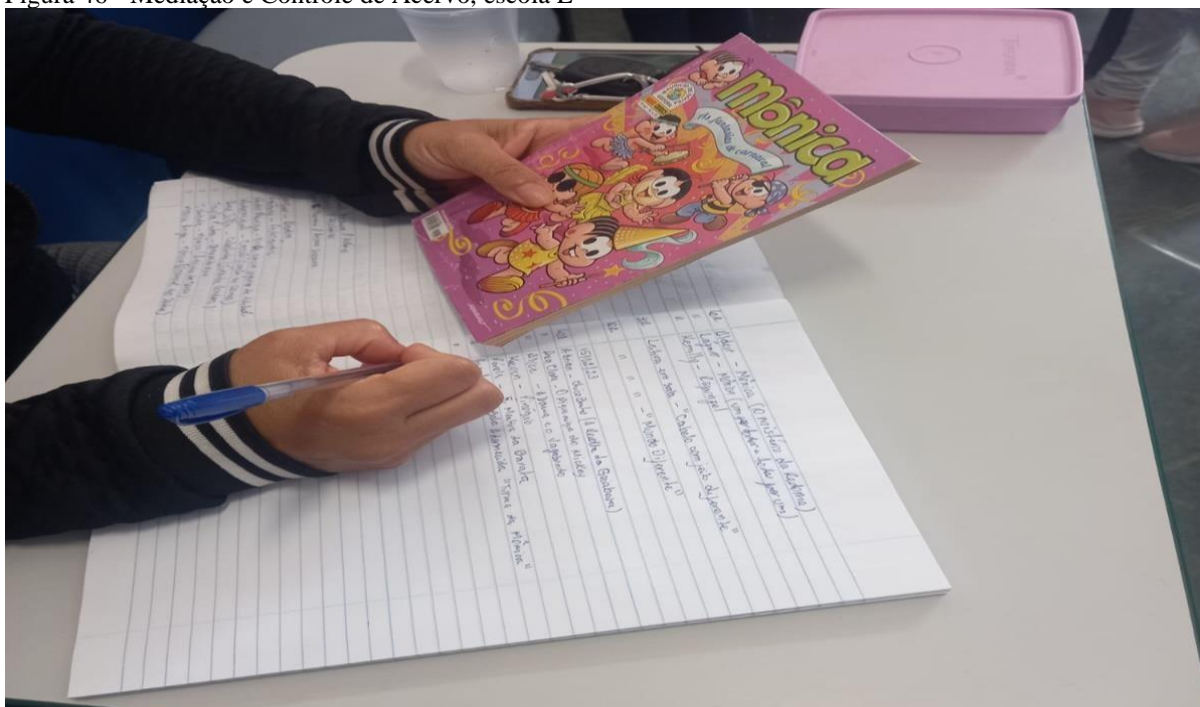


Fonte: Arquivo do Autor

A dinâmica do espaço funciona da seguinte forma: a funcionária seleciona alguns títulos que serão colocados nas mesas, pois o espaço das estantes é bem reduzido, assim os alunos se reúnem ao redor das mesas para uma ceia diferente, uma ceia literária.

A escola chama o espaço carinhosamente de “cantinho da leitura”, mas o que temos ali é uma biblioteca escolar, viva e em pleno funcionamento.

Figura 46 - Mediação e Controle de Acervo, escola E



Fonte: Arquivo do Autor

Observando o conceito de biblioteca escolar segundo Válio (1990) podemos perceber como a biblioteca da Escola “E” funciona e atua na comunidade.

Como mediadora, a biblioteca escolar é uma instituição que organiza a utilização dos livros, orienta a leitura dos alunos, coopera com a educação e com o desenvolvimento cultural da comunidade escolar e dá suporte ao atendimento do currículo da escola. Desse conceito depreende-se que a função da biblioteca escolar é incentivar a leitura dos alunos, tendo como objetivo a formação dos futuros leitores, e oferecer as condições necessárias à comunidade escolar, através da facilitação dos serviços de informação, em benefício do desenvolvimento do currículo e da competência do aluno para aprender a aprender. (VÁLIO, 1990.p.20)

Os livros têm uma tímida catalogação feita pela funcionária, ela atua em parceria com as professoras e oferta literaturas que complementam o trabalho da sala de aula. Durante a minha visita, que não foi agendada previamente, pude observar o movimento da biblioteca. A dinâmica era a seguinte: as turmas enviavam seis alunos por vez para apreciar os títulos, após a escolha do livro os alunos passam pela mesa da mediadora que anota e marca a data para a devolução, que ocorre após uma semana. Além desse momento da escolha em horário específico, a biblioteca fica disponível durante todo o dia, então na hora dos intervalos é possível visitá-la. Há uma mediação muito assertiva por parte da responsável, ela promove também rodas de leitura, contação de histórias e projetos literários diversos, informações que recebi da orientadora.

Figura 47 - A oferta de literatura mediada, escola E



Fonte: arquivo do Autor

O diferencial desta unidade é ter todo o acervo totalmente disponível aos alunos, tanto os livros expostos na biblioteca, quanto os livros que ficam na sala de aula.

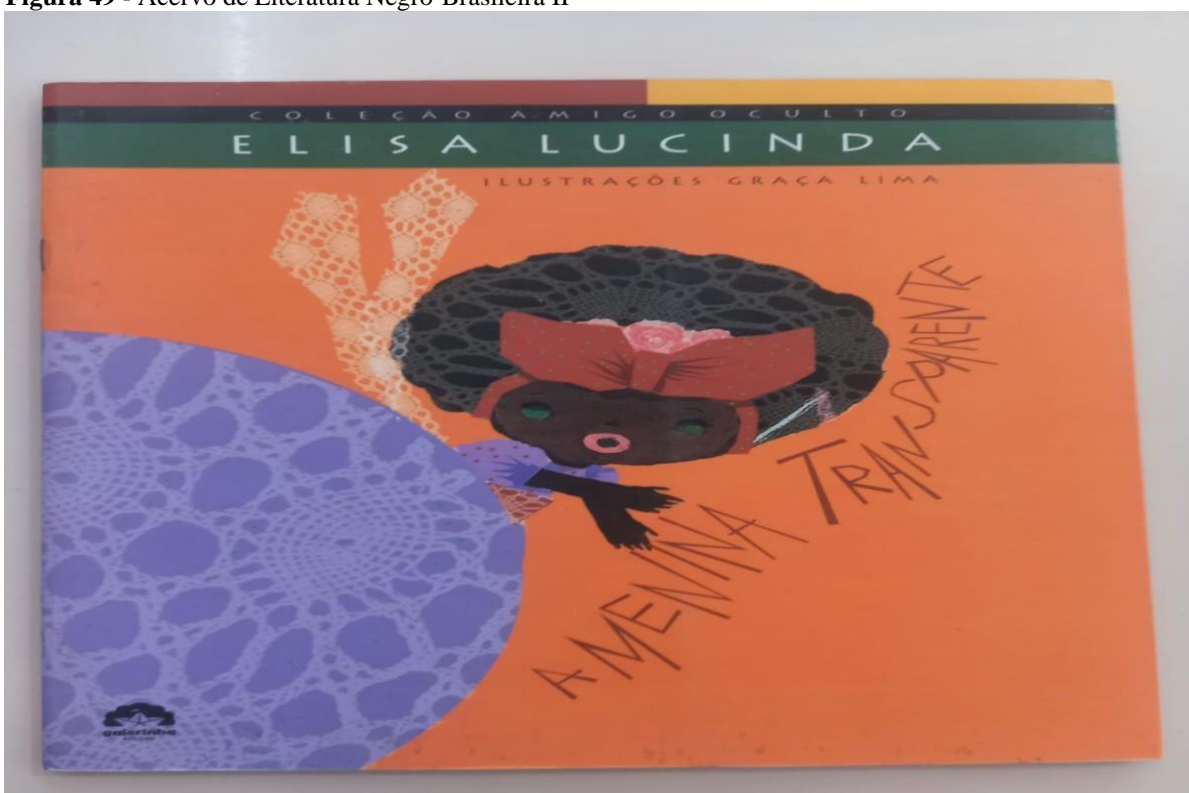
Não foi preciso que eu solicitasse analisar os livros do pré escolar II e do primeiro ano do ensino fundamental, pois a orientadora pedagógica já me trouxe o acervo assim que eu acabei de analisar e contar os livros da biblioteca. Foi um trabalho que pude fazer com calma e criteriosamente, mesmo utilizando um espaço comum da escola onde os alunos iriam almoçar. Cheguei na unidade logo após o café da manhã e levei aproximadamente três horas para conhecer todo o acervo, que é pequeno, mas se faz gigante diante do seu uso e aplicação no letramento das crianças.

Figura 48 - Acervo de Literatura Negro-Brasileira



Fonte: Arquivo do Autor

Figura 49 - Acervo de Literatura Negro-Brasileira II



Fonte: Arquivo do autor

Figura 50 - Livros com diversidade (acervo de doação)



Fonte: Arquivo do Autor

O acervo da escola “E” tem um total de 780 títulos sendo 444 oriundos de políticas públicas entre didáticos e literários, 336 títulos considerados outros (livros que advém de doações, compra particular e programas de empresas privadas), dentre estes há 23 livros do Programa Itaú Social, sendo 5 com temática indígena, há outros 3 livros com a temática racial negra oriundos de doações, e ainda oitenta gibis que são sucesso entre as crianças.

