

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)

JOYCE STHEPHANY FONSECA MOREIRA

***A COR DE CORALINE E A EMBLEMÁTICA EXPRESSÃO “COR DE PELE”: UMA
PROPOSTA DE LEITURA LITERÁRIA À LUZ DA LEI 10.639/03 NOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL***

Vitória

2024

JOYCE STHEPHANY FONSECA MOREIRA

A COR DE CORALINE E A EMBLEMÁTICA EXPRESSÃO “COR DE PELE”: UMA PROPOSTA DE LEITURA LITERÁRIA À LUZ DA LEI 10.639/03 NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Trabalho de Conclusão de Curso (TCF) apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras do Instituto Federal do Espírito Santo, campus Vitória, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador(a): Prof. Dr. Lucas dos Passos e Silva

Vitória

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Nilo Peçanha do Instituto Federal do Espírito Santo)

M838c Moreira, Joyce Sthephany Fonseca.

A cor de Coraline e a emblemática expressão "cor de pele": uma proposta de leitura literária à luz da Lei 10.639/03 nos anos iniciais do ensino fundamental / Joyce Sthephany Fonseca Moreira. – 2024.

XX f.: il.; 30 cm.

Orientador: Lucas dos Passos e Silva.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, Vitória, 2024.

1. Literatura infantojuvenil – Estudo e ensino. 2. Relações étnico-raciais. 3. Ensino fundamental. 4. Leitura – Estudo e ensino. 5. Professores – Formação. 6. Língua portuguesa (Ensino fundamental) – Estudo e ensino. I. Silva, Lucas dos Passos e. II. Instituto Federal do Espírito Santo. III. Título.

CDD 808.89

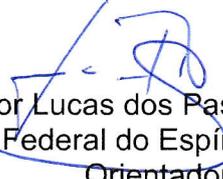
JOYCE STHEPHANY FONSECA MOREIRA

**A COR DE CORALINE E A EMBLEMÁTICA EXPRESSÃO "COR DE PELE":
UMA PROPOSTA DE LEITURA LITERÁRIA À LUZ DA LEI 10.639/03 NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em 21 de março de 2024

COMISSÃO EXAMINADORA


Doutor Lucas dos Passos e Silva
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Orientador


Doutora Mariana Passos Ramalhete
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Membro Interno


Doutora Débora Cristina de Araújo
Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes
Membro Externo

JOYCE STHEPHANY FONSECA MOREIRA

MOREIRA, Joyce Sthephany Fonseca; SILVA, Lucas dos Passos e.
Problematizando o lápis cor de pele: uma roda de leitura com A cor de coraline.
Vitória: Ifes, 2024. 44 p. (E-book).

Produto Educacional apresentado ao Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em 21 de março de 2024

COMISSÃO EXAMINADORA



Doutora Mariana Passos Ramalhete
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Membro Interno



Doutora Débora Cristina de Araujo
Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes
Membro Externo

Dedico este trabalho a Deus, por prover todo o recurso e sustento para que eu chegasse até aqui. Às crianças, sujeitos incríveis que trazem sentido à escolha de me tornar docente. Ao meu esposo, Jone, por toda a motivação e força dadas durante esta e outras jornadas acadêmicas. À minha mãe, Elina, pela sua presença. Aos meus irmãos, Emerson, Sheyla e Edgard, pelo carinho que tem por mim. Aos meus professores, da Educação Básica ao Ensino Superior, que não deixaram de me incentivar.

AGRADECIMENTOS

Ao consultar o significado de gratidão, encontramos como resultado o reconhecimento de um benefício recebido ou dar provas de agradecimento a alguém. A gratidão é um importante exercício a ser colocado em prática. Quando conseguimos ser gratos, torna-se possível enxergar a vida mais pela perspectiva de ver o copo meio cheio do que apenas vê-lo meio vazio. Mas no que consiste isso? Ser grato. Agradecer mais pelo que está sendo realizado e reclamar menos daquilo que ainda não alcançamos, pois, no tempo perfeito de Deus, acontecerá. Por isso, externo aqui os meus agradecimentos.

Em primeiro lugar, “sou grato para com aquele que me fortaleceu, Cristo Jesus, nosso Senhor” (1 Timóteo, 1: 12). Sem a ajuda dEle, me capacitando em conhecimento e me sustentando em todos os momentos difíceis, não seria possível completar sua promessa em minha vida. Graças te dou, Senhor!

Sou muito grata pela vida do meu esposo, Jone, que sempre me incentivou e disse sim todas as vezes que eu disse não para mim mesma. Agradeço toda a sua compreensão da minha ausência e do meu cansaço. Lembre-se sempre que estou em busca de realizar nossos sonhos. Obrigada pelo seu amor.

Agradeço à minha mãe, que, mesmo em toda a sua simplicidade e com o seu pouco entendimento da grandeza desta conquista, se doou estando presente e me auxiliando naquilo que estive ao seu alcance para me ajudar a dar conta de toda a sobrecarga a que eu estava submetida. Obrigada por demonstrar seu carinho! Que o Dono do Tempo prolongue sua saúde para que eu tenha tempo para aproveitar bons momentos com a senhora.

Agradeço aos meus irmãos. Emerson, por tanta demonstração de carinho e orgulho de mim. Obrigada, meu macaco. Sheyla, por todo o carinho e consideração pela sua irmã. Edgard, por me admirar, entender a importância da minha conquista e demonstrar seu carinho por mim. Amo vocês.

Agradeço aos membros da Igreja Cristã Maranata em Eldorado III, pelas orações, pelo cuidado com a minha família, em especial as irmãs pelo cuidado e carinho nos momentos de provas. Vocês são a nossa família.

Aos meus professores, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior, por me considerarem sujeito, por me ensinarem, por me incentivarem, por acreditarem em mim e por toda a exigência. Hoje, como professora, devolvo a vocês a minha gratidão por se doarem todos os dias em sala de aula.

Agradeço aos meus queridos amigos do Profletras. Foi uma dádiva pertencer à unida turma 2022/1, todos vocês foram companheiras e companheiros incríveis durante nossa jornada. Desejo sucesso a todos vocês.

Não posso deixar de agradecer à equipe da UMEF Rubem Braga. Ao diretor, Alexandre, por todo o suporte dado desde o recebimento da notícia da minha aprovação no mestrado. Às minhas amigas professoras, Eliane e Alcione, nossas pedagogas, aos secretários Thuany e Andrew, a Gilcilene, nossa bibliotecária e amiga, a Alessandra, Edna e Kenya, assistentes, à minha coordenadora e amiga

Estéfani Reis, por todas as vezes que se doou em me ouvir, me compreender e aconselhar.

Agradeço ao Programa Institucional de Apoio à Pós-graduação Stricto Sensu – PROPÓS, pelo fomento estudantil na concessão da bolsa de pesquisa. Dada a sua importância na manutenção da pesquisa e permanência dos cursistas nos cursos de pós-graduação, desejo que esse programa cresça ainda mais e possa ajudar a muitos outros estudantes pesquisadores.

À nossa coordenadora de curso, Letícia Queiroz, por ser tão humana em seu trabalho, por visar e fazer sempre o melhor pelo Profletras e por sempre estar disposta em nos ajudar e fazer o bem.

A Lucas dos Passos, obrigada pelo presente de ser meu orientador da dissertação, tê-lo como professor na graduação e no mestrado na mesma instituição encheu meu coração de alegria e só fez crescer o meu carinho pelo Ifes. Obrigada por sua disponibilidade, por me ouvir em minhas apreensões e ansiedades, assim, também, por cada conselho dado.

São muitas pessoas que contribuíram de alguma forma para que eu chegasse até aqui. Ao tecer esses agradecimentos, muitos rostos foram surgindo em minhas memórias, todavia, para não me estender muito, externo minha gratidão a você que porventura eu não tenha citado aqui, mas que, ao ler meu trabalho, tenha dito: “Eu falei que ela iria conseguir.”. A você, também, o meu muito obrigada.

Gratidão a todas e a todos.

RESUMO

Nesta pesquisa, desenvolvida na linha de pesquisa Estudos Literários, do programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) do Ifes, campus Vitória, propomos estudar a literatura e as relações étnico-raciais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Problematizamos a expressão “cor de pele” para o lápis que os alunos costumam indicar como a cor da pele humana, entendendo que tal generalização pode carregar uma ideologia eurocêntrica e discriminatória que, talvez, os educandos desconhecem. Tivemos como objetivo geral despertar a criticidade sobre as relações étnico-raciais, propondo rodas de leitura literária nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No exercício da observação, realizamos a sondagem da ocorrência desse fato, em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental I. Após a constatação, objetivamos aplicar uma sequência de atividades que se baseiam na leitura literária da obra *A cor de Coraline*, obra destinada a esta etapa da educação básica. A metodologia utilizada seguiu as premissas da abordagem qualitativa, com a aplicação da técnica de pesquisa participante (GIL, 2002), tendo como método a roda de leitura fundamentada em Vargas (2013) e a prática dialética defendida por Freire (1974, 2014). O embasamento teórico contou com as produções de autores como Corsaro (2011), sobre a sociologia da infância; Fanon (2008), Munanga (1999) e Nascimento (1978), sobre história, sociologia, cultura negra e relações étnico-raciais; e, por sua vez, para discutir a leitura literária e a literatura infantil, pautamo-nos em autores como Coelho (1985, 2000), Colomer (2007), Cosson (2021) e Lajolo e Zilberman (1987). Alguns resultados foram alcançados, com destaque para a mudança na percepção do uso do lápis rosa claro ou bege como apenas uma cor de pele, considerando o lápis de cor marrom como representatividade da cor da pele negra.

Palavras-chave: Relações étnico-raciais; literatura infantil; leitura e criticidade; estratégias de leitura; *A cor de Coraline*.

ABSTRACT

In this research, developed in the line of research Literary Studies, of the Professional Master's Program in Letters (Proletras) of Ifes, Vitória campus, we propose to study literature and ethnic-racial relations in the Early Years of Elementary School. We problematize the expression "skin color" for the pencil that students usually indicate as the color of human skin, understanding that such a generalization can carry a Eurocentric and discriminatory ideology that, perhaps, the students are unaware of. Our general objective was to awaken the criticality about ethnic-racial relations, proposing literary reading circles in the Initial Years of Elementary School. In the exercise of observation, we probed the occurrence of this fact, in a class of 4th grade of Elementary School I. After the observation, we aimed to apply a sequence of activities that are based on the literary reading of the work *A cor de Coraline*, a work intended for this stage of basic education. The methodology used followed the premises of the qualitative approach, with the application of the participatory research technique (GIL, 2002), using as a method the reading circle based on Vargas (2013) and the dialectical practice defended by Freire (1974, 2014). The theoretical basis included the productions of authors such as Corsaro (2011), on the sociology of childhood; Fanon (2008), Munanga (1999) and Nascimento (1978), on history, sociology, black culture and ethnic-racial relations; and, in turn, to discuss literary reading and children's literature, we are guided by authors such as Coelho (1985, 2000), Colomer (2007), Cosson (2021) and Lajolo and Zilberman (1987). Some results were achieved, with emphasis on the change in the perception of the use of light pink or beige pencils as only a skin color, considering brown pencils as representative of black skin color.

Keywords: Ethnic-racial relations; children's literature; reading and criticality; reading strategies; *The color of Coraline*.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Artigos selecionados para a revisão de literatura.....	24
Quadro 2: Teses e dissertações selecionadas.....	32
Quadro 3: Análise das proximidades e distanciamentos com esta pesquisa por autor.....	40
Quadro 4: Resumo das declarações étnico-raciais respondidas durante a matrícula.....	110
Quadro 5: Perfil étnico-racial observado pela professora pesquisadora participante.....	110
Quadro 6: Critérios avaliativos.....	118
Quadro 7: Notas das avaliações envolvendo a obra <i>A cor de Coraline</i>	167

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Capa da obra <i>A cor de Coraline</i>	89
Figura 2: Parte inicial do livro <i>A cor de Coraline</i>	93
Figura 3: Imaginações da personagem Coraline.....	94
Figura 4: Questionamentos de Coraline.....	98
Figura 5: O lápis cor de pele de Coraline.....	99
Figura 6: Outra opção de cor de pele.....	100
Figura 7: A reação de Pedrinho.....	101
Figura 8: Localização da Unidade de Ensino Fundamental Rubem Braga via aplicativo de GPS – Google Maps, visualização por satélite.....	106
Figura 9: Fachada da Unidade de Ensino Fundamental Rubem Braga.....	106
Figura 10: Sala de aula do 4º ano A da Unidade de Ensino Fundamental Rubem Braga.....	107
Figura 11: Auditório da Unidade de Ensino Fundamental Rubem Braga.....	107
Figura 12: Biblioteca da Unidade de Ensino Fundamental Rubem Braga.....	108
Figura 13: Refeitório da Unidade de Ensino Fundamental Rubem Braga.....	108
Figura 14: Quadra esportiva da Unidade de Ensino Fundamental Rubem Braga.....	109
Figura 15: Realização da “Ação 1”.....	120
Figura 16: Momento de autodesenho.....	121
Figura 17: Centro de Vivência do Parque Urbano de Cocal em Vila Velha - ES.....	122
Figura 18: Espaço organizado para a roda de leitura.....	122
Figura 19: Formação da roda.....	123
Figura 20: Os lápis cor de pele colocados no centro da roda pelas crianças.....	123
Figura 21: Participação da bibliotecária da Unidade de Ensino, momento de leitura da ficha catalográfica.....	125
Figura 22: Momento de percepção.....	127
Figura 23: Cores de pele diferentes.....	128
Figura 24: Momento de consulta ao <i>Dicionário de expressões (anti)racistas</i>	129
Figura 25: Lápis de cor tons da pele.....	131

Figura 26: Giz de cera tons da pele.....	132
Figura 27: Crianças identificando o seu lápis cor de pele.....	132
Figura 28: Criança colorindo com o seu lápis cor de pele.....	133
Figura 29: Paleta de cores da pele da Série Polvo da artista plástica Adriana Varejão.....	134
Figura 30: Paleta de cores de pele. Projeto Humanae, de Angélica Dass.....	135
Figura 31: Oficina de produção de <i>ecobag</i>	138
Figura 32: Vídeo com mensagem do autor para a turma.....	139
Figura 33: Criança branca usando o lápis de cor rosa claro.....	144
Figura 34: Crianças negras usando o lápis de cor marrom.....	144
Figura 35: Participantes negros usando o lápis de cor rosa claro.....	145
Figura 36: Participantes 3 e 6, respectivamente.....	145
Figura 37: Professora pesquisadora usando o recurso da boneca Coraline feita de pano.....	149
Figura 38: Participante 12 ajudando o Participante 3 a descobrir o seu lápis cor de pele.....	150
Figura 39: Produção autônoma da Participante 12 entregue à professora - Lado A.....	156
Figura 40: Produção autônoma da Participante 12 entregue à professora - Lado B.....	156
Figura 41: Crianças e seus lápis cor de pele: “A minha cor existe.”.....	158
Figura 42: Comparação entre figuras.....	158
Figura 43: Versões da escrita da carta pessoal do Participante 5.....	164
Figura 44: Primeira e segunda versão de escrita precedentes da versão final.....	165
Figura 45: Comparação dos autodesenhos produzidos na primeira ação e na última respectivamente por alunos negros - Participante 3.....	171
Figura 46: Comparação dos autodesenhos produzidos na primeira ação e na última respectivamente por alunos negros - Participante 9.....	172
Figura 47: Comparação dos autodesenhos produzidos na primeira ação e na última respectivamente por alunos negros - Participante 12.....	172
Figura 48: Comparação dos autodesenhos produzidos na primeira ação e na última respectivamente por alunos negros - Participante 13.....	173

Figura 49: Comparação dos autodesenhos produzidos na primeira ação e na última respectivamente por alunos negros - Participante14.....	173
Figura 50: Comparação dos autodesenhos produzidos na primeira ação e na última respectivamente por alunos negros - Participante16.....	174

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1 DIÁLOGO COM OS PARES: A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL PARA A EDUCAÇÃO EM RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	24
2 LEITURA, LITERATURA INFANTIL E ESCOLA.....	44
2.1 A COR DE CORALINE E O FAMOSO LÁPIS COR DE PELE.....	48
3 AS RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL: MARCAS NA SOCIEDADE E NA EDUCAÇÃO.....	52
3.1 A ORGANIZAÇÃO DO RACISMO: QUESTÕES DE IDENTIDADE E DE IDENTIFICAÇÃO.....	56
3.1.1 A infância e as relações raciais no ambiente escolar.....	66
4 A LITERATURA INFANTIL E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	77
4.1 AS RELAÇÕES RACIAIS NA LITERATURA INFANTIL.....	80
4.2 RETOMANDO A COR DE CORALINE: DA SUA CONCEPÇÃO ESTÉTICA AO DIÁLOGO COM AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	84
5 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	104
5.1 A PESQUISA PARTICIPANTE COMO MÉTODO.....	104
5.2 O ESPAÇO E OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	105
5.3 DISCUTINDO OS PROBLEMAS.....	111
5.4 PENSANDO ESTRATÉGIAS DE AÇÃO.....	114
5.4.1 A roda de leitura literária como prática para o desenvolvimento da criticidade do leitor.....	115
5.4.2 A avaliação.....	117
5.4.3 As ações da pesquisa.....	119
5.4.3.1 Ação 1: Criando um contexto para observar o fenômeno do lápis cor de pele.....	120
5.4.3.2 Ação 2: Realização de uma roda de leitura literária com A cor de Coraline: é hora de problematizar.....	121
5.4.3.3 Ação 3: Explorando conhecimentos oportunos: o que está por trás do lápis cor de pele?.....	127
5.4.3.4 Ação 4: Observando a presença do passado no presente: racismo que não tem fim.....	130
5.4.3.5 Ação 5: A valorização da identidade negra.....	130
5.4.3.6 Ação 6: A diversidade de tons de pele.....	134
5.4.3.7 Ação 7: Falando sobre representatividade.....	136
5.4.3.8 Ação 8: Enriquecendo a experiência com a leitura de outro gênero...	138
5.4.3.9 Ação 9: Descrevendo a experiência.....	139
5.4.3.10 Ação 10: Avaliando os aprendizados.....	140
5.4.3.11 Ação 11: Verificando a superação do problema inicial.....	140
6 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	141

6.1 AÇÃO 1: CRIANDO UM CONTEXTO PARA OBSERVAR O FENÔMENO DO LÁPIS COR DE PELE.....	142
6.2 AÇÃO 2: REALIZAÇÃO DE UMA RODA DE LEITURA LITERÁRIA COM A COR DE CORALINE: É HORA DE PROBLEMATIZAR.....	146
6.3 AÇÃO 3: EXPLORANDO CONHECIMENTOS OPORTUNOS: O QUE ESTÁ POR TRÁS DO LÁPIS COR DE PELE?.....	151
6.4 AÇÃO 4: OBSERVANDO A PRESENÇA DO PASSADO NO PRESENTE: RACISMO QUE NÃO TEM FIM.....	153
6.5 AÇÃO 5: A VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA.....	157
6.6 AÇÃO 6: A DIVERSIDADE DE TONS DE PELE.....	159
6.7 AÇÃO 7: FALANDO SOBRE REPRESENTATIVIDADE.....	160
6.8 AÇÃO 8: ENRIQUECENDO A EXPERIÊNCIA COM A LEITURA DE OUTRO GÊNERO.....	162
6.9 AÇÃO 9: DESCREVENDO A EXPERIÊNCIA.....	163
6.10 AÇÃO 10: AVALIANDO OS APRENDIZADOS.....	166
6.11 AÇÃO 11: VERIFICANDO A SUPERAÇÃO DO PROBLEMA INICIAL.....	170
7 PRODUTO EDUCACIONAL.....	174
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	176
REFERÊNCIAS.....	180
ANEXOS.....	185
ANEXO A – ENTREVISTA COM O AUTOR.....	185
ANEXO B – MOLDURA DE ESPELHO.....	189
ANEXO C – SILHUETA CORPO HUMANO.....	190
ANEXO D: NOTÍCIA DA PRIMEIRA BONECA NEGRA FABRICADA NOS EUA....	191
ANEXO E: LETRA SAMBA-ENREDO PIMPOLHOS DA GRANDE RIO (2022).192	
ANEXO F: PRODUÇÃO ESPONTÂNEA E AUTÔNOMA PELA PARTICIPANTE 12.....	193
ANEXO G: CARTA DE AUTORIZAÇÃO DO GESTOR DA ESCOLA PARA A APLICAÇÃO DA PESQUISA.....	195
APÊNDICES.....	196
APÊNDICE A: ATIVIDADE PARA O MURAL DAS EXPRESSÕES RACISTAS.196	
APÊNDICE B: ATIVIDADE PARA A ESCRITA DE UMA CARTA PARA CORALINE	197
APÊNDICE C: ATIVIDADE AVALIATIVA.....	198
APÊNDICE D: ANOTAÇÕES DAS OBSERVAÇÕES DA PESQUISADORA/PARTICIPANTE.....	204

INTRODUÇÃO

“A dialética que introduz a necessidade de um ponto de apoio para a minha liberdade expulsa-me de mim próprio.”
(Frantz Fanon)

Antes de apresentar os objetivos que ancoram o presente trabalho, considero que seja necessário falar sobre os caminhos que me levaram a escolher a temática à qual esta pesquisa se dedica, assim como também o lugar que ocupo quando me proponho a enunciar sobre tal assunto, sendo uma mulher branca, filha de pai negro¹ e mãe branca. Olhando para a minha trajetória pessoal e profissional, hoje, consigo entender que a pessoa que me tornei é o resultado das experiências vividas no contato com instituições, teóricos e pessoas, sendo “gente grande” (aqui faço menção aos adultos) ou “gente pequena” (refiro-me, assim, às crianças que iluminam meus dias como professora e que tanto me ensinam).

A profissão de educadora foi uma escolha sem muita certeza se a docência seria o papel social que, de fato, eu seria apta a exercer. Quando, ao término do Ensino Médio, precisei definir para qual curso de ensino superior iria prestar vestibular, a licenciatura em Pedagogia foi a opção. É interessante quando olho para trás e vejo que parecia já haver sido estabelecido todo um propósito para mim; a educação seria, de fato, de acordo com aquilo que afirma Paulo Freire, o grande educador e filósofo brasileiro, um caminho transformador, promovendo pequenas revoluções internas, construtoras de uma pessoa em constante mutação de ideias, de conceitos e ações que, dentro do possível, colaboram para a construção de um mundo melhor.

Minha formação como professora se inicia com o curso de graduação em Pedagogia na Instituição Uniasselvi de Indaial, Santa Catarina, onde também cursei a segunda Licenciatura em Artes Visuais. Alimentando o sonho de cursar uma graduação em uma instituição federal, concluí, ainda, o terceiro curso superior, a Licenciatura em Letras-Português do Instituto Federal do Espírito Santo - campus

¹ O uso da palavra “negro” em toda a extensão deste trabalho foi aplicado levando em consideração que o termo é utilizado pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, ao classificar como “negro” as pessoas “pretas” e “pardas”, no caso da referência ao meu pai, mesmo fazendo o uso do termo político, informo que trata-se de um homem preto.

Vitória. As três licenciaturas me proporcionaram um diálogo plural no campo das linguagens e ciências humanas, contribuindo muito para forjar uma profissional mais sensibilizada e engajada com a educação e as questões sociais que estão imbricadas. E, por assim dizer, no tocante às questões sociais com que a educação permite o contato, ponto que meu posicionamento político sobre as relações raciais foi inspirado um pouco tardiamente em mim.

Entendendo que a educação pode acontecer fora dos muros da escola, com o olhar atento para a primeira instituição responsável por me educar, a família, busquei lembranças sobre quais ensinamentos relacionados às questões raciais pude receber de dentro do meu seio familiar, que era heterogêneo. Pertencente a uma família cujos pais não concluíram os seus estudos básicos, não tive muito incentivo com relação à minha formação; sempre ouvi que o importante era trabalhar, uma mentalidade de pessoas dominadas por uma superestrutura capitalista que se mostra muito confortável com o posicionamento acrítico da classe subalterna.

As cenas que vêm à tona da convivência com a minha família, pais e irmãos, são preenchidas de falas dotadas de puro preconceito e de cunho racista, até mesmo aquelas ditas pelo meu pai, um homem negro. Cresci ouvindo de meus familiares frases como: “Eu sou preto, mas sou limpinho.”, “Olha! Que negra bonita!”, “O bebê da fulana nasceu escurinho, escurinho!”, “Você nasceu com o pezinho na senzala. Puxou o cabelo do seu pai.”, “Não beba café, você vai ficar preta.”. Sendo uma criança formada dentro de uma família de pensamentos colonizados e inserida numa cultura massificada em que a mídia reproduzia o retrato de uma sociedade ainda muito preconceituosa, machista, homofóbica e racista, não havia como eu ter uma visão de mundo muito diferente daquela que a cultura na qual eu estava introjetada pregava.

A única memória de ouvir falar algo que, hoje, sei ser sobre o racismo foi por volta dos meus oito anos, quando, com uma família que conhecíamos, numa conversa entre adultos, eu, como toda criança que presta atenção em assuntos que não são de sua conta, acabei ouvindo uma senhora falando: “Olha, deu na televisão que chamar os outros de preto é crime, hein!”. Curiosa, depois perguntei à minha mãe: “Se não pode chamar uma pessoa de preta, como pode chamar, então, uma pessoa com a cor da pele escura?”. E ela me disse: “Ah, usa morena!”. O assunto foi encerrado, com nenhuma fala sobre o racismo, algo que tinha plena abertura naquele momento.

Ao olhar para a minha formação na educação básica (do antigo Primário ao atual Ensino Médio), período em que completei onze primaveras da minha existência, não é possível resgatar nenhuma memória de aulas em que as professoras (nessa época, praticamente não havia homens atuando como professores na fase elementar do Primeiro Grau) se empenhavam de forma engajada e com uma postura crítica sobre os conteúdos que narravam a história dos negros. Do período em que cursei o antigo ciclo escolar do Primário entre 1998 e 2001, da primeira à quarta série, o que consigo rememorar sobre a presença dos negros na História vem das aulas de Estudos Sociais, em que tínhamos como referência da disciplina um livro que trazia datas comemorativas e, a partir delas, líamos textos que contavam o recorte da história que está por trás daquela data histórica ou religiosa. O dia 13 de maio, data que faz menção à abolição da escravidão, era o ensejo para estudar a história da escravidão. O livro apresentava um discurso estereotipado tanto no plano verbal quanto visual, promovendo a internalização de uma imagem dos negros como pessoas subjugadas, frágeis e muito sofridas.

Avançando para a fase do ensino superior, nas duas primeiras graduações, tive disciplinas que tratavam sobre a diversidade num plano mais geral, considerando a igualdade de tratamento para todos na educação, contemplando mais uma premissa de defesa de uma educação inclusiva, abordando muito superficialmente e sem um engajamento mais ativo sobre as relações étnico-raciais.

O contato com o tema das relações étnico-raciais com uma perspectiva reflexiva e crítica aconteceu durante a segunda década da minha vida, no ensino superior, ao cursar a terceira graduação, e também numa oportunidade de formação continuada realizada no meu primeiro ano como docente na esfera pública.

Participando de um grupo de estudos da unidade de ensino em que estava lotada em 2019, como professora da Educação Infantil no município de Serra-ES, estava programada a reflexão sobre as relações étnico-raciais. A colega professora que conduziu os estudos, Paula Cristiane Andrade Coelho, pontuou questões-chave, provocando os participantes a emitirem suas opiniões e, com falas muito sábias, trouxe contrapontos interessantes que nos faziam chegar a reflexões sobre as nossas falas preconceituosas. O começo do meu aprendizado, já naquele estudo, foi que eu afirmava não ser racista, mas estava cheia de convicções racistas. Isso foi só

a entrada no mundo das inquietações e aflições internas rumo à transformação de tudo aquilo que antes eu defendia.

A segunda oportunidade de mudança veio com a participação em uma formação continuada ofertada pela Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal da Serra, em parceria com o Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, sobre Educação e Relações étnico-raciais. Na ocasião, palestras e rodas de conversa abordando o tema com pesquisadores e integrantes do Movimento Negro Unificado no Espírito Santo, como a professora Dra. Patrícia Rufino e o Dr. Gustavo Forde, escancararam o real cenário de discriminação, preconceito e racismo presentes na sociedade mundial, que remonta a séculos de dominação e desigualdades sociais impostas ao povo negro. A fala eloquente de quem sente na pele o peso de nascer negro me fez entender claramente que eu mesma estava carregada de pensamentos e práticas discriminatórias e, sim, precisava começar a mudar.

Na graduação de Letras-Português, ao cursar as disciplinas Literatura de Língua Portuguesa V e VI e uma disciplina optativa de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, a temática das relações étnico-raciais veio à tona novamente. Como História e Literatura estão estreitamente vinculadas, imergimos em estudos sobre as relações entre literatura e sociedade pela ótica da alteridade, contribuindo substancialmente para o meu processo de transformação conceitual sobre o negro e o mundo, sobre preconceito, dominação, escravização, racismo e muito mais.

Todavia, se por um lado ler e discutir sobre essa temática era tão instigante para mim, por outro, havia receio e relutância de falar sobre o assunto, pois, ao olhar para mim como uma pessoa branca, não me sentia no direito de falar sobre algo que eu não haveria de sentir nunca na própria pele. Mas, como leitora que se identifica muito com o que Paulo Freire defende dentro de uma tendência pedagógica libertadora, ensinando-nos que a educação é um ato político, entendi que eu, enquanto educadora, diante da minha função política, não estaria ocupando o lugar de fala de um negro, mas, sim, militando contra os discursos e as práticas que se voltam contra os negros.

A formação que venho tendo, desde então, vai ao encontro do pensamento freireano, grande mentor de uma educação para a consciência crítica com uma pedagogia emancipadora, que, por meio da dialética, promove a transformação social com os educandos num caminho de reconhecimento e reivindicação dos

seus direitos. Trazendo essa reflexão para a minha vivência, posso afirmar que, no contato com a revolta do oprimido, o negro, pude passar pelo que Freire (1974, p. 36) chama, em *Pedagogia do Oprimido*, de “parto doloroso”: um processo de reconhecimento da minha condição de opressora via uma relação de “superação da contradição opressores-oprimidos” que promove a libertação de todos.

Freire (1974) afirma que “a superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem **libertando-se**” (FREIRE, 1974, p. 36, grifo nosso). Dou destaque ao verbo libertar, em forma reflexiva, usado pelo autor no gerúndio, para evidenciar que tal libertação transcorre de maneira processual e progressiva, de forma que não seja possível delimitar o seu término, pois a principal mudança provocada por esse “parto doloroso” é a constante contradição de ideias e de pensamentos opressores. Meu percurso formativo desencadeou uma metamorfose no meu ser como pessoa, como cidadã e, evidentemente, como professora, o que me permite dizer que, se hoje estou na luta a favor do oprimido, o negro, sigo induzindo o parto da contradição nos espaços em que atuo, num cíclico processo de libertação.

Como resultado desse processo dinâmico e contínuo, não é mais possível ouvir falas e ver atitudes carregadas de preconceito e racismo, seja velado ou não, sem me posicionar trazendo para o diálogo a bagagem que acumulei até aqui no engajamento com as relações étnico-raciais. É, então, considerando as experiências que me proporcionaram novos aprendizados e mudanças na minha forma de enxergar o mundo e as relações humanas que apresento esta pesquisa motivada a partir de um acontecimento bastante recorrente durante minhas regências de sala de aula, suscitando alguns questionamentos e provocações.

Em linhas gerais, esta pesquisa se propõe a estudar sobre literatura e relações étnico-raciais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tema que se mostrou pertinente pesquisar a partir de algumas vivências cotidianas em sala de aula, ao presenciar um fenômeno que gera uma grande inquietação com relação à expressão “cor de pele”, sempre presente durante as atividades de colorir desenhos de figuras humanas.

No contexto de sala de aula, enquanto docente, pude observar que há uma construção consensual das crianças sobre a cor da pele, como sendo clara e rosada. Qual professor da Educação Infantil ou do Ensino Fundamental nunca escutou a fala “Me empresta o cor de pele?”? Essa “cor de pele” à qual a criança ou

adolescente faz referência diz respeito à cor de tonalidade rosada existente nos materiais escolares (lápiz de cor, giz de cera, caneta hidrocor, tintas etc.), a qual é sempre escolhida e indicada pelos infantes como a cor da pele humana.

A partir dessa observação, alguns questionamentos podem ser levantados, como: O que leva a criança a sempre representar, em seus desenhos de figura humana, um tom de pele claro? Por que, ao realizar atividades de representação de si mesma, uma criança que não é branca escolhe pintar sua pele como clara? Em qual momento da vida, a criança aprende que a cor da pele é clara? Quais os veículos disseminadores desse conceito de pele clara? Semanticamente, o que a expressão “cor de pele” pode significar?

A partir dessas provocações, a pesquisa se mostra relevante para buscar entender o que está por trás dessa construção social da expressão “cor de pele” e se volta para, a partir da leitura literária e sua potente ação transformadora, repensar algumas questões que envolvem a temática da diversidade étnico-racial. É diante do exposto que questionamos: Como desenvolver a consciência e a criticidade sobre as relações étnico-raciais explorando a leitura literária nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

A leitura literária é uma prática muito frequente nas rotinas da primeira fase do Ensino Fundamental (EF). Essa observação é destacada pelo objetivo maior que os documentos educacionais vigentes apregoam para essa etapa da educação básica, como podemos encontrar na Base Nacional Comum Curricular – BNCC², quando discorre sobre o foco no desenvolvimento da linguagem em relação à leitura e à escrita. No contexto escolar, há o empenho para que os educandos tenham contato com variadas obras literárias ao visitarem a biblioteca, ao frequentarem espaços criados na sala de aula, como os “cantinhos de leitura”, ou nos momentos de leitura coletiva do professor com a turma.