Dos títulos de literatura oriundos das políticas públicas de promoção de leitura há o seguinte panorama, são 360 títulos distribuídos assim:

PNLD Literário (2013,2014,2015) - 105 títulos, sendo 14 com temática racial negra;

PNLD Literário (2010,2011,2012) - 6 títulos, sendo 1 com a temática racial negra;

PNLD Obras Complementares (2010,2011,2012) - 5 títulos, sendo 2 com temática racial negra;

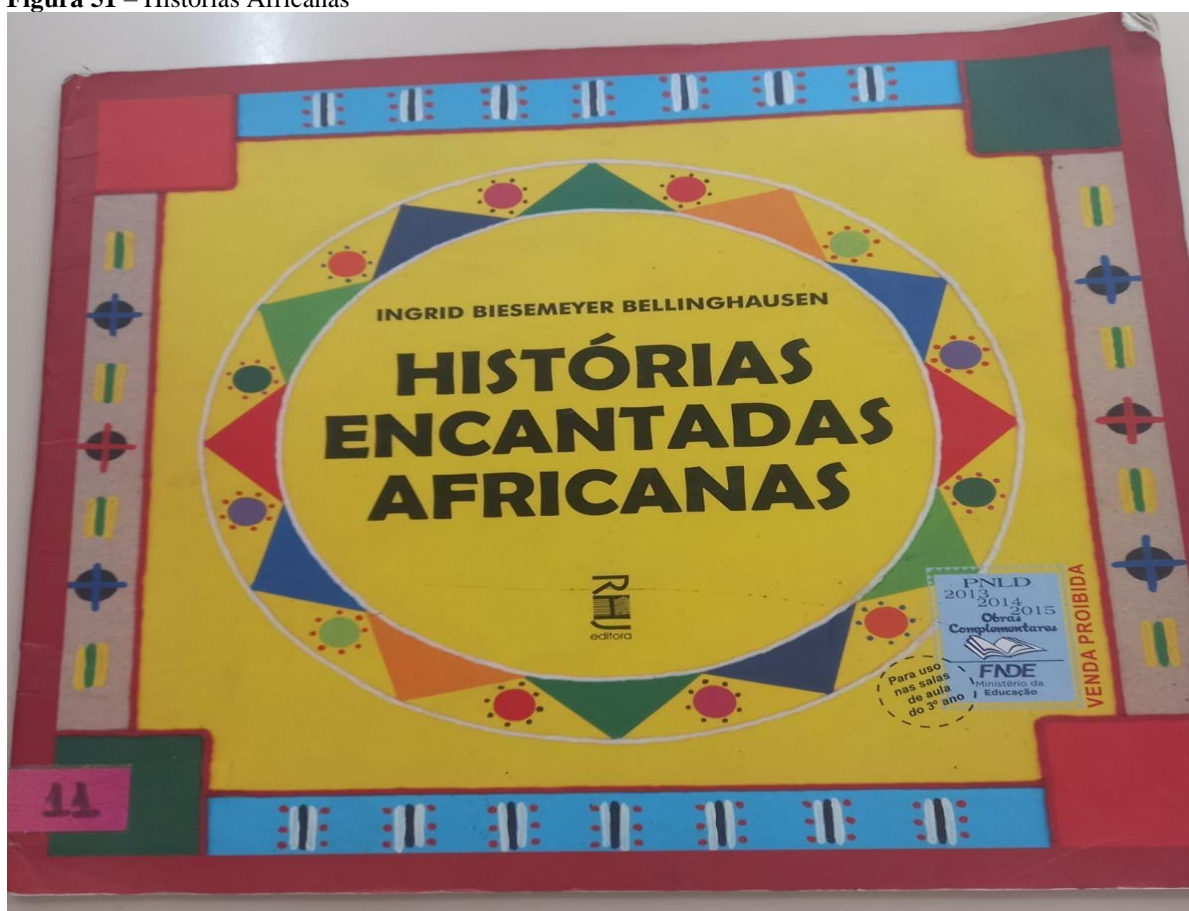
PNLD Obras Complementares (2013,2014,2015) - 11 títulos, sendo 4 com temática racial negra;

FNDE Alfabetização na Idade Certa - 46 títulos, sendo 3 com a temática racial negra;

FNDE Biblioteca da Escola - 16 títulos, nenhum com a temática racial negra;

PNBE 2002 - 2 títulos, nenhum com temática racial negra;
PNBE 2003 - 19 títulos, nenhum com temática racial negra;
PNBE 2005 - 4 títulos, nenhum com temática racial negra;
PNBE 2010 - 2 títulos e nenhum com a temática racial negra;
PNBE 2012 - 3 títulos, nenhum com a temática racial negra;
PNBE 2014 - 11 títulos, sendo 1 com a temática racial negra;
PNLD Literário 2018 - 130 títulos, sendo 4 com a temática racial negra.

Figura 51 – Histórias Africanas



Fonte: Arquivo do autor

O cenário da escola “E” é o mais positivo entre as escolas aqui mencionadas, mesmo não sendo detentora do maior acervo, quando o assunto é facilitação de leitura e oportunizar letramentos diversificados, ela se destaca. Há acesso pleno a todos os títulos, há mediação e um olhar cuidadoso e sensível da equipe para a possibilidade de aumentar o acesso e zelo pela qualidade da literatura oferecida, há também possibilidade de um letramento antirracista visto que a escola oportuniza maior contato dos alunos com livros de temática racial negra, literaturas negro-brasileiras.

Esse acervo sozinho não garante nada, mas é uma efetiva possibilidade. O percentual de Literaturas com temática negra dentro o acervo total da escola é de 4,5%, é pequeno ainda, mas muito expressivo se compararmos aos índices das outras unidades. Quando partimos para um olhar direcionado à primeira infância (pré escolar e primeiro ano do fundamental) podemos ver que o percentual cresce.

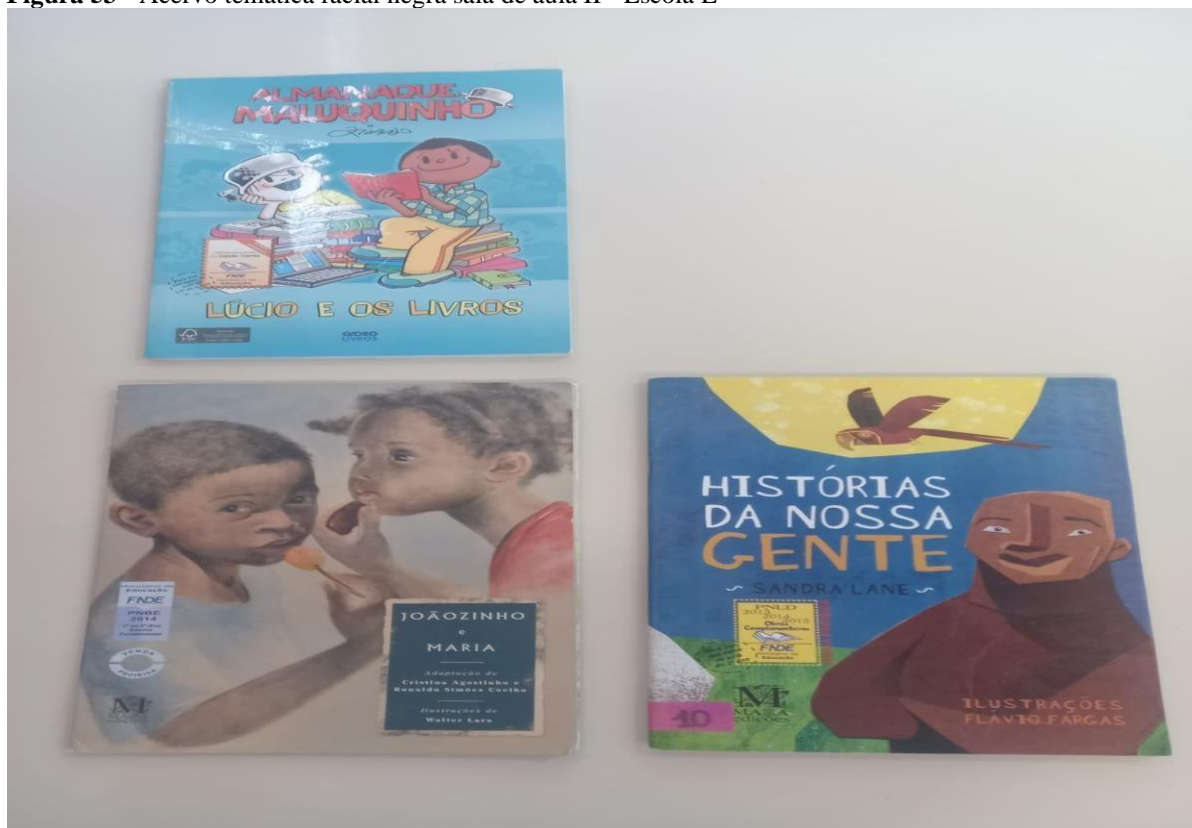
Figura 52 - Acervo temática racial negra da sala de aula - Escola “E”



Fonte: Arquivo do Autor

Na sala do pré-escolar II, há um total de 63 títulos, sendo destes 6 com a temática racial negra, elevando esses títulos ao patamar de 9,52% do acervo. já na sala do primeiro ano do ensino fundamental são 61 títulos totais, sendo 8 com a temática racial negra que representam 13, 3% do acervo disponível

Figura 53 - Acervo temática racial negra sala de aula II - Escola E



Fonte: Arquivo do Autor

Em uma análise crítica dos resultados podemos afirmar que apesar da escola possuir poucos livros com a temática racial negra, todos eles estão em uso, circulação e disponíveis a todos os alunos, mesmo o seu acervo sendo pequeno a escola “E” é a que agrega o maior acervo desta temática dentre as escolas analisadas. Outro dado sensível desta pesquisa é perceber que de todas as unidades escolares do Vale do Bonsucesso apenas uma possui biblioteca, mediação e pleno acesso ao acervo. O acesso pleno deveria ser regra na escola e não uma exceção.

Se para Soares (2022. p.58) para que haja letramento literário é preciso que haja oferta de material de leitura, e no caso do letramento antirracista, é urgente que haja material de leitura que contemple a temática, se o processo de letramento necessita de ferramentas, o aparelho do Estado precisa fornecer as ferramentas. Ressalto que as escolas enfrentam dificuldades quanto ao recebimento e escolha do acervo, todas têm redução de espaço, mas dentro da realidade de cada uma é urgente pensar em alternativas que facilitem este processo de letramento tornando-o mais diverso e equânime.