As ações de motivação para a leitura literária visam ao aprimoramento da fluência de leitura dos alunos, mas, para além do desenvolvimento de um leitor fluente, os textos literários são ainda muito valiosos para inserir temas de grande relevância em sala de aula, permitindo, no contato com a literatura infantojuvenil, a

² Citamos a BNCC como referência ao que ela sustenta sobre o desenvolvimento da leitura e da escrita nos Anos Iniciais e pontuamos que, sendo o documento norteador das propostas curriculares das secretarias de educação, tais órgãos têm compilado em suas metas para a melhoria do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), os objetivos presentes na Base. No tocante às relações étnico-raciais, é possível observar que o documento pouco avança nessa pauta.

abordagem de questões sociais que, muitas vezes, em espaços fora da escola não encontram meio de diálogo.

A literatura se apresenta como um canal para a formação de uma postura mais humanizada, promove o pensamento reflexivo do leitor e patrocina a formação de um ser mais sensível no desenvolvimento de suas relações sociais, capaz de compreender a si, ao outro, a história e a cultura.

Seguindo na linha do que os documentos educacionais apontam para o ensino brasileiro, na via da defesa de uma formação humanizada, temos a Lei Federal 10.639, homologada em janeiro de 2003, que objetiva a inclusão no currículo oficial a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no ensino fundamental da educação básica (BRASIL, 2003). No atendimento a essa lei, surge o eixo temático das relações étnico-raciais, que abre espaço na escola para inserir os alunos em diálogos e práticas antirracistas, na tentativa de conscientizar as crianças sobre preconceito e discriminação e valorizar história, memória e cultura negras. Acreditando no poder transformador da literatura, nossos estudos seguem na linha de pesquisa dos Estudos Literários, compreendendo a literatura infantil como uma prática transformadora capaz de contribuir para o atendimento à lei citada, a qual, a propósito, indica a literatura brasileira como área do conhecimento que abrange os conteúdos propostos.

Para o cumprimento do que propomos nesta pesquisa, empregamos uma abordagem qualitativa, aplicando a técnica de observação participante (GIL, 2021), tendo como material para a coleta de dados o diário de registros das observações e escutas possíveis durante o processo de aplicação da fase prática da pesquisa, que tem como metodologias as rodas de leitura (VARGAS, 2013) e a prática de mediação dialética freireana (FREIRE, 1974), com vistas à conscientização sobre questões como as dinâmicas entre opressor e oprimido no contexto das relações étnico-raciais. A proposta prática desenvolvida foi aplicada numa turma de 4º ano da UMEF Rubem Braga, na cidade de Vila Velha - ES.

Como objetivo geral deste trabalho, destacamos despertar a criticidade sobre as relações étnico-raciais, propondo rodas de leitura literária nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para alcançar esse resultado, elencamos como objetivos específicos: discorrer sobre a importância da leitura literária para a formação de leitores ativos de literatura; destacar a importância da Literatura Infantil como caminho para o trabalho humanizador de sensibilização sobre questões sociais;

observar a mudança de percepção de crianças negras que costumam colorir seus autodesenhos com o lápis rosa claro; e desenvolver a roda de leitura como produto educacional, propondo sua apresentação em formato de caderno pedagógico com sugestões de práticas de leitura literária para o ensino em relações étnico-raciais.

Por seguir nessa perspectiva, realizamos uma pesquisa bibliográfica que caminhou pelas linhas da leitura literária e da formação do leitor crítico, tendo em vista também a necessidade de um estudo teórico sobre a literatura infantojuvenil endereçada ao público em questão, inserindo ainda, neste trajeto de leituras, a discussão sobre as relações étnico-raciais na educação.

Diante do resultado das reflexões teóricas e das ações praticadas em campo, apresentamos nosso produto educacional a ser publicado em formato de *e-book*. O conteúdo está sob a perspectiva das rodas de leitura e toda a dinâmica de reflexão e desenvolvimento da consciência sobre a temática que movimenta este trabalho; isso é possível através dos diálogos que a leitura literária promove entre os participantes, construindo um ciclo de mediação e exposição de conceitos que podem passar por construções e desconstruções.

Este trabalho é composto por sete capítulos: o primeiro capítulo, com o título “Diálogo com os pares: a importância da literatura infantil para a educação em relações étnico-raciais”, faz a apresentação de pesquisas que dialogam com a nossa temática; o segundo capítulo, “Leitura, literatura e escola”, explana sobre a importância da leitura literária na esfera educacional e no ambiente escolar; o terceiro capítulo aborda “As relações raciais no Brasil: marcas na sociedade e na educação”; no quarto capítulo, temos a “Literatura infantil e as relações étnico-raciais”; o quinto capítulo, “Percurso metodológico da pesquisa”, descreve todas as etapas de realização do trabalho e da intervenção; o sexto capítulo visa à “Discussão dos resultados” a que chegamos ao término das ações que envolvem teoria e prática na pesquisa; seguimos, assim, para o sétimo capítulo, no qual apresentamos o nosso “Produto educacional”; por fim, expomos as nossas “Considerações finais”.

1 DIÁLOGO COM OS PARES: A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL PARA A EDUCAÇÃO EM RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Antes de apresentarmos nossas considerações alinhadas aos teóricos com os quais sustentamos este trabalho, acreditamos que seja relevante tecer diálogos com pesquisadores que já vêm dedicando seu tempo para analisar os fenômenos e as abordagens que compartilhamos nesta dissertação. Inicialmente, nós nos dirigimos ao *site* Google Acadêmico, com vistas a cotejar artigos publicados em periódicos que nos ajudem a introduzir, a partir de outras vozes, temáticas que se interseccionam com a discussão central promovida por nossos objetivos geral e específicos³. Realizamos buscas a partir dos seguintes descritores: “A Cor de Coraline” e “lápis cor de pele”, com foco em publicações a partir de 2021. Assim, despertados pelos títulos dos artigos, ao lermos os resumos, para introduzirmos nossa revisão de literatura, selecionamos três artigos e acrescentamos ainda mais uma outra publicação que foi lida durante os estudos da disciplina de Literatura Infantojuvenil no semestre letivo 2022/2.

Quadro 1: Artigos selecionados para a revisão de literatura

Artigos selecionados			
TÍTULO	AUTORES(AS)	PERÍÓDICO	ANO
Não existe lápis cor de pele! A construção da identidade negra na literatura infantil	Cristiane Veloso de Araujo Pestana	Literafro - UFMG	2021
Que fim levaram todas as cores? As imagens que uma política pública conta pra nós	Mariana Passos Ramalhete e Samira da Costa Sten	Revista FAEEBA	2021
A literatura infanto-juvenil e sua relevância na construção de uma educação antirracista nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Bruna Agliardi Verastegui	Revista Decifrar	2022

³ A busca bibliográfica para a etapa inicial deste capítulo foi realizada em 17 de julho de 2023, período após a aprovação da pesquisa no Exame de Qualificação, ocorrido em 04 de julho do mesmo ano. Essa parte introdutória, com o apoio de artigos, foi uma sugestão da banca examinadora que acolhemos e assim aplicamos. Dessa forma, será possível observar que a data em que as dissertações e teses foram selecionadas para nosso diálogo de pares, precede à data de busca por artigos.

Lápis cor de pele: entre “riscos” e rabiscos das infâncias negras nos cotidianos escolares	Lilian Ferreira Rodrigues, Maria Simone Euclides e Heloísa Raimunda Herneck	Revista Teias	2023
--	---	---------------	------

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Em "A literatura infanto-juvenil e sua relevância na construção de uma educação antirracista nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental", Bruna Agliardi Verastegui (2022) discorre sobre o valor da literatura infantil para uma educação antirracista com alunos dos primeiros anos do Ensino Fundamental. A autora inicia suas considerações afirmando que, apesar de a leitura do mundo ser possível pela interação com diversos atores sociais, a leitura literária se mostra como meio importante na construção ou ressignificação da leitura desse mundo.

A escola torna-se o ambiente de maior contato com diferenças culturais e reclama dos docentes o devido preparo para trabalhá-las e discuti-las em momento oportuno (VERASTEGUI, 2022). A autora corrobora nossa defesa de que “a promoção de uma educação antirracista deve ocorrer desde muito cedo, a fim de que estereótipos e preconceitos não continuem se reproduzindo” (VERASTEGUI, 2022, p. 111). A mestra em Educação enxerga as obras literárias como objetos sociais dotados de grande poder ressignificador de discursos e potente para promover debates e desenvolver a criticidade dos alunos.

Verastegui (2022) nos apresenta brevemente o percurso da literatura infantil no Brasil e as influências do racismo que a assombraram durante muito tempo, informando que a mudança pode começar a acontecer graças aos esforços do Movimento Negro e da conquista da Lei 10.639 de 2003, que abordaremos com maior atenção em nosso próximo capítulo. A educadora acrescenta que o efeito da referida lei não alcançou ainda o grau de aplicabilidade que necessitamos e que ainda é possível presenciar o resultado de um longo período de escravização negra com discursos preconceituosos, refletindo em muitas representações estereotipadas nas obras da literatura infanto-juvenil (VERASTEGUI, 2022).

Com o iminente risco que nós, professores, temos com a existência de obras que podem refletir uma visão estereotipada da identidade negra para nossas crianças, Verastegui (2022) destaca que, uma vez que são os docentes que irão mediar o ensino-aprendizagem dos discentes em relações étnico-raciais, há, como demanda de suma importância, que haja cursos de formação adequados sobre essa temática. Pondera, ainda, que, “antes de ler certo livro infanto-juvenil para os alunos,

é importante que o professor o leia antes e reflita sobre o que está lendo, para que possa analisar a história, os protagonistas e os discursos contidos ali” (VERASTEGUI, 2022, p. 116).

A pesquisadora se preocupa em apresentar formas de trabalhar uma educação antirracista, uma vez que os documentos legais a deferem, mas não traçam meios para a sua aplicabilidade. Para ela, “a transformação da realidade pode ser construída a partir do trabalho com a leitura, em especial com a leitura literária” (VERASTEGUI, 2022, p. 115). Nisso, concordamos com a autora e acrescentamos ainda sua seguinte reflexão:

Ao entender a leitura literária como uma prática social que é dever da escola e que busca construir sentido não apenas para o texto em particular, mas sim para o mundo que o rodeia através daquela leitura, o desafio de como trabalhar a literatura e promover uma educação antirracista torna-se um pouco mais fácil (VERASTEGUI, 2022, p. 115).

No artigo, Verastegui (2022) referencia duas obras da literatura infantil indicadas por ela para um trabalho voltado para os Anos Iniciais do EF, *Meu Crespo é de Rainha*, de bell hooks, e *A cor de Coraline*, de Alexandre Rampazo, ambas, segundo a autora, com representações positivas da identidade negra; a primeira voltada para o marcador estético do cabelo negro e a segunda para a cor da pele negra. Para Verastegui (2022), as duas obras corroboram a ideia de que “questionar discursos que não representam a todos é um bom ponto de partida para promover a autoestima das crianças negras, além de educar de maneira antirracista, uma vez que desde cedo as diferenças são debatidas e respeitadas” (VERASTEGUI, 2022, p. 121).

Rodrigues *et al.* (2023) discorre, em seu artigo "Lápis cor de pele: entre 'riscos' e rabiscos das infâncias negras nos cotidianos escolares", as implicaturas do uso do termo “lápis cor de pele” na construção da identidade de crianças negras. Partindo do embate tensionado por Coraline, personagem principal da obra de Alexandre Rampazo no livro *A cor de Coraline* (2021), com a questão do lápis cor de pele, as autoras defendem a leitura da obra como um válido objeto para uma tática decolonial na infância, considerando que:

Em uma sociedade demarcada pela organicidade estruturalmente constituída sob o padrão eurocêntrico, heteropatriarcal e hegemônico, os questionamentos de uma personagem negra, colocam em discussão a produção da subjetividade das infâncias, sobretudo quando tratamos de infâncias negras (RODRIGUES *et al.*, 2023, p. 114).

Assim como discorreremos em nosso capítulo teórico, as pesquisadoras pontuam que as infâncias negras são atravessadas por marcadores sociais da diferença em que o fator da raça se intersecciona com marcadores como classe, gênero e até mesmo a zona em que residem (rural, urbana, central, periférica) e, assim, “os modos de existir sofrem interferências da estrutura” (RODRIGUES *et al.*, 2023, p. 114).

Dessa forma, a subjetividade de crianças negras é composta para além de fatores históricos, culturais, políticos ou estéticos; no transcorrer de sua formação subjetiva, a criança passará, ainda, por embates estruturais que ditam a ela modelos hegemônicos que conferem significações negativas à sua existência, fomentando desigualdades sociais (RODRIGUES *et al.*, 2023).

Nesse artigo, a escola é citada como espaço social em que, por vezes, nas representações dos negros, reforçam-se estereótipos, trazendo experiências negativas em relação ao corpo negro (RODRIGUES *et al.*, 2023). As autoras comentam também sobre a ação do racismo cotidiano, que promove experiências negativas e perigosas ao longo de suas vidas, provocando traumas que atingem esferas individuais, coletivas e históricas (RODRIGUES *et al.*, 2023). Dessa forma, acreditam que promover a experiência com narrativas que questionam uma visão de mundo estereotipada e hegemônica se torna uma ação que se faz urgente.

Um comportamento social hegemônico que necessita de contestação é o uso do chamado lápis cor de pele. O lápis, um objeto que “possui uma série de agenciamentos mobilizados desde a sua origem até o seu uso” (RODRIGUES *et al.*, 2023, p. 118), no contexto escolar, tem lugar marcado nas interações entre as crianças. Sobre os lápis de cor, material que compõe os cotidianos das escolas e que é capaz de promover uma série de representações, faz-se necessário refletir que “o denominado *lápiz cor de pele* resulta de uma ação sutil do racismo deliberado pelas repressões estéticas, históricas e culturais empregadas estrategicamente pela branquidade” (RODRIGUES *et al.*, 2023, p. 118).

Temos, na história do nosso país, o projeto de apagamento de identidades que fogem do padrão europeizado, desde a fundação do Brasil. Como veremos em nossas discussões teóricas, a ideologia do branqueamento perpetua as representações do humano em espaços sociais diversos, como a escola, a arte e, por conseguinte, a literatura, a indústria da moda, dos brinquedos etc. O padrão representado que testemunhamos é predominantemente eurocêntrico.

Ramalhete e Sten (2021), no artigo intitulado "Que fim levaram todas as cores? - As imagens que uma política pública conta pra nós", empenharam-se em discutir questões circunscritas nos campos da literatura infantil e relações étnico-raciais, tendo como alvo principal da pesquisa, a política governamental do programa "Conta pra Mim" (BRASIL, 2020). As autoras analisaram a proposta do programa de literacia familiar do então governo, avaliando a atitude utilitarista e conservadora que nutriram a produção do material. O programa pretendia promover a leitura literária entre as famílias brasileiras com a adaptação de contos de fadas e lendas folclóricas (RAMALHETE; STEN, 2021).

Em sua discussão teórica, as autoras, baseadas em teóricos que dissertam sobre as relações raciais, registram a assertiva de que, apesar de o projeto do branqueamento físico ter fracassado, o ideário de branquitude não foi extinto e mostra-se como um dos pilares do racismo no Brasil. Entendendo a literatura como arte, o questionamento das autoras toca a matéria verbal, mas o foco se detém sobre a estética do texto não-verbal dessas narrativas, que "oferecem ilustrações superficiais que não representam a heterogeneidade da sociedade brasileira" (RAMALHETE; STEN, 2021, p. 154)

As pesquisadoras discorrem sobre os avanços da sociedade quanto às questões raciais graças aos movimentos sociais e da legislação, com a Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e a Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008), que chegaram nas variadas áreas da sociedade. No espaço da literatura infantil, somos informados sobre a progressão da presença de personagens negras que, antes, não apareciam nas obras ou eram secundárias, com uma representação estereotipada em narrativas que remetiam ao cenário escravocrata, levando o leitor a se identificar com personagens brancas, em um reflexo da ideologia do branqueamento (RAMALHETE; STEN, 2021).

Como avanço, já é possível o contato com obras que valorizam a identidade negra em sua cultura e modo de vida, primando por uma maior qualidade estética. Contudo, a estética da branquitude em face da negritude ainda é uma realidade (RAMALHETE; STEN, 2021), algo que se liga à crítica das pesquisadoras sobre o programa examinado. Ao trazer ilustrações avessas à heterogeneidade da população brasileira, para as autoras, a leitura das obras produzidas dentro dessa política livresca exprime "a naturalização de desequilíbrios sociais que são consequências de processos históricos de culturas negadas, silenciadas,

violentadas e que, por isso, devem ser questionadas” (RAMALHETE; STEN, 2021, p. 157).