2.2 - A lei 10.639/03 o PNBE e os Letramentos

Diante do cenário apresentado nas escolas do Vale do Bonsucesso em relação à oferta de literatura, letramentos e acervo de livros destinados à primeira infância, percebe-se que há uma divergência entre o que versam as leis que estabelecem e formulam as diretrizes curriculares para a educação infantil e os programas públicos de promoção de leitura, os conteúdos literários, saberes étnicos e estéticos. Observemos em primeiro lugar o que estabelece a Carta Magna de 1988 para a infância e educação, em seu capítulo terceiro, artigo 227, esta dispõe que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.
(BRASIL, 1988)

Na Constituição Federal há uma condição que exige da família, do estado e da sociedade deixar as crianças a salvo discriminação, violência e opressão. O racismo estrutural não poupa as crianças mesmo na mais tenra idade, há reprodução social contida no desenvolvimento das crianças, elas reproduzem o cotidiano incluindo falas e atitudes racistas ou discriminatórias, pois como o dito de Almeida (2019) esclarece que

(...) o racismo é a manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade. O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea. De tal sorte, todas as outras classificações são apenas modos parciais - e portanto, incompletos - de conceber o racismo.

Não é algo incomum ou raro situações e falas racistas vindas de crianças pequenas, não significa que elas estejam ou sejam doentes, que tenham caráter dúbio, elas apenas reproduzem a sociedade em que estão inseridas. Vejamos agora o que versa a lei 10639/03:

Mensagem de veto Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1o A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3o (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar inclui o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."10.639/2003 (Brasil, 2003)

Analisando o texto da referida lei acima encontramos muito mais que uma simples alteração na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), ela altera a composição do currículo obrigatório, este que se mantém em constante e franca disputa. O currículo é tensionado e impulsionado pela "escolha" dos fazeres ou não fazeres na educação, mas a lei versa sobre obrigatoriedade o que traz um amparo legal para a inserção dos conteúdos africanos e negro-brasileiros sem constrangimentos ou empecilhos gerados pelo racismo estrutural e institucional. Dentro do texto da lei ele inclui a obrigatoriedade e dá outras providências, é interessante notar que o artigo 26-A é sempre o mais citado e conhecido do texto, mas há no parágrafo primeiro do mesmo artigo uma questão muito importante que é a promoção da cultura negra brasileira fazer referência ao protagonismo do negro na formação da sociedade nacional, nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. Este parágrafo versa sobre recontar uma história que durante anos o epistemicídio e o currículo eurocêntrico fizeram questão de inviabilizar e invisibilizar, não seria sem disputa essa mudança. No campo da educação infantil onde os sujeitos estão em formação plena e a maioria tendo sua primeira experiência no convívio social fora da família, essa disputa encontra-se mais acirrada, pois a literatura oferecida pelos programas do livro e destinada a essa faixa etária não são encontradas obras com representatividade negra, e na quase maioria das escolas aqui analisadas a aplicabilidade da lei 10.639/03, que altera a LDB é nula. Não há uma inserção no currículo e nem em conteúdos pragmáticos. Se a escola não se coloca em posição antirracista, é seguro que esta seja racista, e isso se constitui ameaça para os educandos.

A existência de preconceito e discriminação étnica dentro da escola confere à criança negra a incerteza de ser aceita por parte dos professores (...) no espaço escolar há toda uma linguagem não verbal expressa por meio de comportamentos sociais e disposições, formas de tratamento, atitudes, gestos, tons de voz, e outros, que transformam e transmitem valores marcadamente preconceituosos e discriminatórios. Cavalleiro (2000, p.98)

Em certa ocasião durante uma das visitas, em conversa com uma gestora o assunto da lei 10.639/03 surgiu e nós falávamos sobre currículo e como poderíamos incluir de forma positiva atividades sobre a cultura africana, logo ouvi a coordenadora pedagógica exclamar a seguinte frase: a obrigatoriedade é para o ensino fundamental e médio! Essa frase diz muitas coisas, há nela racismo estrutural e negação que faz parte do racismo à brasileira, que não separa brancos e negros no ambiente, mas invisibiliza, o que é pior, pois quando se separa o branco e negro, o negro permanece lá, mas no processo de exclusão e invisibilização a intenção é de que o negro não esteja, até que não seja.

Refletindo sobre tais narrativas é importante fazer das leis, decretos e resoluções instrumentos que favoreçam e facilitem a inserção dos conteúdos antirracistas no currículo. A obrigatoriedade descrita na lei 10.639/03 para o ensino fundamental não significa que não haja diretrizes para a educação infantil relacionadas às questões raciais. Vejamos o que versa a DCNEI (Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil)

As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

8 O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação;

9 A dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes. (DCNEI, 2010)

Há mais no texto da DCNEI do que a obrigatoriedade ou não de inserir algo no currículo, ela versa sobre prever condições para o trabalho COLETIVO, já prevendo situações como a observada em uma das escolas, onde havia trabalho de valorização das da cultura negro-brasileira, mas o trabalho não era coletivo. Discursa ainda a diretriz sobre RECONHECER, respeitar e valorizar as histórias afro-brasileiras e africanas e combater o racismo. Reconhecer não é aceitar a diretriz, reconhecer implica muito mais atitudes designadas aqui pelo texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais que apontam:

Reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas. Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não

sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra. (DCNERER, 2004, p.12)

Além do reconhecimento é ainda imprescindível que se protejam as crianças da violência e do racismo, a frase da filósofa Angela Davis “Não basta não ser racista. É preciso ser antirracista!” descreve facilmente o que deveria ser a postura das escolas diante das leis e diretrizes, acatar somente ainda não é o suficiente, é preciso ações efetivas que envolvam planejamento e ações coordenadas que visitem as demandas que atravessam o público atendido.

Vejamos planejamento para Libâneo (1994)

O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. A escola, os professores e alunos são integrantes da dinâmica das relações sociais; tudo o que acontece no meio escolar está atravessado por influências econômicas, políticas e culturais. (Libâneo, 1994)

Há ainda a Base Nacional Comum Curricular que propõe no texto do campo de experiência chamado “o eu, o outro e o nós” os seguintes objetivos de aprendizagem:

(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.

(EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.

(EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.

Tais objetivos visam preparar os sujeitos desde a primeira infância para a diversidade, empatia e o respeito mútuo.

As ações educativas e de promoção de leitura do governo federal, parecem ainda não coadunar com as leis e diretrizes curriculares para a primeira infância, pois os programas do livro executados e analisados nesta pesquisa, a saber o PNBE 2014, não direcionam ainda um olhar para a equidade e diversidade racial nos seus conteúdos, principalmente no acervo destinado à educação infantil.

As ações do PNBE são executadas de forma centralizada, com o apoio logístico das escolas públicas, prefeituras e secretarias estaduais e municipais de educação. Em anos pares, os acervos são enviados às escolas de educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e educação de jovens e adultos. Já nos anos ímpares, recebem obras das escolas dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. A avaliação e a seleção das obras do PNBE são realizadas por equipes de mestres e doutores de universidades federais, profissionais com múltiplas experiências, entre as quais a docência na educação básica e a formação de professores. Os critérios são: qualidade do texto, adequação à temática e projeto gráfico. No

ano de 2004 havia nesse rol de critérios avaliativos o termo REPRESENTATIVIDADE, mas nos anos seguintes ficou extinto. Em 2017, também o PNBE foi extinto e o PNLD literário vigora em seu lugar.

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.

O Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Com nova nomenclatura, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD também teve seu escopo ampliado com a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa para além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros.

A execução do PNLD é realizada de forma alternada. São atendidos em ciclos diferentes os quatro segmentos: educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Os segmentos não atendidos em um determinado ciclo, recebem livros, a título de complementação, correspondentes a novas matrículas registradas ou à reposição de livros avariados ou não devolvidos.

Além dos segmentos, no âmbito do PNLD, podem ser atendidos estudantes e professores de diferentes etapas e modalidades, bem como públicos específicos da educação básica, por meio de ciclos próprios ou edições independentes.

Com relação à compra e à distribuição dos materiais e livros didáticos selecionados pelo Ministério da Educação, no âmbito da Secretaria de Educação Básica (SEB), é importante ressaltar que são de responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), cabendo a este órgão também a logística do provimento e do remanejamento dos materiais didáticos para todas as escolas públicas do país cadastradas no censo escolar. (PNLD 2019)

Entre o edital e a distribuição de fato dos exemplares aprovados o tempo é grande e ainda há um diferencial para as escolas aqui mencionadas, elas são escolas rurais, não recebem os livros diretamente, eles chegam depois, pois são destinados às prefeituras e fica à critério delas a redistribuição.

Distribuição – A compra e a distribuição dos livros são de responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Os livros chegam às escolas antes do início do ano letivo. Para as áreas rurais, as obras são entregues nas prefeituras ou nas secretarias municipais de educação. (PNLD 2018)

Mesmo diante de mudanças e inconstâncias nos programas PNBE e PNLD Literário, estes são muitíssimo importantes para a promoção da leitura das escolas de todo o país, as distribuições até 2014 foram e são muito significativas, pois este é grande parte do acervo que se trabalha

hoje nas escolas. Diante dos impasses e tensões entre o que versam as leis e o que está disposto como plano de ação dos programas do livro do governo federal, está em jogo o letramento, principalmente o letramento literário desta população infante. Estes impasses administrativos e legislativos podem afastar o material literário do público leitor, segundo Paulino e Cosson (2019, p.74) o letramento literário requer o contato direto e constante com o texto e consequentemente com o material literário, incumbindo, por conseguinte à escola e ao professor disponibilizar tempo e oportunizar espaços para que esse contato se efetive. Não é a intenção desta pesquisa escolarizar os letramentos, mas em parceria com a escola ampliar as possibilidades, dividindo a segundo Soares (2001, p.85) a nossa “freguesia” com a comunidade, com a religiosidade, com a música, com a internet, com a família, enfim com o mundo ao seu redor. É sim o desejo desta pesquisa promover uma reflexão para a necessidade de ampliar a diversidade de assuntos, temáticas dentro dos livros selecionados e agora acolhidos através das políticas públicas, há muitas iniciativas privadas, e outras tantas feitas pelo professor com o propósito de preencher essas lacunas, mas é urgente que essa diversidade seja provida em larga escala e inserida nos acervos de todo o país.

2.3 - Representatividade Importa e faz diferença: o lúdico, o estético e o imagético .

A cor da pele, o cabelo, a estética, os fenótipos unidos ao mito da democracia racial formam o conjunto de instrumentos de opressões pelas quais as crianças negras passam desde a mais tenra idade, que se fazem mais notáveis e cruéis no ambiente escolar. Se uma criança negra ainda não experimentou o amargo dissabor da discriminação, desvalorização e da invisibilidade, ela irá receber este compilado assim que puser o seu corpo negro na escola.

O ambiente escolar é quase que em sua totalidade um ambiente hétero-cis-normativo e nos espaços de educação infantil essa condição permanece, e o estético e o imagético das unidades, são como as literaturas reservadas para a faixa etária, cheios fábulas, animais falantes, figuras animadas e crianças brancas com cabelos loiros e castanhos.

Passeando pelas escolas de educação infantil, em seus corredores e observando os seus murais é fácil encontrar abelhas falantes, encontramos a boca do sol, os olhos das nuvens, encontramos até unicórnios, mas não foi possível encontrar uma criança negra representada.

No contexto educativo, apesar dos avanços significativos, os/as negro/as dividem com os/as indígenas os mais baixos índices de escolarização e graduação, e as ofertas educativas mais precárias. Somado ao discurso racista de desvalorização ou negação

dos saberes e práticas culturais negras, presente em todos os contextos de desenvolvimento das crianças (família, escola e a comunidade) afeta diretamente o desenvolvimento psicossocial e os processos de construção identitária, autorreconhecimento e a auto valoração, é necessário considerar, ainda, os outros eixos de exclusão - de classe, de geração, de gênero e territoriais - que somadas às experiências singulares, aumentam as desvantagens enfrentadas. (MPPR, 2020)

A falta de representatividade e os prejuízos do racismo e da colonialidade na educação dos povos negros se traduz em prejuízo no desenvolvimento psicológico e educacional desses sujeitos. Outros símbolos da cultura negra é possível encontrar no cotidiano escolar como as brincadeiras de roda, cirandas, musicalidade, capoeira, estes são socialmente mais aceitos. Sendo o currículo um artefato sócio-histórico é bom resgatar a sua história, compreender a complexidade e a construção desse artefato no âmbito educacional e as disputas. O campo das disputas desse currículo se dá também nas subjetividades e nas entrelinhas, não há na legislação texto que dê conta de olhares repulsivos ou de estranhamento. A mudança de currículo aqui significa desestruturar tudo o que está posto, pois é fundamentado em um racismo estrutural.

São séculos de conceitos de beleza, e estética eurocêntricos, onde os cabelos crespos das crianças afrodescendentes são identificados como cabelo “ruim”, que precisa estar preso, na escola as outras crianças põem os mais variados apelidos nas trancinhas, penteados e nos cabelos crespos ao natural. Quanto mais representação da figura do corpo negro, com humanização e contexto positivo, mais as crianças negras se sentirão empoderadas e as não negras terão oportunidade de experimentar novos conceitos de beleza e estética, saberão lidar com a pluralidade e terão oportunidade de demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive, como discursa o código EI03EO05 dos objetivos de aprendizagem da BNCC.

Assim como Adichie (2019, p.26) nos adverte ao perigo de uma história única, há também o perigo de uma imagem única, que acaba por reduzir e estereotipar a imagem do outro, uma história e imagem únicas criam parâmetros para comparação, onde se estabelece o maior, o menor, o belo, o feio, o aceito, o não aceito, o dominador e o dominado. No ambiente escolar as crianças experimentam essas estruturas, e as reproduzem.

Voltando ao campo dos letramentos, o perigo das literaturas únicas que estereotipam a figura do negro, quando não a ocultam. Rufatto traz um panorama da figura do negro em nossa literatura,

Se levarmos em consideração a quantidade de obras que compõem a literatura brasileira percebemos que o personagem negro aparece bem menos como protagonista em relação ao personagem branco e surge muito mais como coadjuvante ou mesmo como antagonista do personagem central. (RUFATTO, 2012, p. 20)

Durante muito tempo os negros lutam para a inserir a sua literatura e cultura na história da literatura brasileira, para além da representação do negro partindo da subserviência, escravização e inferioridade como por muito tempo foi retratado. A literatura negra existe e resiste e vem ganhando espaço, há ainda muito o que se conquistar, mas já temos artefatos e literaturas suficientes para começar a mudar o cenário que vem se arrastando por séculos de colonialismo, escravização e racismo estrutural.

Nas literaturas infantis é preciso atentar para como essa criança negra é imagetivamente representada. Essa representação e ilustração têm a missão de humanizar sujeitos que por muito tempo foram separados de sua humanidade, foram bestializados, estereotipados. Suas características por muito tempo foram consideradas pejorativas. A ilustração precisa ser cuidadosa, sensível e muito atenta. É comum que meninos e meninas negras sejam representados em forma de bonecos nas histórias, ficam bonitos, mas correm risco de reforçar a desumanização dos sujeitos. Os traços e fenótipos exagerados também são estereótipos, este é mais um item a ser observado na escolha e aquisição do acervo literário.

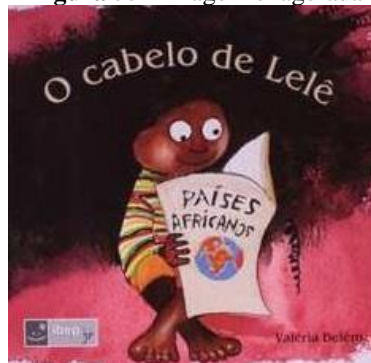
Um exemplo disso podemos observar alguns bons títulos e suas ilustrações, uma ilustração ruim, não significa livro ruim, não estaremos aqui fazendo juízo dos livros, mas trazendo o que pode se constituir uma prática, que é a reflexão sobre o material literário e a imagem da infância apresentada. Lembrando que estes livros irão formar, através do uso, a concepção de beleza, pertença e representatividade nos educandos.

Figura 54 - imagem positiva



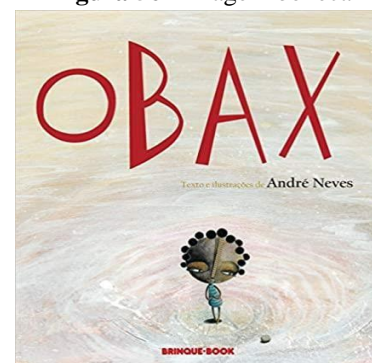
Fonte: Arquivo do Autor

Figura 55 - imagem exagerada



Fonte: Arquivo do Autor

Figura 56 - imagem boneca



Fonte: Arquivo do Autor

É fundamental para a ressignificação da representatividade do negro na educação, na cultura e na história, trazendo para voga o seu protagonismo na construção da sociedade brasileira. A palavra protagonismo significa desempenhar papel ativo e de destaque, agente, responsável, impulsionador, promotor e líder. No texto da lei 10.639/03 há uma ordenança para que se resgate a contribuição do negro, que traga esse protagonismo, com o negro como agente da sua própria representatividade e não sendo representado por outros. A introdução dos conteúdos antirracistas no ambiente escolar implica em democratizar a educação, e a mesma só será democrática quando todas as identidades estiverem ali representadas.

Representatividade implica em consideração, realce, interesse, notabilidade, importância, valor, relevância, destaque e peso. Essa representação, esse desvelo precisa ir além das imagens em murais e literaturas, a presença e a estética negras precisam estar presentes em cargos de poder, no legislativo, em ministérios, nas salas de aula, a figura do corpo negro vivo e operante nos espaços traz consigo maior representatividade que mil cartazes.

CAPÍTULO 3 - O MOVIMENTO NEGRO EDUCADOR E A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Iniciaremos aqui trazendo um pouco da história do Movimento Negro que se confunde com a história do Brasil, uma história de luta por afirmação e humanização do povo negro.

O movimento negro começou a surgir no Brasil durante o período da escravidão. Para defender-se das violências e injustiças praticadas pelos senhores, os negros escravizados se uniram para buscar formas de resistência. Ao longo dos anos, o movimento negro se fortaleceu e foi responsável por diversas conquistas desta comunidade, que por séculos foi injustiçada e cujos reflexos das políticas escravocratas ainda são visíveis na sociedade atual (...)

O movimento negro no Brasil surge, ainda de forma precária e clandestina, durante o período escravagista. Grandes personagens se insurgiram contra o sistema e impulsionaram o movimento.

Dentre eles, um dos mais conhecidos é Zumbi dos Palmares (líder do Quilombo dos Palmares). Vale lembrar que os escravizados se utilizavam da aquilombagem (fuga para os quilombos e outros tipos de protestos) e do bandoleirismo (guerrilha contra povoados e viajantes) para rebelar-se contra a escravidão. (...)O movimento negro após a abolição da escravatura.

Ao final do século XIX e durante uma grande parte do século XX, circulam jornais e revistas voltados aos negros. Os periódicos são fundados por associações dos mais diversos tipos, desde carnavalescas, até literárias. As publicações começam com o intuito de discutir a vida da população negra em geral e promover assuntos interessantes à época.

Porém, esses periódicos acabaram se tornando meios de denúncia de atos praticados contra os negros, das dificuldades desse grupo no período pós-escravagista, da desigualdade social entre negros e brancos e das restrições sofridas em decorrência do preconceito racial. O agrupamento de todas as publicações passou a ser conhecido como Imprensa Negra Paulista. Dentro deste mesmo período, em 1931, é fundada a Frente Negra Brasileira. Esse movimento viria a se transformar em partido político, extinto com os demais na criação do Estado Novo.

Após o Estado Novo, esses grupos começam a se organizar, formando entidades importantes na história pelo direito dos negros, tendo como exemplo a União dos Homens de Cor e o Teatro Experimental do Negro. Já na década de 60, a caminhada dos grupos no Brasil ganha novas influências e referências, como o Movimento dos Direitos Civis nos EUA e a luta africana contra a segregação racial e libertação de colônias. Destacam-se personalidades como Rosa Parks, Martin Luther King, Nelson Mandela e Abdias Nascimento. Assim como influências advindas do movimento conhecido como “Black is Beautiful”. Para entrar no clima, escute essa interpretação da música que leva o mesmo nome do movimento.

Alguns anos depois, nas décadas de 70 e 80, vários grupos são formados com o intuito de unir os jovens negros e denunciar o preconceito. Protestos e atos públicos das mais diversas formas passam a ser realizados, chamando a atenção da população e governo para o problema social – como a manifestação no Teatro Municipal de São Paulo, que resultaria na formação do Movimento Negro Unificado.