O trabalho de Ramalhete & Sten (2021) torna-se condizente com a nossa pesquisa no que diz respeito à concordância sobre a importância dos marcos legais das relações étnico-raciais e sobre o aumento da representação da população negra nas obras literárias endereçadas ao público infantil. Contribui, assim, para uma formação estética que considere outras existências fenotípicas, culturais e sociais, rebatendo a cultura do branqueamento ainda muito em voga no nosso país.

Em seu artigo "Não existe lápis cor de pele! - A construção da identidade negra na literatura infantil", Cristiane Veloso de Araujo Pestana (2021) discute a construção da identidade de crianças negras a partir da literatura infantil, analisando duas obras nas quais as personagens negras vivem um momento de enfrentamento da identidade negra. A primeira obra é *Lápis cor de pele*, de Sueli Ferreira, e *Cor de Pele*, de Elisabete da Cruz.

Pestana (2021) traz, em suas considerações iniciais, a observação de que, ultimamente, é possível observar um forte empenho em haver uma representatividade positiva da identidade negra em variados âmbitos, como na mídia, no mercado da beleza, entre famílias cada vez mais conscientes e pela literatura com a temática étnico-racial. A autora afirma que

a literatura tem se mostrado um meio favorável para contemplar essa demanda, pois através da sua ludicidade e a possibilidade de interação com as representações, as crianças leitoras ampliam sua capacidade de entendimento e construção do mundo (PESTANA, 2021 p. 1).

A questão racial se faz presente nas duas obras analisadas pela pesquisadora a partir da problematização do lápis cor de pele, que também é um dos pontos que pretendemos explorar em nossa pesquisa. Observamos, assim como a autora comenta, que o lápis cor de pele se trata de um lápis de cor rosa claro, que habita muitas situações de sala de aula, quando a atividade diz respeito a desenhos de figuras humanas.

Para a autora,

O uso do lápis rosa como sendo indicado para colorir a pele de pessoas está no imaginário coletivo adulto e acaba influenciando o imaginário infantil também, pois nenhuma criança inventou isso, com certeza é algo que lhes foi ensinado por um adulto (PESTANA, 2021 p. 2).

É possível compreender a explanação de Pestana (2021), se considerarmos que na história da sociedade, as relações sociais entre adultos e crianças foi, durante muito tempo, de forma verticalizada de perspectiva adultocêntrica, levando os infantes ao inculcamento de saberes socialmente construídos. O que nos faz acreditar, assim como Pestana (2021), que esse comportamento arraigado em nossa sociedade que leva as crianças contribuírem para o costume perene do lápis rosa claro ser associado a “o lápis cor de pele”, tenha originalmente, partido dos adultos.

Concordamos com as palavras da autora ao afirmar que o Brasil sempre aclamou o Mito da democracia racial, exercendo o inverso do que se entende por democracia, com “uma sociedade que pratica o racismo de forma tão natural que não o percebe” (PESTANA, 2021 p. 1) Na literatura, personagens de traços menos negróides são mais aceitos, além de serem considerados mais belos, para as representações imagéticas, algo muito comum e constatável na literatura infantil (PESTANA, 2021).

Ao questionar o porquê de o lápis rosa claro ter se tornado o protagonista na hora de colorir a pele humana, Pestana (2021) traz como possível resposta o reflexo do racismo que “teima em segregar e excluir as pessoas negras da ancestralidade africana e que teima em seguir um padrão eurocêntrico” (PESTANA, 2021, p. 3-4).

Na análise das duas obras literárias apresentadas pela pesquisadora, foi possível observar, em ambas, que o espaço escolar é um forte influenciador do uso do lápis cor de pele por parte dos professores e entre as crianças. Tal fato revela a necessidade de pensar uma realidade em que mais docentes tenham formação em relações étnico-raciais com maior criticidade, para que a expressão “lápis cor de pele” possa ser problematizada sempre que se fizer necessário, ensejando diálogos sobre ancestralidade, representatividade, negritude e branquitude.

A proximidade entre as produções das autoras desses artigos com o conteúdo que trazemos em nosso trabalho se mostra como uma teia de saberes que vem sendo construída acerca da literatura infantil e das relações étnico-raciais. Isso aponta para o fato de que não estamos sós na busca por mudanças. Em continuidade, seguimos com a apresentação de pesquisas no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, com a seleção de dissertações de mestrado e teses de doutorado com os quais este trabalho se conecta.

Para a produção da nossa revisão de literatura, efetuamos, no dia 18 de julho de 2022, uma pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, assim como no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, em busca de trabalhos que pudessem dialogar com a nossa intenção de pesquisa na abordagem sobre temáticas como literatura infantojuvenil, educação para as relações étnico-raciais e a obra literária que é nosso objeto de estudo: *A cor de Coraline*. Ao realizar a consulta, a partir dos descritores “literatura infantojuvenil” e “relações étnico-raciais”, na BDTD, encontramos dois trabalhos – uma tese e uma dissertação; pesquisando os mesmos descritores na plataforma da Capes, tivemos o resultado de três dissertações. Como sugestão, o site do BDTD indicou a pesquisa pelo descritor “literatura infantil” ao invés de infantojuvenil. Assim, buscando dessa forma, tivemos o total de 23 trabalhos encontrados no BDTD (20 dissertações e três teses) e 42 pesquisas depositadas na plataforma da Capes (37 dissertações e cinco teses).

Como critério de seleção para o diálogo com os pares, a partir do interesse despertado na leitura dos títulos, realizamos a leitura dos resumos dos respectivos textos, optando por selecionar teses e dissertações publicadas com recorte temporal entre 2018 a 2022, num intervalo de cinco anos; nessa busca inicial, uma tese e uma dissertação despertaram o nosso interesse.

Também nas mesmas plataformas, pesquisamos pelo tema “educação e relações étnico-raciais”, seguindo com o mesmo critério temporal, 2018 a 2022; encontramos um total de 173 trabalhos (134 dissertações e 39 teses) na BDTD e 1265 na Capes. Na leitura dos resumos, selecionamos para análise uma tese publicada no primeiro *site*.

Quanto ao descritor “A cor de Coraline”, no BDTD, obtivemos o resultado de duas dissertações, porém o termo “Coraline” mesmo com aspas, levou o buscador a trazer uma dissertação que se referia a Cora Coralina, o que não é objeto do nosso trabalho. Dessa forma, seguimos para a leitura do resumo da dissertação com título condizente com a obra pesquisada e achamos relevante trazer a pesquisa para o nosso diálogo. Quando buscamos pelo mesmo descritor no banco de trabalhos da Capes, tivemos o resultado de três pesquisas de mestrado; dessas dissertações, selecionamos uma para dialogarmos, tendo em vista que a outra que também era atinente à nossa discussão tratava-se da mesma já selecionada no BDTD. Assim, realizamos análises e comparações sobre as possíveis contribuições para a nossa pesquisa.

Quadro 2: Teses e dissertações selecionadas

Descritores “Literatura Infantojuvenil” e “Relações Étnico-Raciais”			
AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	ANO
Daniela Galdino Nascimento	O terceiro espaço: confluências entre a Literatura Infanto-Juvenil e a lei 10.639/03	Universidade Federal da Bahia	2019
Giovanna de Paula Guimarães	Literatura infantojuvenil e a formação docente para a educação das relações étnico-raciais	Instituto Federal do Espírito Santo	2020
Descritores “Educação e Relações Étnico-Raciais”			
Aline de Souza Dezin	Educação da relações étnico-raciais: processos educativos decorrentes de uma intervenção com africanidades	Universidade Federal de São Carlos	2018
Descritores “A Cor de coraline” e “Lápis cor de pele”			
Mariana Silva Souza	O percurso imagético literário: um olhar para as ilustrações na literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira	Universidade Federal do Paraná	2021
Cristiane Costa da Silva	<i>Amoras</i> de Emericida, <i>A Cor de Coraline</i> de Rampazo e a formação de docentes: considerações para a luta antirracista	Instituto Latino Americano de Arte, Cultura e História	2022

Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

A tese *O terceiro espaço: confluências entre a literatura infanto-juvenil e a lei 10.639/03*, escrita por Daniela Galdino Nascimento, durante o doutoramento realizado pelo Programa Multidisciplinar em Estudos Étnicos e Africanos – PÓS-AFRO, da Universidade Federal da Bahia – UFBA, aprovada em 2019, discute sobre o lugar da literatura infantojuvenil no ensino de história e cultura afro-brasileira – EHCAB. O sustento teórico da tese se dá com autores como Bhabha (2010), Hall (1997, 2009, 2016), Manguel (2001), Van der Linden (2011) e Hunt (2010).

A autora cita a lei 10.639/03 como marco importante para o EHCAB; contudo, denuncia que, desde sua aprovação, a referida lei ainda tem um baixo grau de institucionalização na educação, apresentando que, desde a sua promulgação, o racismo segue em movimento, sendo retroalimentado por discursos que ratificam a hierarquia racial com pretensão a reforçar inferioridades étnico-raciais.

Nascimento (2019) afirma, ainda, que a Lei nº 10.639/03, assim como o parecer do Conselho Nacional de Educação nº 15/2010 – que, sendo criticado erroneamente na visão da autora, foi reexaminado passando ao Parecer CNE/CEB nº 06/2011 –, são importantes ferramentas para a política educacional, que pode ter “efeitos desestabilizadores” de uma ideologia universalista (NASCIMENTO, 2019, p. 48). Nesse sentido, é importante que o efeito desses documentos legais alcance a literatura, especificamente, a literatura infantojuvenil, como forma de promover o direito de o negro ocupar, na literatura, o lugar de sujeito da enunciação, em vez de objeto desta.

Segundo a pesquisadora comenta, as obras da literatura infantojuvenil precisam dar voz àqueles que foram por muito tempo silenciados na produção literária. Nisso, importa a existência de obras de autoria negra, ou a presença de protagonistas negras, enredos que abordam a cultura negra, de ancestralidade, numa postura que Nascimento (2019) chama de contra-hegemônica. Dessa forma, a autora se detém a analisar algumas obras da literatura infantojuvenil afro-brasileira, indicada por ela como “LijAfro”, para observar a presença de aspectos contestatórios da hegemonia nas obras analisadas.

Concordamos com o que Nascimento (2019) pontua sobre a efetividade da lei nº 10.639/03, observando que, desde a sua publicação, não fincou ainda sua bandeira em muitos currículos e práticas educacionais, ou seja, o movimento gerado a partir dessa lei permanece num estado de luta inconclusa.

A dissertação apresentada como Trabalho de Conclusão Final – TCF, por Giovanna de Paula Guimarães (2020), ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades, intitulada *Literatura infantojuvenil e a formação docente para a educação das relações étnico-raciais*, aborda a literatura infantojuvenil para a construção da identidade étnico-racial do estudante negro.

Identificamos que o trabalho da autora apresenta muitos pontos de encontro com a nossa pesquisa. Em sua apresentação, no capítulo introdutório, Guimarães (2020) narra sobre os caminhos que a constituíram como pessoa e como docente e, nessa trajetória, ela nos conta sobre sua experiência como formadora no curso sobre relações étnico-raciais ofertado pelo município de Serra-ES durante a sua pesquisa de mestrado. Esse curso foi o seu produto educacional, aplicado em 2015. Essa formação, inclusive, permaneceu sendo ofertada pela Secretaria de Educação

do município. Guimarães (2020) comenta sobre sua proposta da formação continuada, afirmando que

[...] visou à construção de novos conhecimentos descolonizando as mentes eurocentradas, de modo a contribuir teórica e metodologicamente para a formação de professores e pesquisadores reflexivos, capazes de enxergar para além das entrelinhas, imagens e desenhos dos livros de literatura infantil [...] (GUIMARÃES, 2020, p. 18).

Apesar de a pesquisa de Guimarães (2020) ser voltada para a formação docente, sendo dedicado um capítulo para esse eixo temático, os demais capítulos espelham o que idealizamos e objetivamos para o nosso trabalho. Sobre a importância da formação docente defendida por Guimarães (2020), acreditamos que nosso trabalho constitui-se em um outro braço do que a pesquisadora propôs com o curso de formação presencial, quando destaca que os professores participantes podem ampliar a visão sobre as relações étnico-raciais, levando para suas práticas ações que “permitam a implementação da pedagogia da diferença” (GUIMARÃES, 2020, p. 18).

Enxergamos que, na leitura de nossa dissertação e do produto educacional, os docentes que estão em busca de metodologias para a educação das relações étnico-raciais podem formar uma visão com maior criticidade para esse eixo temático da educação, a partir de nossas reflexões teóricas.

A autora se debruça sobre o campo da educação para as relações étnico-raciais, apresentando a legislação educacional que sustenta esse trabalho e defendendo que a aplicação das leis deveria alcançar outros espaços das sociedades; entretanto, não ocorrendo dessa forma, a escola se mostra como um importante espaço para uma educação antirracista.

Em outro capítulo, Guimarães (2020) traz brevemente o percurso histórico de formação da literatura infantil alinhado às relações étnico-raciais e à literatura afro-brasileira; assim, considera que a literatura se apresenta como um mecanismo potente

[...] que pode vir a contribuir para que o leitor tenha contato com vários outros mundos por meio de sua imaginação, levando-o a acessar diferentes histórias e contextos, contribuindo, portanto, para a ampliação do seu conhecimento (GUIMARÃES, 2020, p. 44).

Ainda se fala, nesse quarto capítulo, sobre a importância da literatura infantil como caminho para o trabalho sobre a identidade dos alunos negros, abordando histórias silenciadas pela dominação europeia, como a cultura e a mitologia

africanas. A pesquisa ancora teoricamente suas reflexões e afirmativas em sete autores, dos quais cinco estão presentes em nosso referencial teórico, como Kabengele Munanga (1996, 2000), Paulo Freire (1996, 2017), Eliane Cavalleiro (2001), Nilma Lino Gomes (2017) e Regina Zilberman (2019).

Ambas as autoras apresentadas observam, em uniformidade, que a implementação plena da Lei nº 10.639/03 caminha lentamente, estando muito aquém do que se espera. Infelizmente, no intervalo temporal que perpassa a pesquisa de Nascimento (2019), Guimarães (2020) e esta, em 2023, acompanha-se a patente permanência dessa condição.

Em sua pesquisa de doutorado, *Educação das relações étnico-raciais: processos educativos decorrentes de uma intervenção com Africanidades*, Aline de Souza Dezin (2018) se dedica a pesquisar sobre os processos identitários nas relações étnico-raciais na educação. Interessamo-nos por esse trabalho pelo empenho de Dezin (2018) em realizar uma densa apresentação dos fatos históricos que permeiam a formação do Brasil, confrontando, com o apoio teórico de autores, os quais compartilhamos, como Kabengele Munanga (2004) e Nilma Lino Gomes (2012), mitos como o do “descobrimento” do Brasil, contestando a figura dos portugueses como heróis, que era vendida por eles e que, por muito tempo, fez-se presente nos materiais didáticos.

A pesquisa segue esclarecendo a origem do racismo, abrindo as cortinas do conhecimento e nos informando que o racismo não emerge no cenário do “tráfico de negros/as africanos/as para o Brasil, pois a prática já existia antes disso” (DEZIN, 2018, p. 73), com práticas de escravidão presentes desde o mundo antigo. Esclarece, ainda, que sempre se tratou da ação de alguém que se julgava superior para sujeitar e oprimir aqueles vistos como inferiores (DEZIN, 2018).

O objetivo principal desse rico trabalho da pesquisadora é “identificar e compreender os processos educativos decorrentes de uma intervenção das relações étnico-raciais em projetos educacionais em espaços de educação para além da escola” (DEZIN, 2018, p. 38). A autora aplica uma prática de intervenção pedagógica com um grupo de alunos de um projeto educacional, em cuja equipe Dezin é integrante, com profissionais responsáveis pelas atividades diversificadas no contraturno. A intenção de aplicar a pesquisa com esse grupo de adolescentes se deu pela observação de práticas de preconceito, discriminação e estereotipia presentes nas interações desse público.

A tese da autora se sustenta na defesa de que:

Quando é negada a oportunidade de conhecer a história e cultura a partir do ponto de vista dos/as negros africanos, dos indígenas, dos/as explorados/as e colonizados/as, o que acontece é que acabam sendo limitadas as possibilidades de escolha, de posicionamento e formação de uma visão de mundo, como se só existisse uma forma de ser no mundo que é aceitável (DEZIN, 2018, p. 82).

O que a autora expressa é a necessidade de que se dê voz para narrar a história a partir de outro ponto de vista, que não seja o do opressor. Concordamos com Dezin (2018), quando expressa a necessidade de que outras histórias sejam contadas para que novas verdades se façam presentes, de modo a possibilitar outras formas de ver e conhecer, construindo, assim, argumentos que confrontem os mitos fossilizados em nossa sociedade (DEZIN, 2018, p. 83).