A Marcha Zumbi, realizada em Brasília em 1995, contou com a presença de 30 mil pessoas, despertando a necessidade de políticas públicas destinadas aos negros, como forma compensatória e de inclusão nos campos socioeducativos. Com dados alarmantes do IBGE e IPEA, um decreto do presidente Fernando Henrique Cardoso instituiu o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra.

Porém, a instauração de medidas práticas passa a ser realizada só após a Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatadas de Intolerância (Durban, África – 2001). A partir desse momento, o governo brasileiro passa a ter interesse em demonstrar, efetivamente, o cumprimento de resoluções determinadas internacionalmente pelos órgãos de Direitos Humanos.

Desse momento em diante, são criados programas de cotas raciais, iniciativas estaduais e municipais, e em 2003, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPIR).



O Movimento Negro Unificado (MNU) é uma organização pioneira na luta e conquistas da população negra no Brasil. Nascida em meio à ditadura militar, 1978, a criação do movimento é marcada por uma manifestação que reuniu milhares de pessoas em frente ao Teatro Municipal de São Paulo.

A pauta principal do movimento é o fim da discriminação racial no país e isso já estava demarcado no momento de seu nascimento. A prisão e assassinato do feirante Robson Silveira da Luz, acusado de roubo de frutas do seu local de trabalho, a discriminação de quatro jogadores de vôlei pelo Clube Regatas do Tietê e o assassinato do operário Nilton Lourenço, causaram a reação de jovens que articularam o Movimento Negro Unificado e foram às ruas pedir o fim da violência policial, do racismo nos veículos de comunicação, no regime militar e no mercado de trabalho.

Desde a sua criação, a organização conta com diversas conquistas. Um grande marco do MNU foi a formulação de demandas do movimento negro para a construção da Constituição Cidadã durante a Assembleia Constituinte de 1988. Além disso, somam-se às conquistas:

- Criação do Dia Nacional da Consciência Negra, o 20 de novembro;
- Demarcação de terras quilombolas;
- Lei 10.639 – estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira nas disciplinas dos ensinos fundamental e médio;
- Lei de cotas nas universidades;
- Lei nº 7.716 – define como crime aqueles resultantes de preconceito de raça ou de cor;
- Reconhecimento de Zumbi dos Palmares como herói nacional.

Ainda hoje, o movimento se mantém atuante e tem como uma de suas principais pautas, a luta contra o genocídio da população negra, além do fim do racismo religioso. (POLITZE, 2019)

Algumas concepções do que é o Movimento em muitas vozes, iniciando com a contribuição de Joel Rufino

(..) todas as entidades, de qualquer natureza, e todas as ações, de qualquer tempo [aí compreendidas mesmo aquelas que visavam à autodefesa física e cultural do negro], fundadas e promovidas por pretos e negros (...). Entidades religiosas [como terreiros de candomblé, por exemplo], assistenciais [como as confrarias coloniais], recreativas [como “clubes de negros”], artísticas [como os inúmeros grupos de dança, capoeira, teatro, poesia], culturais [como os diversos “centros de pesquisa”] e políticas [como o Movimento Negro Unificado]; e ações de mobilização política, de protesto antidiscriminatório, de aquilombamento, de rebeldia armada, de movimentos artísticos, literários e ‘folclóricos’ – toda essa complexa dinâmica, ostensiva ou encoberta, extemporânea ou cotidiana, constitui movimento negro. (SANTOS, 1994, p. 157)

Para Domingues (2007) Movimento Negro é considerado como identidade étnico-racial, onde a raça é fator que determina a organização dos negros.

Para Gomes (2017) O movimento negro entende-se pela junção de diversas organizações ou pessoas que lutam contra o racismo e objetivam superar tal fato na sociedade.

Se por um lado Raça e Cor são fatores determinantes para muitas mazelas, estas se tornam como um antídoto no momento que o sujeito se apropria, se reconhece e empodera, através da raça e da cor se organizam para a tomada de consciência.

Antes de tudo o movimento negro é um movimento social, e para Gomes (2017, p.16) os movimentos sociais são produtores de conhecimento e articuladores dos saberes constituídos pelos grupos hegemônicos e contra hegemônicos da sociedade, estes movimentos operam como instrutores nas relações sociais. Estes movimentos sociais que educam e produzem conhecimento que emancipa e faz emergir novas temáticas no campo das ciências, sociologia e antropologia, questionam o que está posto.

O movimento negro educador promove resistência e re-existências atuando como facilitador na ampla discussão da educação antirracista, a educação é o campo de atuação acolhido pelos estudos da Professora Nilma Lino Gomes, porque a educação foi negada sistematicamente ao povo negro, foi negada desde a oferta até os conteúdos. Sobre a negação dos conteúdos, podemos destacar que somente no ano de 2003 se dá a obrigatoriedade dos conteúdos de história e cultura africana e negro-brasileira nos currículos oficiais da educação básica.

O movimento negro é responsável pela dinamização do conhecimento sobre as relações sociais e as questões da diáspora africana, atribuindo valor epistemológico e político através da sua incisiva atuação, foi também responsável por trazer as discussões sobre racismo, discriminação racial, gênero, juventude, ações afirmativas, igualdade racial, africanidades, saúde da população negra, educação das questões étnico-raciais, intolerância religiosa, violência, população quilombola e antirracismo para dentro das discussões epistemológicas e teóricas das ciências humanas, jurídicas e da saúde (...) Também é o mesmo movimento que faz a tradução intercultural das teorias e interpretações críticas realizadas sobre a temática racial no campo acadêmico para a população negra e pobre fora da universidade, o que eu julgo uma das mais importantes ações do movimento negro.

(GOMES, 2017, p.27)

Diferentes tipos de relações sociais podem dar origem à diferentes tipos de epistemologias, é também o movimento negro responsável por promover o que Boaventura de Souza Santos chama de conhecimentos “COM” e “SOBRE”. O movimento negro expandiu os conhecimentos “com” os negros, validando epistemologias antes desprezadas. Por muito tempo todo conhecimento era “sobre” negros, e estes eram colocados como coadjuvantes da sua própria história e saberes. Para Santos (2009) toda experiência produz conhecimento e ao fazê-lo pressupõe uma ou várias epistemologias. Por epistemologia entende-se toda noção ou ideia refletida, ou não, sobre condições do que se conta como conhecimento válido de uma experiência social, se torna intencional ou inteligível.

O movimento negro traz para o currículo pedagogias ausentes, aquelas antes preteridas e invisíveis no currículo dominante, o movimento negro faz essa mudança de paradigma, do ausente para o urgente. O que o movimento negro faz é reeducação, e é o que atores do movimento produzem em seus micro campos, salas de aula e pequenos grupos escolares quando propõe inserir propostas pedagógicas construídas pelas relações sociais contidas no ambiente escolar, o movimento negro educa para a diversidade.

3.1- O antirracista

O que é ser ANTIRRACISTA?

O significado da palavra antirracista no dicionário se refere a partidário do antirracismo, da ideologia contrária ao racismo, que se opõe a qualquer prática racista, de discriminação e de segregação. Contrário ao que é racista.

Ser antirracista é se colocar abertamente em ação de oposição ao ato racista, e ao racismo em todas as suas modalidades.

O objetivo é mudar o paradigma dominante onde o racismo está inserido na estrutura, ser antirracista consiste em se posicionar de forma ativa por uma transformação nas políticas, comportamentos e crenças que amparam a discriminação.

As ações educativas antirracistas começam muito antes da entrada do educador em sala de aula ou no ambiente educativo, elas partem de uma mudança de postura, uma mudança de pensamento, implica assumir posição contra hegemônica desde a sua formação docente até os espaços.

Visando tocar na estrutura dos paradigmas hegemônicos nossas intenções e ações passam pela escolha da literatura a ser oferecida, pela aquisição de objetos e artefatos que minimizem os efeitos da imagem única e que apresentem culturas diversificadas. Ser antirracista é rever atitudes e falas, é ousar mudar. Para as ações é preciso investir tempo de formação, seja por literaturas, imersão em cultura ou experiências sociais diversas.

Para Hédio Silva Júnior (2002) para ser antirracista no ambiente escolar precisamos atentar para as próprias atitudes da comunidade escolar, e tentar minimizar e discutir o problema no âmbito da própria escola.

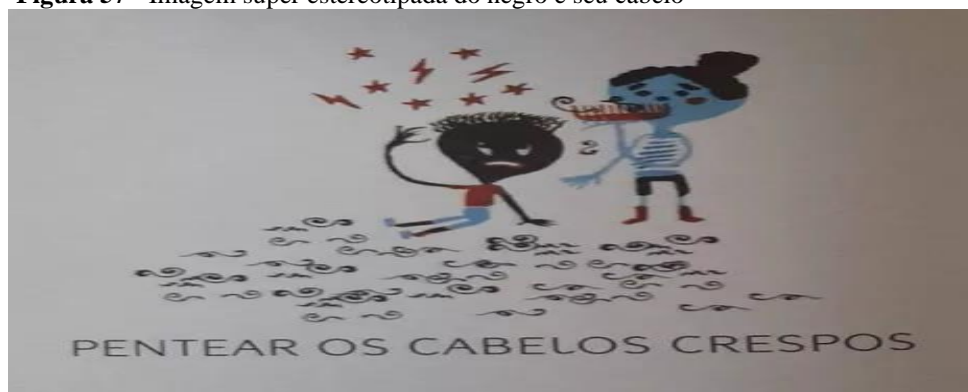
Se as próprias instâncias governamentais se preocupam atualmente em trabalhar, no interior dos currículos, temas voltados para a superação da discriminação e da exclusão social étnico-raciais, deve-se considerar que estas mesmas instâncias reconheçam a existência de discriminação. Portanto, a resposta para a problemática das relações raciais no espaço escolar poderia ser buscada, especialmente, no interior

mesmo das escolas. Porém poucos foram os estudos que se propuseram a observar as interações e relações entre professor-aluno, e aluno-aluno, no interior da escola. Menos ainda, a relação de alunos-agentes educativos, (diretores, coordenadores, inspetores de alunos e equipe operacional), que muitas vezes é marcada por autoritarismos e visões estereotipadas, que poderiam ser exemplificadas nas falas. (SILVA, 2002, p.31,32)

É importante que se pense não só no racismo aparente, no racismo de corpo a corpo no ambiente, mas também nas subjetividades que passam pela escolha do repertório cultural, a escolha dos componentes curriculares, e como produto desta pesquisa sugiro um olhar atencioso e cauteloso para as literaturas disponíveis e também para aquelas que ainda serão adquiridas. Observando o que relata Silva (2002)

Em um primeiro momento, os estudos voltaram-se para a estereotipia em livros didáticos e paradidáticos, apontadas como responsáveis pelas imagens negativas com as quais alunos negros tinham de conviver e que, portanto, era necessário reconsiderar o livro didático na diversidade racial de seu público-alvo, formulando novas imagens, mais positivas e igualitárias. O peso conferido às imagens de negros em livros didáticos e paradidáticos foi efetivamente tratado como um “caso de polícia”, pelo menos em uma situação, cujos traços emblemáticos ilustram com fidelidade a dimensão e a gravidade deste problema na sociedade brasileira. (SILVA, 2002, p.,32)

Figura 57 - Imagem super estereotipada do negro e seu cabelo



Fonte: Arquivo do Autor

Esse olhar criterioso nos atravessa, nos impulsiona a nos posicionar num ambiente racista com uma postura que leve a nossa teoria diretamente ao contato com a prática. Tal postura significa tensões, impasses e negociação. Demanda planejamento e se antecipar às situações com propostas para favorecer o diálogo e a barganha.

Na proposição de um novo currículo é preciso estar preparado para mudar, mudar e mudar é preciso democratizar conteúdos, mas só há democracia com liberdade e igualdade.

A educação antirracista precisa acolher a prática na prática, significa acolher indivíduos em situações divergentes, indivíduos que precisam de incentivos, de comunicação positiva sobre a sua aparência, precisam de empoderamento, outros precisam conhecer e experimentar a diversidade cultural e étnica, tudo isso antes mesmo de pensar nos conteúdos.

Precisa o educador antirracista estar atento às situações de discriminação que ocorram no ambiente educativo entre alunos, entre educadores e alunos, entre equipe diretiva e professores e equipe diretiva e alunos. Não há placas de segregação no racismo brasileiro, mas ele está lá. O educador antirracista não veste uma capa antirracista para entrar no ambiente educativo ele é antirracista no seu todo na sua completude, onde ele estiver estará tensionando, pois o racismo não tem folga e nem as consequências dele. O racismo não poupa a primeira infância e nem a subjetividade dos pequenos sujeitos.

3.2 A preparação

Eu nasci negra, mas em 1977 ainda não podia me autodeclarar, então fui registrada parda, cresci no racismo, na negação, mas enegrecer foi preciso, reafirmar minhas origens, minha ancestralidade, e meus sonhos. Eu enegreci no processo, onde enegreceram minhas literaturas, as novas companhias, também enegreceram as minhas opressões e as interseccionalidades de raça, classe e gênero que me atravessam. Isso foi possível nos encontros que tive e que me prepararam para esse momento.

A universalização do processo de formação humana e social e o mito da democracia racial fazem com que mulheres como eu, renasçam aos 40 anos, uma não feliz coincidência que divido com Lélia Gonzalez (RATTS, 2010) o processo de enegrecimento de Lélia Gonzalez se dá quando ela se aproxima do movimento negro e eu também, conheci o movimento negro, que tem para mim a imagem de uma mulher negra e potente. Logo que comecei a enegrecer já me preparei para enegrecer também os currículos e minha prática social de educação, buscando torná-la antirracistas e também pluriversal, que segundo Aza Njeri (2021) reconhece todas as perspectivas como válidas, sem eleger um único ponto de vista.

Antes de tudo a promoção de letramentos antirracistas e pluriversal precisam ser uma decisão e escolha, que demandou muita leitura e preparação, isso começou já faz algum tempo.

Figura 58 - literaturas de apoio



Fonte: Arquivo do Autor

Figura 59 - Literaturas de apoio e planejamento



Fonte: Arquivo do Autor

Todo esse processo de destituição das pessoas não brancas - dos negros em especial - da condição ser sujeitos de conhecimento, sujeitos cognocêntricos, tem a ver com a própria destituição das pessoas negras de ser plenamente humanas e que chamo em minha tese de doutorado [8] de epistemicídio, que é negar ao outro a capacidade de produzir cultura, conhecimento e de ser sujeito relevante. Isso é obra da escravidão, da colonização e que os pós abolição não resolveu. A escola reitera isso, não é gratuito que nossas primeiras experiências de racismo ocorram na escola (SUELI CARNEIRO, 2005)

Buscando minimizar os efeitos do racismo estrutural, resolvi preparar um senso estético e imagético para a sala de aula, incluindo nos murais permanentes figuras que representassem crianças diversas. As ações precisaram ser planejadas e executadas com antecedência, e no primeiro contato foi preciso mediar com discurso positivo sobre a pluralidade no mural, pois houve comentário depreciativo por parte de algumas crianças. A realidade desta sala de aula é de uma maioria de alunos brancos.

Figura 60 - minimizando o racismo no estético e imagético da 1ª infância



Figura 61 - Diversificando o ambiente



Fonte: Arquivo do Autor

A utilização da estética como política e o corpo como espaço de luta e reivindicação desafia as tradicionais formas de organização (...) usar a estética, usar a afirmação da pele negra, a afirmação do cabelo negro - o corpo como uma pedagogia de luta. Por que usar o corpo? O corpo negro é que foi subjugado, é o que foi negado. (...) Nós entendemos que representatividade importa. Evaristo (2015)

Me antecipando na pesquisa e na oferta de literaturas plurais que propiciem a possibilidade de letramentos também diversos, a saber letramentos literários, o letramento literário que promova aprendizagem através das experiências dos leitores. É sabido que o acesso por si só não garante

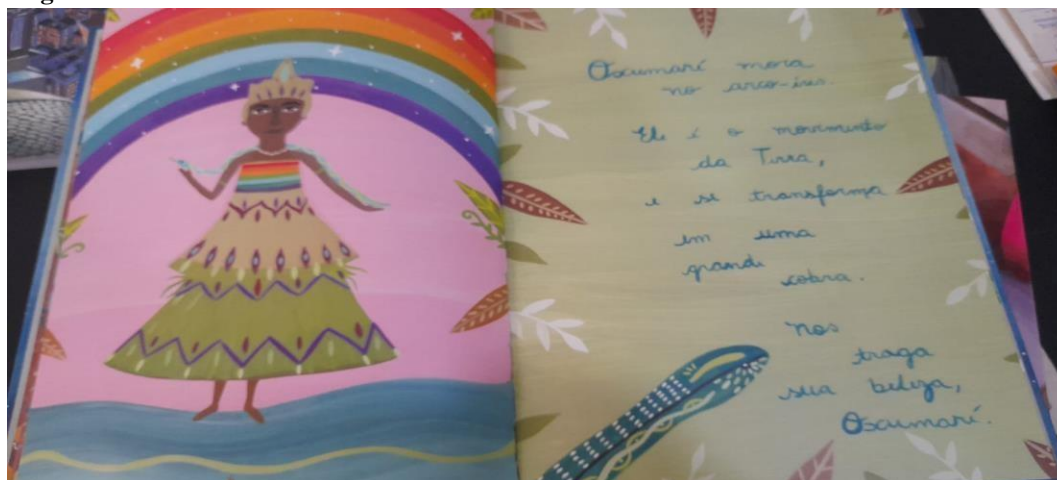
o letramento, mas sem ele tampouco seria possível. É certo que o leitor precisa ter liberdade para se formar, mas essa liberdade só existe na diversidade.

Figura 62 - Livros com Representatividade



Fonte: Arquivo do Autor

Figura 63 - Acervo diverso



Fonte: Arquivo do Leitor

O brincar possibilita o desenvolvimento, não sendo somente um instrumento didático facilitador para o aprendizado, já que os jogos, brincadeiras e brinquedos influenciam em áreas do desenvolvimento infantil como: motricidade, inteligência, sociabilidade, afetividade e criatividade (BUENO, 2010, p. 9)

Visando a plena formação cultural, social e crítica das crianças, a oferta de brinquedos, estruturados ou não, proporciona às crianças a oportunidade de se desenvolver de forma global.

Figura 64 - Brinquedos com Representatividade



Fonte: Arquivo do Autor

Após refletir muito em como oferecer letramentos outros que pudessem trazer encantamentos para as experiências para a educação infantil, o meu desejo era compartilhar a nossa cultura e pluralidade com as crianças. Na minha trajetória dentro desse projeto, durante esses meses fui algumas vezes questionada no porquê só utilizar as figuras e literaturas negras, o que não ocorre, as literaturas são diversificadas, até porque a escola só dispõe de livros sem a temática racial negra, então o acervo total fica igualitário. Nisso Bento (2011) pode explicar

Muito se fala sobre o negro, mas pouco sobre o branco. Segundo a pesquisadora, “evitar focalizar o branco é evitar discutir as diferentes dimensões do privilégio”. Mesmo em situação de pobreza, o branco tem o privilégio simbólico da brancura, o que não é pouca coisa.

Assim, tentar diluir o debate sobre raça analisando apenas a classe social é uma saída de emergência permanentemente utilizada, embora todos os mapas que comparem a situação de trabalhadores negros e brancos, nos últimos vinte anos, explicitem que, entre os explorados, entre os pobres, os negros encontram um déficit muito maior em todas as dimensões da vida, na saúde, na educação, no trabalho.

A pobreza tem cor, qualquer brasileiro minimamente informado foi exposto a essa afirmação, mas não é conveniente considerá-la. Assim o jargão repetitivo é que o problema se limita à classe social. Com certeza esse dado é importante, mas não é só isso”. (BENTO, 2011)

3.3 – Relatos de Experiência

A falta de representatividade negra afeta a todos, o letramento racial provoca uma mudança constante em todos os aspectos do ambiente escolar, são visíveis as desvantagens e prejuízos para a criança negra no ambiente escolar que não se vê representada nem nos espaços e nem na literatura.