A dissertação de mestrado *Amoras de Emicida, A Cor de Coraline de Rampazo e a formação de docentes: considerações para a luta antirracista*, da pesquisadora Cristiane Costa da Silva (2022), traz a defesa da literatura infantil como valioso recurso para a abordagem das relações étnico-raciais com vistas a uma educação conscientizadora e antirracista para crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais. O corpo teórico de sua pesquisa conta com Teresa Colomer (2007), bell hooks (1999, 2000), Kabengele Munanga (2005, 2012, 2015), Nilma Lino Gomes (2002, 2003, 2005, 2008, 2010, 2011), Stuart Hall (2000, 2001, 2016), Antônio Sérgio Guimarães (1995, 1999) e Ione da Silva Jovino (2005, 2006).

Corroborando o que a maioria das pesquisas apresentaram até aqui, Silva (2022) defende que a leitura literária mediada por um docente devidamente formado em relações étnico-raciais é a chave para o cumprimento das legislações com qualidade e compromisso. A dissertação traz um recorte histórico da literatura infantil de sua instituição ao presente e o desenvolvimento da vertente das relações raciais dentro dela.

Voltada para a linha de formação de professores, a pesquisadora propôs uma intervenção a ser aplicada em um curso de formação docente do qual era coordenadora. Sua proposta foi a de discutir sobre as relações étnico-raciais numa perspectiva reflexiva sobre a realidade da representatividade do negro, o racismo e as desigualdades que este, enquanto estrutura erigida desde a era colonial, promove. Com isso, a autora justifica que o enfoque dado à temática “envolve a

relação com outras áreas do conhecimento, dialogando com diferentes esferas do saber” (SILVA, 2022, p. 22)

Discorrendo sobre o potencial transformador da leitura literária, Silva (2022) apresenta duas obras da literatura infanto-juvenil “escolhidas por envolverem o protagonismo negro” (SILVA, 2022, p. 32): *Amoras*, do autor Emicida, e *A Cor de Coraline*, de Alexandre Rampazo, esta última alvo do nosso trabalho e prática educacional. Na apresentação dos autores das referidas obras, é ponderado que a primeira tem um autor negro, e a segunda, branco. Segundo a pesquisadora, esses dados são relevantes para se pensar no protagonismo negro pela autoria, pois, na análise das duas obras, é notável que o autor negro, Emicida, tem lugar de fala de quem é alvo da falta de representatividade e consegue produzir com uma maior ênfase e expressividade referências positivas para o público leitor negro.

Em relação ao autor da segunda obra analisada, Alexandre Rampazo, Silva (2022) observa que, apesar de tocar em um assunto que também questiona a falta de representatividade e a exclusão das pessoas negras por meio dos lápis de cor, a representação visual da protagonista não permite que crianças negras se identifiquem positivamente. Os pontos que compõem essa crítica estão presentes na capa, em que a personagem Coraline aparece sem cor, apenas em contorno de grafite, e o fato de, em toda a narrativa, a menina ter seus cabelos presos, passando a mensagem estereotipada de que muitas crianças com cabelo encaracolado ou crespo têm que conviver cotidianamente: a prisão da sua identidade através do cabelo, que, quando solto, é alvo de ofensas que atingem a autoestima.

Críticas à parte, Silva (2022) não desmerece a importância que *A Cor de Coraline* tem, mesmo com alguns quesitos que deixam a desejar em termos de representatividade, e isso a pesquisadora confere ao fato de a autoria ser de um autor branco. Na análise do conjunto da obra, fica evidente o valor que o livro tem, indicado por Silva como “uma forma de apontar para o leitor, criança ou adulto, um olhar sobre o assunto” (SILVA, 2022, p. 71). Nisso, concordamos com suas palavras e, em nossa análise teórica da obra e do seu impacto na prática que realizaremos, retomaremos suas considerações para a composição deste trabalho.

Próxima da proposta de pesquisa de Silva (2022), temos a dissertação de mestrado em educação intitulada *O percurso imagético literário: um olhar para as ilustrações na literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira*, defendida em 2021, da educadora Mariana Silva Souza. A autora traz, em seu

objetivo geral, construir um instrumento metodológico com diretrizes para a análise de ilustrações que contribua para as pesquisas em educação e para o cumprimento dos seguintes objetivos: a explicação de conceitos sobre a leitura de imagem e a análise de ilustrações de livros infantis com personagens negras.

Formada em Artes Visuais, a autora nos apresenta sua ligação com o tema de pesquisa, mostrando sua trajetória de vida até o momento do mestrado. A temática das relações étnico-raciais é algo que permeou sua vida desde a infância, por ser uma menina negra, cuja mãe, pedagoga de profissão, tendo sido atravessada por uma formação nessa área, sempre se preocupou em dialogar sobre o assunto com seus filhos. Souza (2021) relata as dificuldades que tinha com relação a sua aparência e a necessidade de se ver representada em espaços onde a maioria era de pessoas brancas. Ela nos informa que teve bonecas negras que amava, mas que, no espaço midiático, os filmes e as séries a que assistia, nos canais de TV por assinatura, a representatividade humana era hegemonicamente branca.

Em sua fase de estudante, seu olhar apurado para as questões de representação do negro se voltou para as ilustrações das histórias infantis e, assim, seguiu com sua pesquisa, fortalecendo-se academicamente com a participação em coletivos de alunos negros na universidade e em grupos de estudos sobre a literatura infantojuvenil e a educação para as relações étnico-raciais. Incentivada pela professora à frente desse grupo de pesquisa, a docente Débora Cristina de Araújo (Ufes), a estudante realizou o processo seletivo para o mestrado na Universidade Federal do Paraná.

O trabalho de mestrado de Souza (2021) chamou nossa atenção na leitura do resumo, quando referencia a obra *A cor de Coraline* como uma referência negativa para a representatividade do negro para o público leitor infantil. Dessa forma, ao lermos um pouco da história de vida da pesquisadora, consideramos ser muito relevante trazer suas considerações para o nosso trabalho. A carreira de estudos de Souza (2021) é atravessada pelo sentimento de minoria no espaço de uma universidade pública. O descrédito de docentes com relação à sua intenção de pesquisa, julgada como não apropriada para o campo das Artes Visuais, e a necessidade de encontrar apoio em coletivos de alunos negros, pela falta de acolhimento dentro de uma instituição que representa o estado democrático de direito, fizeram parte do percurso acadêmico da autora. Isso revela a segregação

existente nesse lugar. Entendemos a importância de trazer a voz de quem, no lugar de fala de uma pessoa negra, pode nos ajudar a pensar a obra analisada em nossa pesquisa, a partir de outra perspectiva.

Tendo como foco do seu trabalho a leitura da imagem nos livros infantis, ou seja, a análise das ilustrações, Souza (2021) apresenta uma discussão teórica sobre a importância da literatura infantil e seu processo histórico pelo prisma da representação de personagens negras. Para a educadora, “o texto literário estabelece um processo comunicativo, como também suscita valores históricos e sociais, ainda que tais valores sejam apresentados de forma não explícita” (SOUZA, 2021, p. 29). Para a autora, a arte literária destinada ao público infantil é complexa, uma vez que texto verbal e não-verbal devem apresentar complementaridade.

No que se refere ao texto imagético, a autora considera que “a leitura da imagem constitui uma importante ferramenta para a percepção e estudo de ideias que são difundidas sobre a sociedade, as relações interpessoais e os indivíduos, no contexto das relações de poder” (SOUZA, 2021, p. 48). Chave para chamar a atenção das crianças nos livros infantis, as ilustrações, assim como Souza (2021) nos ensina, não podem deixar de ser analisadas, questionando sempre se o que se faz presente no texto escrito está em diálogo com o ilustrado, se a forma como as personagens de livros - com a temática africana e afro-brasileira - são ilustradas pode compor uma representatividade positiva ou se a mesma é maléfica para a ratificação de estereótipos e a diminuição da autoestima de crianças negras (SOUZA, 2021).

Salientamos que essas duas últimas pesquisas foram defendidas em um curto espaço de tempo. A dissertação de Souza (2021) foi publicada no mês de dezembro de 2021, e o trabalho de conclusão do mestrado de Silva (2022) foi depositado no repositório no mês de abril de 2022. Esse fato temporal nos fez observar que ambas as pesquisas foram realizadas em um mesmo biênio (2020-2021), com a diferença entre as publicações de apenas quatro meses. Dessa forma, na estrutura de nossa revisão de literatura, apresentamos, em primeiro lugar, as considerações de Silva (2022), por haver uma maior intensidade de explorar a literatura infantil e as relações raciais dentro do que também é a nossa ênfase de trabalho; no que tange à dissertação de Souza (2021), esta foi trazida com o objetivo de complementar informações sobre a obra que é alvo da nossa pesquisa e que também é analisada por Silva (2022).

Entendemos que nossa proposta de pesquisa dialoga com as reflexões que todos os trabalhos apresentados em nossa revisão de literatura dentre artigos, dissertações e teses, proporcionam. Apresentamos, no Quadro 3, uma síntese dos pontos que, tendo nosso trabalho como base, podem ser identificados como aproximação e distanciamento com a nossa pesquisa:

Quadro 3: Análise das proximidades e distanciamentos com esta pesquisa por autor

OBSERVAÇÃO DAS PROXIMIDADES E DISTANCIAMENTOS COM A NOSSA PESQUISA		
AUTOR (ANO)	RELAÇÃO COM NOSSA PESQUISA	
	APROXIMAÇÃO	DISTANCIAMENTO
Dezin (2018)	<ul style="list-style-type: none"> • Pontua o racismo como ação que não se limita apenas ao período do tráfico negreiro, entendendo ser uma relação de alguém que se entende superior (p. 20). 	<ul style="list-style-type: none"> • Entende que o trabalho com a Educação para as relações étnico-raciais deve ser pela perspectiva da africanidade.
Nascimento (2019)	<ul style="list-style-type: none"> • Baixa implantação da lei nº 10.639/03; • Entende a leitura literária como atitude contestatória da hegemonia; • Defesa de uma literatura contra-hegemônica com representatividade negra na autoria, na ilustração e na temática. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa pautada na perspectiva de uma literatura que valorize os aspectos negroides, enquanto esta pesquisa se volta apenas para o fenótipo da cor da pele.
Guimarães (2020)	<ul style="list-style-type: none"> • Apresenta o percurso histórico da Educação para as relações étnico-raciais e a Literatura Infantojuvenil. 	<ul style="list-style-type: none"> • A pesquisa defende a formação da identidade negra a partir do eixo da cultura e da mitologia africana, enquanto, nesta pesquisa, discutimos a necessidade de problematização de uma fala naturalizada e o que seu uso carrega como sentido.
Souza (2021)	<ul style="list-style-type: none"> • Compreende a literatura infantil como linguagem capaz de comunicar os pensamentos de um período histórico a que uma sociedade está ligada. • Defende a importância de formas de representação humana de pessoas/crianças negras de forma positiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa voltada para a análise de ilustrações segundo os conceitos das Artes Visuais com a análise de muitas obras com temática africana e afro-brasileira. Apesar de contribuir para nossa análise da obra <i>A Cor de Coraline</i>, o texto não avança muito sobre a leitura

		literária e a mediação docente no ambiente escolar.
Pestana (2021)	<ul style="list-style-type: none"> • Compreende a literatura infantil como recurso para a formação da identidade de crianças negras. • Discorre sobre o mito da democracia racial e o projeto que gerou uma hierarquia das cores de pele causadora de uma inadequação social. • Apresenta opções de materiais escolares que buscam trazer opções de cores de pele, algo que empenhamos em nossa fase prática da pesquisa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analisa duas obras da literatura infantil diferentes, e <i>A Cor de Coraline</i> não é uma delas. Porém sua análise traz pontos de reflexão que nos ajudaram a apurar o olhar perante a obra literária que escolhemos.
Ramalhete e Sten (2021)	<ul style="list-style-type: none"> • Discorrem sobre os governos conservadores que desconsideram a pluralidade da nossa sociedade e, muitas vezes, são uma administração que leva o país a retrocessos, desconsiderando os avanços alcançados democraticamente pela luta de povos oprimidos. • Pontuam que mesmo com o fracasso do projeto do branqueamento físico, a ideologia do branqueamento não foi abatida e se faz uma realidade perene. • Observa avanços no campo da literatura infantil no que tange às relações raciais, graças às reivindicações dos movimentos sociais que conquistaram políticas públicas de reparação de quase meio século de segregação de desigualdade. • Citam a importância das leis 10.639/03 e 11.645/08 para as mudanças na educação e, com isso, na produção literária. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apesar de o objeto de análise das autoras ser a produção de obras de adaptação de contos infantis e lendas folclóricas, diferente do que propomos neste trabalho, julgamos as considerações das mesmas muito válidas e pertinentes para ampliar nosso olhar com relação ao modo como uma forma de governo pode influenciar para a construção de uma sociedade menos preconceituosa, menos injusta e mais igualitária.
Silva (2022)	<ul style="list-style-type: none"> • Defende a importância da mediação e da leitura literária nos Anos Iniciais como forma de formar leitores conscientes 	<ul style="list-style-type: none"> • A autora, assim como Souza (2021), afirma que a obra <i>A Cor de Coraline</i> não é uma referência positiva para crianças negras, e

	<p>e com maior criticidade sobre o racismo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Defende a importância de uma formação qualitativa para professores em formação inicial e já formados para que as ocorrências de preconceito e racismo possam ser notadas e receberem as intervenções necessárias. 	<p>isso não pretendemos refutar. Lendo suas explicações, entendemos seu posicionamento, e a análise da obra nos fez entender que o livro tem o seu lugar e valor. Desse modo, os aspectos observados pelas autoras são pontos que um professor devidamente nutrido por leituras de estudos em relações étnico-raciais pode ponderar com as crianças.</p>
Verastegui (2022)	<ul style="list-style-type: none"> • Defende a leitura literária como meio de transformação da realidade no que se refere às questões sociais, como o racismo. • Entende a leitura literária como uma prática social de interpretação não só de um texto, mas de um mundo que nos cerca, sendo dever da escola difundi-la. • Acredita que <i>A cor de Coraline</i> é uma oportunidade de um trabalho com viés antirracista. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não foram identificados.
Rodrigues et al (2023)	<ul style="list-style-type: none"> • Discutem sobre o uso do lápis cor de pele e seu significado social, que remonta ao ideário da branquitude como padrão estético corporal, pontuando sua utilização massiva no ambiente escolar. • Avançam na questão do lápis cor de pele por se preocuparem em pesquisar sobre a instituição histórica, origem, uso e representações que um objeto, que é visto como simples e acessório, na verdade, é tão dotado de significado. • Apresentam a relação do racismo brasileiro e o colorismo em que ocorre uma hierarquização das cores de pele, herança do projeto da miscigenação, em que, quanto menos pigmentada a cor da pele, maior a aceitabilidade, e 	<ul style="list-style-type: none"> • O artigo foi uma oportunidade de leitura interessante e acrescentou muito em nossas perspectivas sobre uma educação antirracista. Não identificamos distanciamento entre o que propomos neste trabalho e o que as autoras deste artigo apresentaram.

	<p>quanto mais retinta for, maior a segregação e a falta de oportunidades.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Defendem a importância de uma educação antirracista com as crianças menores, entendendo a infância como uma tática para a transformação dos pensamentos de padrões hegemônico. 	
--	---	--

Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

Ao dialogar com os autores, notamos o compartilhamento do objetivo de conscientização, no campo da educação, das relações étnico-raciais, além da importância da lei nº 10.639/03 e da literatura infantil como aliada no cumprimento da legislação, com uma formação conscientizadora e mais humanizada.

No capítulo a seguir, propomos realizar nossa fundamentação teórica no cunho dos objetivos da nossa pesquisa, conversando com autores que, com suas importantes produções, ajudaram a pavimentar o caminho das reflexões que envolvem educação e literatura com vistas a uma formação humanizadora, uma das defesas deste trabalho.

2 LEITURA, LITERATURA INFANTIL E ESCOLA

Falar sobre leitura implica pensar sobre o ato de ler. No âmbito da educação, ler é a prática social mais explorada na escola desde a sua institucionalização, sendo a literatura o chão que sustentou o ensino da leitura escolar. Ao dissertar sobre o abrangente assunto da leitura na escola, em *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*, Marisa Lajolo afirma que tradicionalmente “[...] literatura infantil e escola mantiveram sempre relação de dependência mútua” (LAJOLO, 1993, p. 66), todavia, ao considerar a leitura como fonte de sabedoria e de prazer, a autora defende que o ato de ler não deve se restringir aos muros da escola.

Sabemos que ler é um ato social e político de aquisição e desenvolvimento, cujo aprendizado é delegado à escola. Sabemos também que a escola pública, direito de todos, não foi um espaço de acesso democrático desde sempre. Dessa forma, temos, atravessadas na história dessa instituição, práticas de negação de direitos na sociedade, ficando a cargo da escola alcançar o equilíbrio gerado por esse cenário de discrepâncias sociais, como, por exemplo, o acesso à leitura literária.