Ao chegar na escola de educação infantil para iniciar o ano letivo, cheguei munida de sonhos e de planos, para os quais me preparei antes. O sonho seria fazer um projeto de letramento afetivo e étnico para toda a escola, com culminância onde as turmas pudessem partilhar os saberes advindos das tais experiências. Na primeira reunião para planejamento a equipe acolheu a proposta e então ficou combinado de durante o ano letivo a nossa escola ter 3 grandes projetos, o racial indígena, o racial negro e projeto alimentação, mesmo com uma equipe nova e ainda em entrosamento começamos a trabalhar, e passados dois meses eu já avistava penas e sementes espalhadas pela escola. Para o projeto racial indígena pensei em algumas atividades e levei para a apreciação dos alunos, as atividades consistiam em:

1. Ouvir a lenda da Cobra da Noite;
2. Confeccionar a nossa cobra para a apresentação;
3. Assistir o filme dos Guajajaras;
4. Confeccionar cerâmicas;
5. Ler e ouvir a História e confeccionar a nossa história a partir das imagens ofertadas;
6. Culminância do projeto, montar e apresentar a nossa música;

Não foi difícil encontrar literaturas com a temática indígena no acervo da escola, as outras turmas produziram cada um seu material para expor.

Quando fui contar a história chamada “Telefone sem Fio” um livrão, imagético, nele aparece um indígena na história, perguntei às crianças quem seria e nenhuma delas conseguiu identificar, pois meus dezenove alunos não sabiam o que é. A partir desta negativa todo o meu trabalho fluiu, mostrei filmes, fotos, imagens.

Figura 65 - Indígena



Fonte: Arquivo do Autor

O projeto étnico indígena ocorreu durante todo o mês de abril do ano de 2022. E foi muito bem acolhido pela direção, pelos professores, pelas famílias e pelas crianças.

Figura 66 – Semana étnico indígena.



Fonte: Arquivo do Autor

Foi muitíssimo importante apresentar uma realidade tão nossa e ao mesmo tempo tão distantes das informações que circulam para nossos alunos, para não correr o risco de uma história única, foram esgotadas todas as possibilidades até sentir que as crianças estavam satisfeitas.

Figura 67 - Cobra da noite



Fonte: Arquivo do Autor

inicia-se o estudo da chamada história do Brasil a partir da chegada portugueses, ignorando-se a presença indígena anterior ao processo de conquista e colonização. Exalta-se o papel do colonizador português como desbravador e único responsável pela ocupação de nosso território. Oculta-se, no entanto, o genocídio e etnocídio praticados contra as populações indígenas no Brasil. (FERNANDES, 2005, p. 380)

Figura 68 - Culminância do Projeto



Fonte: Arquivo do Autor

Figura 69 - Painel dos indígenas corredor comum



Fonte: Arquivo do Autor

O letramento racial tem como compromisso político social combater o racismo de modo teórico e prático. Promovendo ações antirracistas. As ações da semana étnica indígena foram o completo sucesso, conseguimos fazer todas as culminâncias, experimentamos alimentos e houve participação de toda a equipe da escola.

“O grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser um local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 2000, p. 32)

Seguimos os meses de inverno mantendo a nossa comunicação na escola e a parceria na execução dos projetos. Tivemos projeto de Alimentação, Higiene e saúde e por fim, e muito aguardado por mim, o Projeto Étnico-Racial Negro. Mas, chegou o mês de outubro, eu já estava trabalhando alguns assuntos relacionados com meus alunos. Para o mês de novembro em nossa culminância teremos uma linda Roda de Capoeira Angola.

Foi muito difícil concorrer com a Copa do Mundo e com o Natal, o projeto étnico havia sido colocado no planejamento com muitos meses de antecedência e mesmo assim não funcionou

como os outros, o projeto indígena teve adesão de toda a escola, não haviam livros com a temática racial negra, mas eu prontamente levei meu acervo particular para a escola e ofereci já no mês de outubro para que os outros professores pudessem também usar, foi então que notei que não se tratava só da concorrência com o natal e a copa do mundo, mas sim a temática não era socialmente aceita, não tivemos a mesma participação das famílias e comunidade escolar. Há essa altura em minha turma o projeto já seguia avançado, não houve recusa por parte das crianças, mas foi preciso cuidadosamente explicar para as famílias a importância dele, há uma demonização dos conteúdos, ora por ignorância, ora por racismo mesmo, e é aí que se aplica a importância do letramento racializado, a função social dele é potente e convoca à reflexão e exige posicionamento teórico e prático. O projeto seguiu para a culminância com o seguinte panorama, a temática racial negra não foi difundida, e apresentada com o mesmo zelo e comprometimento que a temática racial indígena por exemplo, não houve a confecção do tradicional mural interno da escola, que abriga o conteúdo do projeto, e não foi por falta de produção dos alunos, pois eu coloquei a produção da turma à disposição.

Nesta reta final do mês de novembro, havia ainda em mim esperança de que ocorresse o fenômeno do 20 de novembro, e enfim a temática racial negra entrasse em voga, o que não aconteceu, o mural foi tomado de um lado pelo natal e do outro pelo verde e amarelo do Brasil. Diante deste cenário, resolvi “convidar” a escola para conhecer o projeto da nossa turma, a culminância se deu no dia 24 de novembro de 2022, a festa foi intitulada “AFRICANIDADES DO PRÉ II” e teve uma programação que iniciava com uma contação de história para todas as turmas, roda de Jongo, e terminou com uma incrível roda de capoeira. Ele não aconteceu no pátio da escola como de costume, mas na sala do Pré II, não contou com toda a equipe, mas sim com convidados externos.

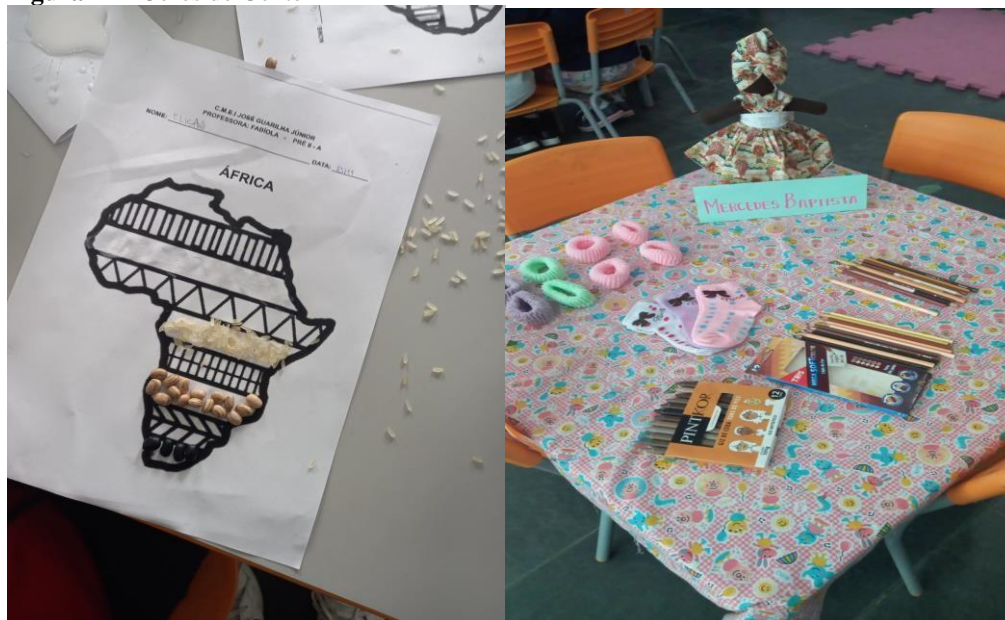
É fundamental que as escolas se comprometam com a implementação da Lei nº 10.639/03 abordando a história e as culturas africanas, afro-brasileiras de forma orgânica e sistemática. As ações em datas específicas, como o 20 de novembro, são importantes, mas insuficientes. Essa temática precisa ser incluída em todas as esferas da vida escolar, admitindo que o racismo é uma questão importante a ser tratada no currículo. Na escola, muitas vezes a matriz africana é ignorada, e socialmente não aceita, embora esteja presente, inclusive, na identidade de nossos alunos, o diálogo constante entre essa cultura e a vida escolar, se mostrou uma necessidade urgente não só para os alunos, mas também entre os profissionais da educação. O trabalho foi enorme e muito cansativo sem a colaboração de todos, mas precisou acontecer para que se estabelecesse ali marco, a literatura negro-brasileira, e a cultura precisaram “firmar o ponto” naquele lugar em disputa que é o chão da escola.

Figura 70 - Projeto africanidades



Fonte: arquivo do autor

Figura 71 - Cores de Gente



Fonte: Arquivo do Autor

As poucas identidades negras que tínhamos em nossa turma foram aparecendo no decorrer do projeto, os cabelos crespos foram se soltando, as crianças começaram a trazer de casa os seus objetos que achavam fazer parte da cultura negro-brasileira, surgiu então na sala o berimbau, que desencadeou uma série de atividades e culminou na roda de capoeira, surgiram também a panela de barro e o caxixi.

Figura 72 - Abayomi e Berimbau



Fonte: Arquivo do Autor

“o diálogo escola/afro-brasilidade – ação exigida pela lei 10.639, em seu potencial de interatividade –, além de alterar o lugar tradicionalmente conferido a matriz cultural africana, resgata e eleva a autoestima do alunado negro, de forma a abrir-lhe espaço para uma vivência escolar que o respeite como sujeito de uma história de valor, que é também a do povo brasileiro.

Portanto, a implantação desta lei corresponde a uma ação afirmativa, que visa à revisão da qualidade das relações étnico-raciais no Brasil”. (AMÂNCIO, GOMES & JORGE, 2008, p.119)

Figura 73 - A menina Bonita do laço de fita



Fonte: Arquivo do autor

A atividade acima, sobre a menina bonita do laço de fita, realizada em outubro de 2022 foi sem dúvida, uma das mais emocionantes, a reação dos alunos foi de imediatamente reverenciar a nossa menina BONITA do laço de fita, nossa única menina negra da turma. Não há como mensurar o impacto de uma literatura na vida de uma criança, mas eu pude medir em sorrisos e contentamento. Seguimos com o Ballet de Mercedes Baptista, com o Jongo de vovó Maria,

com o samba, com Vovô Mandela e sua história de luta, chegamos ao dia de comemorar, festejar a nossa Africanidade, abrimos a nossa porta para receber toda a escola, todos gostaram muito e os poucos alunos negros estavam verdadeiramente em festa, se este é o currículo que está em disputa, eu não quero perder!