A professora espanhola Teresa Colomer, pesquisadora dedicada a falar sobre literatura e escola, em seu livro *Andar entre livros: a leitura literária na escola* (COLOMER, 2007), informa-nos que, durante muito tempo, a aprendizagem da leitura esteve ligada ao exercício da retórica, com um ensino linguístico baseado na formação moral. Segundo a estudiosa, na Espanha, no primeiro quarto do século XIX, “[...] as únicas leituras necessárias na escola primária eram a cartilha, o catecismo e as *Fábulas de Samaniego*” (COLOMER, 2007, p. 15).

No transcorrer do tempo, já em meados do mesmo século, não só nesse país como em vários outros, começou-se a escrever livros específicos para a fase escolar⁴, sem abandonar, é claro, o ensino moralizante. O objetivo do aprendizado era ler e escrever segundo aquilo que podemos chamar de decodificação, memorização e leitura em voz alta (COLOMER, 2007).

Dentro da história, a literatura para crianças “tornou-se um dos instrumentos pelo qual a pedagogia almejou atingir seus objetivos” (ZILBERMAN, 1982, p. 18). A

⁴ “Esses ‘livros de leitura’ agrupavam pequenos relatos edificantes, histórias humorísticas ou pequenas peripécias emocionantes. Alguns foram incluindo também poemas ou fragmentos, patrimônios da literatura nacional, de modo que se unificaram as referências entre as etapas primária e secundária” (COLOMER, 2007, p. 15).

função pedagogizante conferida à literatura na escola foi alvo de muitos embates. Pelo seu uso com objetivo educativo, durante muito tempo, esse gênero literário foi desmerecido pela teoria e pela crítica literária, habitando o conflituoso jugo de ser responsabilidade da pedagogia, uma vez que seu uso objetivava o ensino das letras e o preparo do cidadão que a sociedade aguardava (ZILBERMAN, 1982).

Coelho (2000), ao indagar se a literatura infantil seria arte literária ou pedagógica, reflete que, se tomada como veículo que provoca emoções, confere prazer e transforma a consciência do mundo de quem a lê, a literatura infantil é considerada arte; enquanto que, se se manifesta como meio que manipula uma situação de intencionalidade educativa, então, será pedagógica. A autora afirma, então, que arte e pedagogia na literatura infantojuvenil são “polos que não se excluem (a não ser que se radicalizam)” (COELHO, 2000, p. 49).

Zilberman (1982) vê a relação entre literatura e escola (atuação da pedagogia) como indissociáveis, sendo a literatura um agente de conhecimento que

[...] propicia o questionamento de valores em circulação na sociedade, seu emprego em aula ou em qualquer outro cenário desencadeia o alargamento dos horizontes cognitivos do leitor, o que justifica e demanda seu consumo escolar (ZILBERMAN, 1982, p. 5).

Dessa maneira, a arte literária, ao provocar a leitura da realidade por meio da linguagem simbólica, favorece a dinâmica relativamente estreita entre a literatura e a escola, quando ambas compartilham uma natureza formativa (ZILBERMAN, 1982).

Em *Leitura: uma aprendizagem de prazer*, Suzana Vargas (2013) se propõe a escrever sobre a importância da leitura literária em sala de aula e apresenta algumas estratégias de motivação para o acontecimento dessa prática educativa. A autora afirma que, mesmo entendendo como seu objetivo explorar a leitura de literatura, entende que não é possível falar desse tipo de leitura sem falar do ato de ler. Consoante a pesquisadora, “[...] ler significará para sempre o ato de compreender, estabelecer relações inicialmente individuais com cada objeto ou ser que se nomeia, ampliando-as mais tarde” (VARGAS, 2013, p. 25).

A professora acredita no poder da leitura de atuar com efeitos transformadores do indivíduo, que vão afetar o seu conhecimento e a realidade que o cerca. Para ela, trata-se de uma revolução operada tanto no ato de fala quanto no ato de leitura, e, para isso, ler não é juntar sílabas, e sim ideias; assim, é possível distinguir ledores de leitores (VARGAS, 2013).

Em *Letramento literário: teoria e prática*, Rildo Cosson (2021), ao pensar sobre o ensino de literatura no âmbito escolar, discorre sobre a importância da leitura literária para conectar o mundo de quem lê com o mundo do outro, vivenciando valores de uma sociedade localizados no tempo e no espaço. Para o autor, essa leitura é dotada de uma “força humanizadora” (COSSON, 2021), pois permite explorar e modificar as muitas visões de mundo existentes. Nessa perspectiva, a leitura literária precisa ser trabalhada de maneira adequada, com objetivos de ensino muito bem delineados, e consciente de que o trabalho com a literatura não se limita apenas à leitura de um grande volume de obras, pois “[...] se quisermos formar leitores capazes de experimentar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler” (COSSON, 2021, p. 29), é preciso que o ensino caminhe na perspectiva que explore uma troca de sentidos entre o leitor, o escritor e a sociedade onde se localizam.

Ainda de acordo com Vargas (2013), a leitura deve provocar, como efeitos, o desenvolvimento do espírito crítico e do vocabulário do leitor. A autora defende a leitura como veículo de conhecimento e de prazer. Segundo afirma: “A leitura é essencial para a compreensão do escrever, ou seja, só quando leio o texto literário e este me estimula a escrever ou criar a partir dele é que o círculo se fecha” (VARGAS, 2013, p. 36).

Colomer (2007), ao entender a leitura literária como campo que compõe o trabalho com a linguagem, também acredita que a leitura deva ser provocadora da escrita. Cosson (2021) também afirma que a literatura descreve o mundo pela força da palavra e se revela como uma prática indispensável para a construção de um sujeito que opera a escrita. Nesse contexto, o ato de escrever se dá no exercício de expor sua experiência com determinada obra, expressando como ela agiu na realidade do leitor.

Sobre a leitura literária relacionada ao ato da escrita, tais autores fazem a mesma crítica ao ensino de literatura, cuja metodologia se baseia no conceito de que aprender literatura consiste em ler uma obra e responder a exercícios de interpretação textual com questões que em nada vão aguçar o senso crítico do aluno leitor. É o que eles falam sobre as fichas literárias ou fichas de leitura dotadas de perguntas vazias, que estimulam uma leitura mecânica, sem explorar a visão de mundo dos educandos (COLOMER, 2007; COSSON, 2021; VARGAS, 2013).

Há, também, a crítica às editoras que enviam manuais de leitura com os livros, trazendo propostas de atividades para serem aplicadas pelos docentes. Segundo os autores já abordados, a maioria dessas atividades propostas segue o mesmo objetivo das fichas de leituras: fazer o aluno provar que leu o livro, respondendo a um questionário, produzindo um cartaz, uma maquete ou algum trabalho com sucata que faça menção a algo relacionado com o livro lido. Tais atividades se mostram vazias de sentido ao demandarem um contato literário em que o leitor interprete o texto superficialmente, num jogo de perguntas e respostas ou com o único objetivo metalinguístico (COLOMER, 2007; COSSON, 2021; VARGAS, 2013).

A leitura literária que vai ao encontro da transformação da realidade do leitor é aquela que se revela como espaço de conhecimento. Assim, Cosson (2021) e Vargas (2013) falam de um ensino de literatura movido pela diversidade. Para Cosson (2021), explorar a diversidade prevê “a busca pela discrepância entre o conhecido e o desconhecido, o simples e o complexo, em um processo de leitura que se faz por meio da verticalização dos textos e procedimentos” (COSSON, 2021, p. 35-36). Em Vargas (2013), a diversidade é uma pedagogia que “[...] significa a possibilidade que o professor tem de informar o aluno, explorando o texto em seus vários níveis: psicológico, histórico-sociológico, filosófico ou epistemológico, filológico-linguístico, incluindo aí a análise literária” (VARGAS, 2013, p. 43).

Desse modo, a proposta dos autores é de uma literatura que leve ao conhecimento de si, do outro, do tempo, do espaço e do mundo. Ao saber que a literatura ensina abrindo caminhos para além da análise literária, segundo os autores, o aluno se descobre motivado para ler, e a literatura se torna fonte de conhecimento, de modo a “descobrir que leitura de prosa ou de poesia é conhecimento da vida e significa perceber, por meio da ficção, nossa história e o que o homem pode formular em torno disso tudo” (VARGAS, 2013, p. 43).

Em conformidade, Colomer (2007) enxerga a leitura literária como presença que se alarga na escola por uma multiplicidade de atividades que viabilizam sua intercessão com outros aprendizados. A autora comenta: “Além disso, os livros se oferecem como uma ocasião perfeita para falar ou escrever sobre eles, a partir deles ou segundo eles, em uma constante efervescência de atividades que inter-relacionam a leitura, a escrita e a fala [...]” (COLOMER, 2007, p. 160).

Seguindo nessa discussão, é possível elaborar ainda mais a relação entre a leitura literária e o campo da escrita, quando lemos *A importância do ato de ler*, do educador pernambucano Paulo Freire (2017). Quando diz que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2017, p. 5), Freire esclarece que, antes de ler a palavra escrita, lemos o mundo à nossa volta. Lemos a nossa realidade. Assim, vamos construindo sentidos sobre aquilo que podemos contemplar e conviver com aqueles que nos cercam. Quando iniciamos a leitura da palavra escrita, podemos ler a “palavra-mundo” (FREIRE, 2017), que se configura na apropriação dos códigos que expressam uma realidade ou experiência. O educador nos explica essa visão, defendendo que ensinar uma pessoa a ler, seja adulta ou criança, deve ser uma prática que leve em consideração o mundo que rodeia o aprendiz.

A motivação para a leitura se dará com a proximidade existente de algum dado que tenha relação com a realidade do educando. O processo dialógico do pensamento freireano convida o aluno para ser uma figura participante no processo de leitura literária, tornando o ensino mais dinâmico e menos bancário. O aluno começa a ter sua autoestima potencializada quando se vê atuando de maneira ativa dentro de uma comunidade de leitores, trazendo para o grupo em que se insere suas contribuições. O exercício da escrita será o caminho para a expressão daquilo que a experiência da leitura promoveu para o educando.

Portanto, diante do que refletimos sobre a importância da leitura literária no âmbito escolar, defendemos a literatura infantil como uma porta que se abre para o ensino-aprendizagem das relações étnico-raciais nos Anos Iniciais da educação básica. Entendemos a leitura literária como um caminho para compreender a realidade do leitor, do escritor e do mundo que os cercam, além de ser um caminho para novos conhecimentos, ratificando as ideias dos autores previamente mencionados. Dessa forma, apresentamos, no item a seguir, a obra *A cor de Coraline*, tecendo algumas considerações sobre a sua contribuição para um trabalho dentro dessa temática.

2.1 A COR DE CORALINE E O FAMOSO LÁPIS COR DE PELE

Escrita por Alexandre Rampazo, *A cor de Coraline* é um produto da contemporânea literatura infantojuvenil brasileira. Publicada pela primeira vez em 2017, foi finalista, em 2018, do mais tradicional prêmio literário do Brasil, o Prêmio

Jabuti. O conteúdo abordado na obra se mostra uma demanda da contemporaneidade no que tange às relações raciais em nosso país.

A história infantil narrada pela personagem principal, Coraline, conta-nos o momento em que o colega de escola, Pedrinho, pediu-lhe o lápis cor de pele emprestado. Tal pedido mostrava-se intrigante para a menina, que não sabia qual a cor de pele Pedrinho desejava colorir. Somente com essa informação, saberia, então, qual lápis de cor deveria emprestar. Coraline mergulha em seu mundo imaginário, pensando nas possibilidades de tons de peles existentes e suas possíveis opções de lápis de cor para representá-los.

Rodrigues et al (2023) compreendem os lápis de cor como objetos que compõem os cotidianos das escolas; a socialização do material entre as crianças apresenta relações capazes de configurar algumas tramas em suas representações. Dessa forma,

[...] uma multiplicidade de agenciamentos cabe em uma caixa de lápis de cor por inúmeras composições que instigam pensar as cores e o imaginário social impulsionado por elas, como a determinação de gênero, posicionamentos políticos, a ideia de belo o feio, entre outros, nos quais encontramos as representações das cores de peles [...] (RODRIGUES *et al.*, 2023, p. 118).

Nesse ponto, uma história para crianças se mostra capaz de trazer provocações até mesmo para adultos. Acontece que esse simples pedido por um lápis cor de pele revela algo bastante complexo, que merece atenção. Julgamos simples, porque sua ocorrência é uma prática que vivenciamos cotidianamente, sem a mínima desconfiança. Não damos atenção para o fato de que esse lápis cor de pele pode representar algo ou alguém.

Podemos ver como ingênua a pergunta feita por Pedrinho na história do livro *A cor de Coraline*, entretanto, Souza (2021) aponta que “esta pergunta tem sido discutida na Educação das Relações Étnico-Raciais como uma forma de estereotipia e de afirmação da normatividade branca, ao estabelecer um tom próximo a cor de pele de pessoas brancas como padrão” (SOUZA, 2021, 98).

Nesse viés, Pestana (2021) comenta que essa ação rotineira se trata de uma prática racista com a recorrente determinação de que “a cor ideal para colorir as figuras humanas, ou melhor, o lápis mais adequado é um lápis rosa claro, comumente chamado de lápis cor de pele” (PESTANA, 2021, p. 3). A autora discorre que não é possível demarcar exatamente quando o senso comum passou a ter o

lápiz rosa claro como referência de cor da pele. Em concordância com Pestana (2021), acreditamos que “o fato é que agora não podemos continuar naturalizando um costume que, de forma alguma, é natural” (PESTANA, 2021, p. 3).

Como resposta para o questionamento do porquê de o lápis rosa claro ter se tornado o “lápiz cor de pele”, Pestana (2021) e Rodrigues *et al.* (2023) asseveram que diz respeito ao racismo estrutural, “que teima em segregar e excluir as pessoas negras da sociedade, que não enxerga a beleza da ancestralidade africana e que teima em seguir um padrão eurocêntrico” (PESTANA, 2021, p. 4). Desse modo, propaga-se “a reprodução da branquidão como ideal para as crianças como um todo” (RODRIGUES *et al.*, 2023, p. 18).

Esse costume, arraigado nas atividades de sala de aula, merece uma maior atenção por parte dos adultos que trabalham na escola. As dimensões e os significados que o lápis cor de pele desenvolve nas interações entre as crianças são, para Rodrigues *et al.* (2023), um verdadeiro risco para a constituição da infância de crianças negras.

O *Dicionário das expressões (anti)racistas*, publicado pela Defensoria Pública do Estado da Bahia, em 2021, informa-nos sobre o significado social para a expressão “cor de pele”, definindo-a como

Termo que designa a cor de lápis ou giz de cera bege/rosado, associado à pele de pessoas brancas, e que desconsidera a pluralidade de tons de pele de todas as pessoas, principalmente em um país como o Brasil em que a maioria da população se declara parda e preta (BAHIA, 2021, p. 13).

Por isso, é necessário pensar em práticas que levem à problematização do uso e dos sentidos desse objeto. Nesse ponto, a literatura infantil pode ser um dos recursos para alcançar tal objetivo (PESTANA, 2021; RODRIGUES *et al.*, 2023; SILVA, 2022; SOUZA, 2021; VERASTEGUI, 2022).

Concordamos com os críticos da literatura infantojuvenil, quando atribuem a essa literatura um caráter formativo (ZILBERMAN, 1982), constituindo-se um lugar privilegiado para a conscientização e a sensibilização das relações sociais por meio da “força humanizadora” (COSSON, 2021) desse campo. Dessa forma, vemos em *A cor de Coraline* a oportunidade de realizar uma leitura que ajuda a “entender o mundo, para viver melhor” (LAJOLO, 1993, p. 7).

Ler um conteúdo significativo de literatura infantil permitirá “que os leitores transportem a história para o seu cotidiano” (SILVA, 2022, p. 22). Verastegui (2022)

também afirma, sobre *A cor de Coraline*, que “a obra em questão é uma boa ferramenta para trabalhar questões que envolvam a cor da pele, principalmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em que as crianças ainda estão construindo e descobrindo suas identidades” (VERASTEGUI, 2022, p. 121).

Toda essa reflexão inicial a partir desse objeto escolar, um simples lápis de cor, mostra-se muito relevante para abordarmos as relações étnico-raciais no Brasil, tendo em vista que falar dessa temática reclama olhar para o passado, observar o presente e prospectar o futuro de um país que nasceu fundado no racismo.

A filósofa e escritora brasileira Djamila Ribeiro, engajada com a questão racial e feminista, vem contribuindo, no meio acadêmico, com sua militância contra o racismo. Em seu *Pequeno Manual Antirracista* (2019), discorre sobre a temática, afirmando que falar do racismo no Brasil evoca um debate de nível estrutural, sendo necessário iniciar pela perspectiva histórica para entender a relação entre a escravidão e o racismo, com vistas a compreender suas consequências.

Dessa forma, no capítulo a seguir e em suas respectivas subseções, discorreremos sobre a história do Brasil, com foco nos eventos que nos fazem refletir sobre como se deram as relações raciais em nossa sociedade. Tais relatos e reflexões serão expostos, concebendo a educação como um caminho de humanização das relações e de conscientização contra o preconceito e o racismo, aprofundando, ainda, o nosso olhar sobre como a dinâmica das relações étnico-raciais se processa na infância e no ambiente escolar. Cabe reiterar que os apontamentos serão feitos tendo em vista que esta pesquisa está pautada na defesa dessa temática no ciclo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

3 AS RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL: MARCAS NA SOCIEDADE E NA EDUCAÇÃO

A história do Brasil, desde a sua colonização, vem passando por ciclos de mitos efervescentes e movimentos de luta contra discursos que vão de encontro à construção de um pensamento de respeito à pluralidade e à promoção do bem-estar social de todos os cidadãos. Pessoas que se consideram superiores a outras em algum grau dispersam ideias que fomentam a divisão de opiniões e o aumento da segregação social. O cenário de divisão acirrada do povo brasileiro que acompanhamos nos últimos anos (a partir do golpe político sofrido pela presidenta Dilma Rousseff, em 2016) não foge muito dos moldes de outros momentos da história desse país.

Vivemos períodos históricos nos quais pessoas se colocaram em um pedestal, com ideias distorcidas sobre o que é ser brasileiro e verdadeiramente patriota. Com um tenso tom ufanista, defensor da nação, lançam mentiras, contam suas versões da história e patrocinam grandes catástrofes no âmbito físico e psicológico, deixando sequelas brutais na vida daqueles que se tornam alvos dos disparates doentios e narcisistas de alguém que só tem olhos para si. Foi assim no período da colonização das terras brasileiras, que desenvolveu o racismo.

Registros históricos declaram, como marco temporal, o ano de 1500 como o limiar da fundação do nosso país. Obviamente, sendo a história narrada pela voz do explorador de terras, ao desconsiderar a existência de uma sociedade que já ocupava o território encontrado, firmou-se o discurso de que o ano do “descobrimento” era o início do Brasil.

As missões exploratórias do Novo Mundo, visando às conquistas territoriais e ao alcance de novos fiéis para a Igreja Católica, arrastou consigo um processo de massacre dos povos nativos. No contato com os primeiros habitantes da terra encontrada, os portugueses, ao se considerarem homens civilizados e superiores, rotularam as sociedades tribais como selvagens. Cabia ao ser mais elevado salvar esses povos de sua condição sem cultura. Para esse serviço, a Igreja Católica se empenhava no trabalho de ensinar a cultura do invasor.

Em *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*, o escritor e militante negro Abdias do Nascimento (1978) apresenta um ensaio crítico que traz às claras muitas questões sobre o tratamento do negro no Brasil, revelando

alguns mitos propagados desde a colonização. Em seus capítulos iniciais, o autor afirma que, para falar desse assunto, é necessário, primeiro, examinar o processo de escravização, sistema que Ribeiro (2019) vê como beneficiador de toda a história dos brancos, tornando a população negra como uma mercadoria destituída de direitos básicos.

A engrenagem da economia de usurpação das novas terras foi movimentada pela escravização, por meio da força armada, daqueles que foram chamados pelos portugueses como índios, além dos povos autóctones sequestrados de países da África, que também foram alvos da colonização. Os povos africanos, sendo referidos pelos escravizadores como negros, foram tomados como objeto de exploração de mão de obra por meio da sua força de trabalho. Arrancados de seu território, de seu povo, de sua família, ao serem transformados em moeda de troca no comércio escravagista, foram submetidos ao apagamento de suas origens por meio do abandono de sua cultura, língua e religião, e forçados pela agressão física e moral. Toda a sua identidade tinha que ser negada, assimilando a cultura europeia (NASCIMENTO, 1978).

Nesse início do Brasil, na fase colonial, os mitos começam a ser disseminados e internalizados pelo senso comum do povo em formação. Ao negro, foi forjada a ideia de que ele nascia com “aptidão natural para o trabalho forçado” (NASCIMENTO, 1978, p. 58), devido à sua “força muscular” (NASCIMENTO, 1978, p. 48). Nesse cambiamento, o negro era adquirido para desempenhar trabalhos autodegradantes aos quais os portugueses não queriam se submeter.

A expectativa de vida e laboral do negro, ao chegar ao Brasil, estando ainda jovem ou na meia-idade, reduzia-se a um curto espaço de tempo. O escravizado, dentro de sete anos, já não servia mais para o trabalho braçal: trabalhando de sol a sol, sem direito ao descanso e à alimentação digna, sofrendo as “deformações físicas resultantes de excesso de trabalho pesado; aleijões corporais consequentes de punições e torturas, às vezes de efeito mortal para o escravo” (NASCIMENTO, 1978, p. 57). Devido a isso, os senhores, donos das terras, para não ter custos com um escravizado doente, declaravam-no “livre”, expulsando-o da fazenda e abandonando-o à própria sorte (NASCIMENTO, 1978).

Com o avanço da sociedade, no “berço esplêndido”, sobretudo, com o Brasil deixando de ser colônia de Portugal, há uma busca pela construção da identidade brasileira; tem-se, então, a preocupação com a unidade do país. Desse modo, o

sentimento nacionalista se torna muito forte, vislumbrando-se definir as marcas que constituem e identificam o povo brasileiro.

Segundo Nascimento (1978), o racismo brasileiro era sustentado pelo preconceito de marca, e a cor da pele era o que falava por uma pessoa. Assim, o negro sempre foi visto como um problema que manchava a identidade do Brasil. A importação dos costumes europeus concretizava o eurocentrismo como cultura superior a ser interiorizada. O negro, desconsiderado enquanto sujeito, ocupava a escala mais profunda na hierarquia social, considerado subumano ou inumano (NASCIMENTO, 1978, p. 61). Para resolver o obstáculo visto pelos brancos, para se conseguir definir a unidade nacional, ou seja, o “ser brasileiro”, outro projeto ideológico foi lançado: o branqueamento.

Existem muitas falas propagadas a partir de fontes não fidedignas que acabam difundindo a mestiçagem brasileira como algo que se deu naturalmente e descolado de um passado. A história é editada e os recortes escolhidos levam as pessoas a não conhecerem a face e o peso nebulosos que levaram o Brasil à sua atual pluralidade racial.

Acontece que a miscigenação do povo, que hoje é aclamada pelo viés do respeito às diferenças e ao respeito à diversidade existente, tem raízes nos primeiros séculos do Brasil colônia e foi mais um episódio de violência física e moral contra os negros. Muitas dessas ações empenhadas no passado mantiveram sua força exercida através dos tempos, sustentando mitos e práticas racistas e segregacionistas até os dias presentes. Como é o caso do lápis cor de pele. Material escolar de cor rosada ou bege, trata-se de um significante que carrega toda a semântica do branqueamento e a pragmática do racismo de forma velada (PESTANA, 2021; RODRIGUES *et al.*, 2023).

Em *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*, o antropólogo e professor brasileiro-congolês Kabengele Munanga (1999) trata do processo de mestiçagem enquanto projeto ideológico que marca o Brasil, estando “mais ligada à percepção do senso comum do que ao substrato genético” (MUNANGA, 1999, p. 18). A grande concentração de negros no Brasil se deu pela sua proximidade marítima com as costas africanas. No anseio de uma nação ideológica e fisicamente branca, empenha-se o processo de branqueamento da raça que, segundo Abdias do Nascimento (1978), trata-se de “uma estratégia de genocídio” do povo negro (NASCIMENTO, 1978, p. 69). O autor denuncia, ainda,

que os negros eram impedidos de constituírem famílias entre si, para que não tivessem filhos, estacionando, dessa forma, o crescimento da população negra.

Outra prática presente na ação de branqueamento do povo brasileiro é citada por Nascimento (1978) como “mulatização”, que foi a exploração sexual da mulher negra. Os filhos dos estupros nasciam com o sangue branco correndo em suas veias e, com o clareamento de sua pele pela mistura genética, a população negra ia desaparecendo. É nisso que consiste a estratégia de genocídio do negro (NASCIMENTO, 1978, p. 69). Inicia, então, a ocorrência do fenômeno do colorismo, no qual a variação da cor do mais escuro ao mais claro vai ditar a aceitação de uma pessoa na sociedade (PESTANA, 2021; RODRIGUES *et al.*, 2023).

A esse respeito, Munanga (1999) esboça que é a partir do processo ideológico de mestiçagem que começam a surgir expressões que se cristalizaram no senso comum, como “homem de cor”, “mestiço” (para a hibridização do homem branco com o índio), “sangue misturado” e “mulato” (para a mistura genética entre o branco e o negro). O autor chama a nossa atenção para o fato de o termo “mulato” possuir conotação depreciativa em relação ao termo “mestiço”, informando que “mulato” vem do espanhol “mulo” e designa um animal oriundo da hibridação entre cavalos e burras, ou éguas e burros. Essa visão reforça a condição do negro comparado a um animal e colocado na escala social abaixo do índio (MUNANGA, 1999, p. 20).

Produto físico do sistema de branqueamento, o mulato – também chamado de pardo, moreno ou fusco, por ser considerado inferior ao negro – passou a ser visto de forma funcional para a prestação de serviços de confiança da “classe dominante; durante a escravidão ele foi capitão-de-mato, feitor” (NASCIMENTO, 1978, p. 69), tendo, ainda, outras funções de confiança para seus senhores. A partir dessa instituição do mulato como menos desprezível que o negro, passando a ocupar “o primeiro degrau na escada da branquificação sistemática do povo brasileiro, ele é o marco que assinala o início da liquidação da raça negra no Brasil” (NASCIMENTO, 1978, p. 69).

Em seu dossiê, Abdias Nascimento ainda nos apresenta mais um mito erigido no Brasil: a democracia racial. A aceitação do mulato, permitindo que ele ocupasse espaços sociais no limbo entre a casa grande e a senzala, passou a ser usada como uma defesa para o Brasil escravagista, sob a égide da existência de uma

democracia racial, cujo conceito “gilbertofreyreano” (NASCIMENTO, 1978) refletiria uma

[...] determinada relação concreta na dinâmica da sociedade brasileira: que pretos e brancos convivem harmoniosamente, desfrutando iguais oportunidades de existência, sem nenhuma interferência, nesse jogo de paridade social, das respectivas origens raciais ou étnicas (NASCIMENTO, 1978, p. 41).

Em 1888, o Brasil se vê obrigado a ceder à pressão abolicionista, sendo o último país da América Latina a abolir a escravidão. Deveria ser um momento de superação de uma cultura racista e genocida, mas o país não havia se preparado para receber o negro como membro da sociedade. Declarados livres, os negros tiveram suas vidas abandonadas à sorte. Sem políticas de amparo a esses novos integrantes do povo, muitos se concentraram nas partes periféricas, as quais a burguesia não ousara habitar. Agora, esses homens e mulheres livres sentiriam o peso de outra forma de escravidão, a social, com a colonização do pensamento e o racismo que já estava estruturado no Brasil (MUNANGA, 1999; NASCIMENTO, 1978).

3.1 A ORGANIZAÇÃO DO RACISMO: QUESTÕES DE IDENTIDADE E DE IDENTIFICAÇÃO

A pensamento emergente do projeto de branqueamento, ao ter sua operação violenta no nível físico, brecada a partir do evento de 1888, intensificou suas práticas racistas no nível psicológico da sociedade e na instauração de políticas segregacionistas de tratamento diferenciado entre negros e brancos. O Brasil escancarou suas fronteiras para a imigração de pessoas brancas e proibiu a entrada de “qualquer indivíduo humano de raças de cor preta” (NASCIMENTO, 1978, p. 71). Tais práticas se tratam da institucionalização do racismo em nosso país.

Um dos efeitos que pode ser destacado dessa forma de tratamento da presença do negro na sociedade brasileira, relativo ao período que sucedeu o fim da era colonial, foi a divisão entre negros e mulatos, na qual, estes, vendo a forma como o negro era encarado na sociedade, passaram a se identificar com o branco e a se enxergar como superiores ao negro. É aqui que o branqueamento, segundo Nascimento (1978), começa a exercer sua ação no nível intelectual. Ser negro, no

Brasil, era um fardo tão pesado que a autoidentificação como negro passou a ser rejeitada, de acordo o autor, em certo momento, até pelo próprio negro.

Sobre essa divisão do povo negro, Munanga reitera que:

Esse passado do comportamento do mestiço na era colonial, talvez fruto de uma política de dividir para melhor dominar, ofereceria os primeiros elementos explicativos da desconstrução da solidariedade entre negros e “mulatos” que repercute até hoje no processo de formação de identidade coletiva de ambos (MUNANGA, 1999, p. 66).

Por isso, não raro, presenciamos o julgamento de pessoas que se identificam como morenas com a cor da pele menos pigmentada, contra pessoas consideradas pretas, no caso o negro, cuja epiderme, que contém mais melanina, apresenta um tom de pele escuro. Algumas falas racistas são testemunhadas no presente, como as que foram narradas na introdução deste trabalho de dissertação, graças ao pensamento ainda colonizado de muitas pessoas (MUNANGA, 1999).

O filósofo político martinicano Frantz Fanon (2008), em seu livro *Pele negra, máscaras brancas*, publicado pela primeira vez em 1952, relata, com uma eloquente crítica, os efeitos nocivos do processo histórico da colonização na formação da identidade negra. Tal obra, ao abordar a realidade das marcas deixadas nas colônias europeias, apresenta profunda proximidade com a realidade brasileira. O autor usa a expressão “zona de não-ser” para localizar o negro que, não reconhecendo sua negritude, se entende branco graças à estrutura do pensamento formada pelas construções psicológicas do sistema colonial.

⁵A manipulação da cultura dominante sobre as culturas subalternizadas foi imperativa nas interações sociais, de modo que o embranquecimento veio a “alvejar” a psiquê do negro brasileiro, fenômeno que Nascimento (1978, p. 97) vincula à expressão “negro de alma branca”.

Munanga (1999) afirma que:

A política e a ideologia do branqueamento exerceram uma pressão psicológica muito forte sobre os africanos e seus descendentes. Foram, pela coação, forçados a alienar sua identidade, transformando-se, culturalmente e fisicamente em brancos (MUNANGA, 1999, p. 94).

⁵ As aproximações feitas aqui entre a obra do autor e a realidade brasileira, são observações feitas na esteira das interpretações dos autores desta dissertação. É importante frisar que na produção da obra citada o filósofo se volta para a realidade de Martinica.

Alguns negros, em contato com as formas de violência simbólica praticadas contra os não brancos, não viram outra alternativa de escapismo para esse “etnocídio” (NASCIMENTO, 1978) social.

Buscando compreender o psiquismo desse fenômeno do querer ser branco por alguns negros, Fanon (2008), que também foi um grande psiquiatra, desenvolve que a cultura do branqueamento gerou em seus sintomas sociais o desprezo e a fobia contra os negros. Assim, o autor traz a seguinte consideração:

O problema é saber se é possível ao negro superar seu sentimento de inferioridade, expulsar de sua vida o caráter compulsivo, tão semelhante ao comportamento fóbico. No negro existe uma exacerbação afetiva, uma raiva em sentir-se pequeno, uma incapacidade de qualquer comunhão que o confina em um isolamento tolerável (FANON, 2008, p. 59).

O negro queria ser aceito e, para isso, transfigurou-se de branco, aderindo costumes e feições que o fizessem ser visto positivamente pela sociedade branca. É o que Fanon (2008) comenta: “no mundo branco, o homem de cor encontrará dificuldades na elaboração de seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é unicamente uma atividade de negação” (FANON, 2008, p. 104). Alguns comportamentos de mutilação das características negras desenvolvidos no período pós-colonial se arrastaram na sociedade brasileira até bem pouco tempo atrás, revelando que os negros brasileiros tiveram que se submeter a práticas de apagamento das marcas de sua origem, como o alisamento de seu cabelo, a internalização de uma linguagem culta e o sincretismo de sua religião (movimento de transferência das características das divindades africanas para os santos cristãos). Esse ritual de aceitação se imolou por tanto tempo na estrutura racista que se presentifica explicitamente na mentalidade dessa nação (MUNANGA, 1999; NASCIMENTO, 1978).

Consoante o que informa Nascimento (1978), ao analisar as estatísticas demográficas do período entre 1600 e 1950, é possível observar o crescimento dos resultados de pesquisas em que muitas pessoas negras passaram a se autoidentificar como pardas, e aquelas que tinham a pele mais clara se declaravam brancas, revelando um forte sistema de falseamento operando na consciência de raça (NASCIMENTO, 1978). Tais estatísticas foram feitas a partir da intenção dos governantes do país de mensurar, ainda que adulteradamente, o aumento da população branca e o atingimento da meta de extirpar pretos e pardos do produto brasileiro no período pós-colonial.

É notório pontuar que, quando usamos o termo “negro” nos períodos desta seção, estamos nos referindo ao comportamento de negros e pardos, levando em consideração que, mesmo o “mulato” tendo a cor epidérmica mais clara, ele não escapou das sanções do racismo. Conforme lemos em Fanon (2008), Munanga (1999) e Nascimento (1978), sendo negro ou mulato, trata-se de um homem de cor, um não branco.