Figura 74 - Africanidade Pré II



Fonte: Arquivo do autor

Para uma pequena observação e comparação trago aqui algumas imagens da culminância da Semana Étnico Racial Indígena, que durou todo o mês de abril, com muitas atividades e que teve a participação de todos, ressalto que ambas atividades estavam no planejamento da escola, todas têm amparo na legislação e o que foi possível concluir é que as duas culturas tanto a indígena, quanto a afro-brasileira são marginalizadas na educação, mas a cultura indígena é ainda socialmente mais aceita, o que não impede a comunidade indígena de ser massacrada, invisibilizada, durante todo o ano, mas em abril “na educação é dia do índio”, mas a cultura negra ainda é socialmente não aceita, o racismo à brasileira já discutido aqui neste trabalho, não dá ao negro nenhum dia.

Figura 75 - Culminância Semana Indígena PréI



Fonte: Arquivo do autor

Figura 76 - Culminância indígena - pré II



Fonte: Arquivo do autor

Considerações Finais

As escolas do Vale do Bonsucesso para a primeira infância têm seu acervo assistido pelas políticas públicas de promoção de leitura, sendo a sua maioria do acervo, divididos entre programas diversos, incluindo o extinto PNBE com 200 títulos circulantes entre os alunos, o quantitativo do PNBE é maior, mas para esta pesquisa foi levado em conta somente o livro que efetivamente o aluno tem acesso. Quanto à representatividade racial nas literaturas oferecidas

nas escolas aqui citadas do total do acervo disponível às crianças, somando o acervo de todas as unidades aqui citadas há apenas 39 livros com a temática racial que pertencem ao acervo da escola e que circulam entre os alunos, e destes 23 estão na escola “E”, é sabido que somente ter o livro com a temática racial, não é garantia de aplicabilidade da lei 10.639/03, mas sem eles é ainda mais difícil.

É esperado que o sujeito aprenda a olhar o mundo através de múltiplas lentes, e não somente aquela única (...) Em uma proposta plural, as lentes para uma leitura de mundo também são plurais, permitindo, nessa diversidade, a construção de uma sociedade igualmente plural, com lentes criadas e multiplicadas pelo próprio sujeito em suas interações com outros pares do seu contexto cultural. (JUNIOR, 2009, p. 89).

A literatura no ambiente escolar, poderia se constituir como uma parceira, uma ferramenta, mas a sacralização da literatura por muitas vezes a distancia do real e possível, a coloca o livro no campo do tesouro “guardado” protegido e faz com que se perca o acesso e a função social da mesma. Não obstante que de todas as escolas contempladas nesta pesquisa apenas uma tem uma biblioteca, e isso faz muito sentido quando olhamos para a primeira lei geral da biblioteconomia que diz que os livros são para serem usados, a função de uma biblioteca é mais que “guardar” livros é distribuir informação, facilitar o acesso ao uso do livro.

O referencial estético e imagético das escolas mantém o paradigma dominante da cultura local, as referências são brancas e eurocêntricas, com algumas exceções, duas salas na escola “D” e a escola “E”. Quanto à aplicabilidade da lei 10.639/03, lei que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ela está no centro da disputa pelo currículo, sempre lembrada no termo da sua obrigatoriedade, se constitui como ferramenta importante para dar acesso à temática racial onde elas estão ainda marginalizadas.

As escolas têm em seus currículos e projetos potencial para atuar como instrumento de reprodução ou como potência no combate ao racismo. Essa escolha nem sempre é propositiva, e na maioria das vezes é orgânica, assim como é o racismo, ele está tão amalgamado na estrutura das pessoas, que elas pensam que ele não está lá.

Certamente se questionados, nenhum representante de nenhuma escola diria que escolheu ser racista no currículo, na literatura e na estética, mas os dados desta pesquisa permitem confrontar o que há entre o desejo e a realidade, as escolas do Vale são em sua maioria instrumentos de reprodução do racismo, claro que com as mesmas exceções antes citadas, pois quem se coloca como potência no combate ao racismo, o faz em todas as instâncias.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

AMÂNCIO, Isis Maria da Costa; GOMES, Nilma Lino; JORGE, Miriam Lúcia dos Santos. Literaturas africanas e afro-brasileiras na prática pedagógica. Belo Horizonte, Autêntica, 2008.

BENTO, M. A. Branqueamento e branquitude no Brasil. Disponível em: . Acesso em: 21 /02/2023

BRANDINO, Luiza. "**O negro na literatura brasileira**"; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/literatura/a-representacao-negro-na-literatura-brasileira.htm>. Acesso em 18 de dezembro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Plano Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE)**. Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15609-guia-ei-leituraforadacaixa-pdf&category_slug=maio-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 de dezembro de 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.

Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 18 de dezembro de 2022.

BUENO, E. Jogos e brincadeiras na educação infantil: ensinando de forma lúdica 2010.

Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Pedagogia)

Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. A construção do outro como não-Ser como fundamento do ser. FEUSP, 2005. (Tese de doutorado). (Disponível em: Negra Soul Blog)

CANDIDO, Antonio. **Iniciação à literatura brasileira: resumo para principiantes**/ Antonio Candido. – 3. ed.– São Paulo: Humanitas/ FFLCH/USP, 1999.

CAVALLEIRO, Eliane. Racismo e antirracismo na educação. São Paulo: Summus/Selo Negro,

2001.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2ª ed., São Paulo, Contexto, 2006.

CUTI (Luiz Silva). **Literatura negro-brasileira** / Cuti – São Paulo: Selo.

Entrevista concedida **por EVARISTO, Macaé**. Entrevista I. [nov. 2016]. Entrevistadora: Raiza Siqueira. São Paulo, 2017. Disponível em: <http://www.mulheresdeluta.com.br/o-que-e-educacao-pluriversal/#:~:text=Aza%20Njeri%2C%20pesquisadora%20e%20professora,um%20%C3%BAnico%20ponto%20de%20vista>.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. “Ensino e diversidade cultural: desafios e possibilidades, Caderno Cedes. Campinas, V. 25, n. 67, p: 378-388, set.-dez. 2005

FREUD, S. (1925). *A negação*. São Paulo: Cosac Naif, 2014.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes constituídos nas lutas por emancipação**.-- Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. Mulherio, ano II, nº5, Janeiro/Fevereiro de 1982, p. 3

JUNIOR, Francisco Silva Cavalcante. **Letramentos para um mundo melhor**. Campinas, Alínea, 2009.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento Não basta ensinar a ler e a escrever**. São Paulo Unicamp, 2005.

KRESS, G. 1997. *Before Writing: Rethinking the Paths to Literacy*. London: Routledge.

LETRAS & LETRAS (<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras>) -v. 31, n. 3(jul./dez. 2015) -ISSN 1981-5239

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção magistério 2º grau. (Série formação do professor).

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

Ministério da Educação. PNLD 2019:Língua Portuguesa -guia de livros didáticos. Brasília:

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018b.236 p. BRASIL.

Ministério Público do Paraná. Disponível em: (<http://crianca.mppr.mp.br/pagina-1687>)

MOURA, Clóvis. **A sociologia do negro brasileiro**. 2. ed. Brasil: Perspectiva, 2019.

Movimento negro: história, conquistas e polêmicas - Por Ana C. Salvatti Fahs

Disponível em: (<https://www.politize.com.br/movimento-negro/>) Acesso em: 21/01/22

Negros representam 56% da população brasileira, mas representatividade em cargos de decisão é baixa. Agência Senado. Brasília, 11 de agosto de 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/videos/2020/08/negros-representam-56-da-populacao-brasileira-mas-representatividade-em-cargos-de-decisao-e-baixa#:~:text=Segundo%20o%20IBGE%2C%2056%2C1,que%20re%C3%BAne%20pretos%20e%20pardos.>

Plano Nacional das **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais** e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Brasília: SECAD; SEPPIR, junho, 2009.

PORTAL QEDU. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/>>. Acesso em 16 de novembro de 2022.

RESENDE, Viviane de Melo. **Análise do discurso crítica** / Viviane de Melo Resende e Viviane Ramalho. 2. ed.-- São Paulo: Contexto, 2017.

RIBEIRO, Esdras Do Nascimento. **Letramento literário: uma alternativa para a leitura em sala de aula**. Anais V CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/47753>>. Acesso em: 14/02/2023

RUFFATO, Luiz. (org.) **Questão de Pele**. Disponível em: <http://www.linguageral.com.br/site/downloads/titulos/77.pdf>. Acessado em: 15 de março de 2016.

SANTOS. Margareth Maura. **A Cultura e a Literatura Afro-Brasileira em sala de aula**. Revista Magistro

SOARES, Magda. **27 Letramento: um tema em três gêneros** / Magda Soares. - 3. ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOARES, Magda. **A escolarização da literatura infantil e juvenil**. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (organizadoras). **Escolarização da leitura literária**. 2ª ed., 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011

TOKARNIA, Mariana. **BRASIL perde mais de 4,6 milhões de leitores em 4 anos.** Agência Brasil, Rio de Janeiro, 11 de setembro de 2020. Educação. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-09/brasil-perde-46-milhoes-de-leitores-em-quatro-anos>

YUNES, Eliana; PONDÉ. **Leitura e leituras da literatura infantil.** São Paulo: FTD, 1988.

VÁLIO, Else Benetti Marques. **Biblioteca escolar: uma visão histórica.** Transinformação, Campinas, v. 2, 1990. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/transinfo/article/view/1670>. Acesso em: 12/01/2022.

WESTIN, Ricardo. **Censo no Brasil feito há 150 anos, contou com 1,5 milhões de escravizados.** Agência Senado, RJ, 05 de agosto de 2022. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/1o-censo-do-brasil-feito-ha-150-anos-contou-1-5-milhao-de-escravizados#:~:text=O%20Censo%20de%201872%20encontrou,Brasil%20todo%20conta%202015%20milh%C3%B5es.>