Ao buscarmos empregar expressões como “muitos negros” ou “alguns negros” para falar da assimilação e do branqueamento que uma parcela da população negra absorveu, estamos levando em consideração a história de movimentos de revolta contra a exploração do negro desde os primeiros sequestros de africanos levados para o cárcere nas colônias portuguesas. A importância desses movimentos está na possibilidade de contato com narrativas outras que não sejam a do opressor.

É o que Abdias do Nascimento (1978) pontua:

Desde o início da escravidão os africanos confrontaram a instituição, negando factualmente a versão oficial de sua docilidade ao regime, assim como sua hipotética *aptidão natural* para o trabalho forçado. Eles recorreram a várias formas de protesto e recusa daquela condição que lhes fora imposta, entre as quais se incluíam o suicídio, o crime, a fuga, a insurreição, **a revolta** (NASCIMENTO, 1978, p. 58-59, grifo nosso).

A rebelião do povo negro só era possível graças à resistência em não se tornar órfão de suas raízes pela assimilação forçada no processo de alienação cultural praticado pelos carcereiros colonizadores; assim, “muitos negros e mulatos imolaram suas vidas combatendo a tirania portuguesa” (NASCIMENTO, 1978, p. 59) e os “métodos eugenistas” (MUNANGA, 1999, p. 15).

Historicamente, no âmbito nacional, temos o reconhecimento de Zumbi dos Palmares como herói negro do povo brasileiro. Alguns teóricos e militantes intelectuais afirmam que a mobilização operada constitui uma das primeiras organizações de oposição, “que se concretizou na fundação da República dos Palmares” (MUNANGA, 1999, p. 14), caracterizando-se como os primórdios da luta do que culminou no atual movimento negro.

Na esteira dos movimentos de resistência e luta pelo povo negro no Brasil, pessoas que compartilhavam o ideal de conquistas de reconhecimento e direitos para os negros como cidadãos brasileiros se uniram em organizações para ajudar a construir uma imagem negra positivada, buscando emancipar o negro de seu

complexo de inferioridade calcado desde o passado, na incipiente fase colonizatória (NASCIMENTO, 1978; BERND, 1988; MUNANGA, 1999).

A revolta do povo negro e seus movimentos de resistência contra o “esquema epidérmico racial” (FANON, 2008, p. 105), ao longo do tempo, são efeitos, de acordo com o que Fanon explica, da formação da consciência negra, que, “engajada na experiência, deve ignorar as essências e as determinações do ser” (FANON, p. 121). Segundo o autor, “parece evidente que a verdadeira desalienação do negro implica uma súbita tomada de consciência” (FANON, p. 28), na qual “a consciência negra se considera como densidade absoluta, plena de si própria, etapa anterior a toda fenda, a qualquer abolição de si pelo desejo” (FANON, p. 122).

Os movimentos sociais de conscientização do povo negro, das condições de dominação na sociedade brasileira, aos poucos, foram ganhando espaço e voz, promovendo paulatinamente transformações na balança social e econômica do povo brasileiro. Aquela falsa identidade brasileira construída sobre a base do mito da democracia racial foi sendo desmascarada pelas narrativas contra-hegemônicas que jogavam na mesa as cartas do “racismo à moda brasileira” (MUNANGA, 1999), revelando situações de desigualdades e discriminações enfrentadas pelo negro no Brasil (MUNANGA, 1999; NASCIMENTO, 1978).

Munanga (1999) discorre que

No caminho da luta pela mobilização e conscientização de seus membros, grandes vítimas da sociedade, os movimentos sociais encontram numerosos obstáculos, entre outros a inércia e as forças ideológicas e das tradições, passadas e presentes. Remover esses obstáculos exige a construção de novas ideologias, capazes de atingir as bases populares e convencê-las de que, sem adesão às novas propostas, serão sempre vítimas fáceis da classe dominante e de suas ideologias (MUNANGA, 1999, p. 13).

Além da dificuldade de convencimento daquelas vítimas alienadas que, não reconhecendo sua identidade e sua posição oprimida na sociedade, assumem o discurso da classe dominante, os movimentos sociais enfrentaram desde sempre a pressão de governos conservadores que refletiam a ideologia racista imperativa. As discussões sobre raça chegaram a sofrer a censura no período ditatorial durante o regime militar, que considerava a manifestação e discussão pública sobre discriminação e racismo um ato subversivo contra o governo (NASCIMENTO, 1978). Assim, o autor denuncia que “o objetivo não expresso dessa ideologia é negar ao

negro a possibilidade de autodefinição, subtraindo-lhe os meios de identificação racial” (NASCIMENTO, 1978, p. 79).

Com um olhar para a época em que escrevera, Munanga (1999) fala sobre a ação do Movimento Negro na construção da identidade:

[...] eles tentam construir uma identidade a partir das peculiaridades do seu grupo: seu passado histórico como herdeiros dos escravizados africanos, sua situação como membros de grupo estigmatizado, racializado e excluído das posições de comando na sociedade cuja construção contou com seu trabalho gratuito, como membro de grupo étnico-racial que teve sua humanidade negada e a cultura inferiorizada (MUNANGA, 1999, p. 14).

Assim conforme Munanga (1999) discorre, o resgate da identidade e a criação do sentimento de pertencimento como negro de forma positiva, ocupando espaço na sociedade como ser de direitos, conduzem a entender-se e a assumir-se negro.

Durante o período de doutoramento, a professora Zilá Bernd produziu estudos em torno dessa questão que merecem ser resgatados. Em seu livro publicado em 1988, *O que é negritude?*, busca refletir sobre o movimento de tomada de consciência de ser negro que ficou conhecido como negritude. De acordo com o que a autora explica, a negritude, enquanto tomada de consciência sobre ser negro, é o movimento oposto ao que vimos como efeito da cultura de branqueamento (NASCIMENTO, 1978) ou de miscigenação (MUNANGA, 1999).

Segundo Bernd (1988) o vocábulo “negritude” é um neologismo surgido na língua francesa entre as décadas de 20 e 30, podendo estar relacionado “ao fato de se pertencer à raça negra; à própria raça enquanto coletividade; à consciência e reivindicação do homem negro civilizado; à característica de um estilo artístico ou literário; ao conjunto de valores da civilização africana” (BERND, 1988, p. 15-16).

Explorando o conceito da expressão, a pesquisadora brasileira explica que, em francês, a palavra negritude tinha um tom pejorativo e era usada quando se queria ofender um negro. Então, o movimento de negritude se apropriou do termo, reclamando-o para si, de modo a subverter sua “denominação negativamente conotada” (BERND, 1988, p. 17) e passando a ser ostentado com orgulho e não vergonha.

Dessa forma, o termo negritude para os movimentos de luta e resistência negra assumia dois sentidos: o de tomada de consciência, ou seja, da autoidentificação como negro com a recuperação e a consolidação da “alma negra” (BERND, 1988, p. 19); e a marca do começo do movimento que pretendeu “jogar de

volta a pedra que o branco atirara no negro para chamá-lo de negro com desprezo, assumindo-se como negro com altivez e orgulho” (BERND, 1988, p. 37).

Dentre os efeitos positivos do movimento de negritude, que também se fez presente no Brasil, Bernd (1988) lista cinco:

- 1) reconhecimento e aceitação do fato de ser negro e a consequente revalorização da herança cultural ancestral;
- 2) desconstrução de uma imagem negativa que, “com seus silêncios e suas lacunas”, consagrava a supremacia da “raça” branca;
- 3) devoração da imagem negativa com que as comunidades eram representadas no “mundo branco”;
- 4) início do processo de construção de uma auto-imagem positiva;
- 5) tomada de consciência da necessidade de passar da condição de observado (objeto da História) para a de observador (sujeito da própria História) (BERND, 1988, p. 40).

Nessa queda de braço contra mentes dominadas e governos dominantes e excludentes, a militância negra foi ganhando força e conquistando espaço, dentro das políticas sociais, com a defesa do resgate e da valorização da cultura negra e no reconhecimento dos africanos na formação do povo brasileiro, conferindo assim, o reconhecimento de sua pluralidade étnico-racial na interseção de três povos com saberes, costumes e culturas diferentes (MUNANGA, 1978).

A importância desses movimentos mereceu a atenção de consideráveis pesquisadores, como o pesquisador em Educação Gustavo Henrique Araújo Forde (2019), e a estudiosa em Antropologia Social Nilma Lino Gomes (2017). Ambos compreendem as ações empenhadas por essa militância como as primeiras manifestações educativas voltadas para a valorização da negritude num país que herdou o racismo da era colonialista até a república.

A tese de doutorado do professor Gustavo Forde (2019), que veio a ser publicada como livro, com o título *Vozes negras na história da educação: racismo, educação e movimento negro no Espírito Santo (1978-2002)*, apresenta um trabalho historiográfico detalhado sobre a atuação do Movimento Negro no território capixaba. Selecionando o Espírito Santo como espaço geográfico de sua pesquisa, Forde (2019) se direciona para as ações do Movimento Negro na esfera nacional para explicar a instauração de algumas organizações em solo capixaba cujo nascimento ocorreu em outros estados do Brasil.

O trabalho do educador capixaba, adicionado às contribuições de Nilma Lino Gomes (2017), fornecem horizontes coesos para conhecermos com mais detalhes o

protagonismo do Movimento Negro e os movimentos precedentes a ele na constituição de uma sociedade mais equitativa e não racista através da educação.

Nilma Lino Gomes (2017), em seu livro *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*, fruto do trabalho de pós-doutorado, sustenta como “tese principal o papel do Movimento Negro Brasileiro como educador, produtor de saberes emancipatórios e um sistematizador de conhecimentos sobre a questão racial” (GOMES, 2017, p. 14). A autora apresenta, em sua pesquisa, o detalhamento das ações que o Movimento Negro Brasileiro desenvolveu e que lhe conferem o caráter de movimento educador.

Foi a partir do período que marcou a abolição da escravatura, em 1888, e a Proclamação da República, em 1889, que a sociedade brasileira passou por algumas mudanças, nas quais modelos sociais começaram a ser problematizados e postos à prova. Os ex-escravizados, recém-libertos, e seus descendentes, uniram-se e organizaram ações de mobilização sobre a questão racial no Brasil, surgindo vários grupos espalhados por alguns estados brasileiros, reunidos em favor da luta pelo acesso do negro aos espaços e cargos ocupados hegemonicamente pelos brancos. No momento inicial dessas ações sociais em favor do negro, esses movimentos ainda não possuíam uma perspectiva política definida, e seu projeto ideológico era dotado de ideais mais amplos (FORDE, 2019).

Desse modo, Gomes (2017) problematiza:

Deixar de ser um “ex-escravo” ou aberto para ser cidadão, ter direitos iguais, não ser visto como inferior e vivenciar a cidadania plena era o sonho perseguido pela população negra da época, sobretudo os setores mais organizados (GOMES, 2017, p. 28-29).

Esses movimentos de luta pela ascensão social da população negra viram na educação a oportunidade de redenção do negro perante a sociedade. Entre as suas reivindicações, a educação se tornou prioritária, pois o analfabetismo e a lenta inserção nas escolas oficiais constituíam alguns dos principais problemas dessa população para a inserção no mundo do trabalho (GOMES, 2017, p. 29).

Forde (2019) pontua que, na década de 30 do século XX, “percebe-se uma postura cada vez mais crescente no movimento: a afirmação de uma identidade específica” (FORDE, 2019, p. 33). Exemplo marcante disso é o Teatro Experimental Negro (TEN, 1944-1968), criado por Abdias do Nascimento, que, contestando a discriminação racial, atuou na dramaturgia com atores negros para um público de negros. Um dos responsáveis por importar o movimento de negritude da França, o

TEN ampliou suas ações com a oferta de cursos de alfabetização, publicando, também, o jornal *Quilombo* (1948-1945), que reivindicava o ensino gratuito para as crianças brasileiras e o acesso de estudantes negros no ensino secundário e superior (FORDE, 2019; GOMES, 2017; MUNANGA, 1999; NASCIMENTO, 1978).

No bojo das ações de Abdias do Nascimento em sua militância, temos a sua participação como presidente na Convenção Nacional do Negro, em São Paulo (1945), testemunhando a discussão sobre uma lei que combatesse a discriminação racial no Brasil. Nascimento (1978) nos informa que, na ocasião, tal legislação foi proposta à Assembleia Nacional Constituinte, que veio a negá-la. Foi em 1951 que, sendo apresentada pelo deputado Afonso Arinos ao congresso, a lei, que recebeu o nome desse representante, foi finalmente aprovada. Entretanto, tratava-se de uma lei que não era cumprida (NASCIMENTO, 1978).

Mais à frente, no Brasil, ao passar por um processo de redemocratização após o fim do autoritarismo militar, promulgou-se a Constituição Cidadã, nacionalmente conhecida como a Constituição de 1988. Vítima de ataques verbais e físicos por golpistas apoiadores de um governo antidemocrático⁶, a constituinte é o marco legal que deu início a uma nova fase da democracia no país. Para a história de luta do Movimento Negro, no reconhecimento dos negros brasileiros como cidadãos e como participantes da formação do Estado Nacional, a carta magna do Brasil, em seu artigo, foi o primeiro documento legislativo a reconhecer o povo brasileiro como pluirracial e multilinguista, imputando o racismo como crime inafiançável. Com isso, objetivava mudar a estruturação legal antecessora, que marginalizava e desconsiderava a participação na sociedade dos povos menosprezados desde a fundação do país, como os africanos e seus descendentes (GOMES, 2017).

No ano subsequente ao da Constituição, houve a sanção da lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que “define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor” (BRASIL, 1989); esta lei, apesar de ser mais um marco histórico legal na luta do Movimento Negro, ainda não tinha a ação punitiva cabível que tratasse o racismo

⁶ CALGARO, Fernanda. Bolsonaro inflamou atos golpistas com o uso de violência durante o mandato; relembre. G1. 11/01/2023. Disponível em:

<https://g1.globo.com/politica/noticia/2023/01/11/invasao-do-stf-congresso-e-planalto-terroristas-miraram-locais-que-foram-alvo-de-ataques-de-bolsonaro-durante-o-mandato.ghtml> Acesso em: out de 2023.

NETTO, Paulo Roberto. Constituição queimada, vaso destruído: STF expõe danos de atos golpistas. UOL São Paulo. 01/02/2023. Disponível em:

<https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2023/02/01/constituicao-queimada-vaso-destruido-stf-expoe-danos-de-atos-golpistas.htm> Acesso em: out de 2023.

como crime, de modo que quem o praticasse tivesse a ideia de que não haveria punição severa. Muitas práticas discriminatórias e racistas, na base dessa lei, foram julgadas como injúria racial, tendo uma punição que, para as vítimas, não demonstra que houve, de fato, a justiça.

Não podemos deixar de citar uma conquista atual para o povo negro. Em 2023, a legislação sofreu uma virada, vista pelos militantes e intelectuais negros como uma verdadeira conquista para a população negra. Em 11 de janeiro de 2023, o recém-empossado presidente da república, Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei nº 14.532/2023, que altera a lei de 89 e passa a tratar de forma equiparada a injúria racial ao crime de racismo, com a aplicação de pena de reclusão para os crimes determinados no texto da lei (BRASIL, 2023).

Ainda se torna relevante comentar sobre as reivindicações feitas por Abdias do Nascimento em seu ensaio produzido para participação no Colóquio do Segundo Festival Mundial de Artes e Cultura Negras, realizado em Lagos, na Nigéria, em 1977. Em seus escritos para o Colóquio, Nascimento (1978), ao desmascarar a visão de um país democrático em harmonia racial que o Brasil tinha no exterior, apresenta dezessete reivindicações em caráter de recomendação, sendo a quarta recomendação de interesse imediato para a educação brasileira, que, trazida a público em 1977, permaneceu alvo da luta do Movimento Negro ainda durante muito tempo. Nesse documento, Nascimento (1978) discorre:

4) Este Colóquio recomenda que o Governo Brasileiro inclua um ativo e compulsório curriculum sobre a história e as culturas dos povos africanos, tanto aqueles do continente como os da diáspora; tal *curriculum* deve abranger todos os níveis do sistema educativo: elementar, médio e superior (NASCIMENTO, 1978, p. 138-139).

Dos grupos e militantes que se uniram na luta social e política negra, veio a surgir uma organização em nível nacional. Fundado em 1978, em São Paulo, nasce o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial (MUCDR), que veio a ser chamado no ano seguinte de Movimento Negro Unificado (MNU), assim permanecendo atualmente (FORDE, 2019; GOMES, 2017; MUNANGA, 1999; NASCIMENTO, 1978).

As pautas principais nas reivindicações do MNU eram a educação e o trabalho. Gomes (2017) nos informa que, a partir da participação do Movimento Negro na III Conferência Mundial contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e formas correlatas de intolerância, promovida pela Organização das

Nações Unidas (ONU), em Durban, na África do Sul, o Estado Brasileiro reconheceu internacionalmente o racismo institucional presente em nosso país e se comprometeu a buscar medidas de superação dessa condição.

Dentre as ações de superação do racismo estrutural no Brasil, o Governo finalmente atendeu à requisição feita pelo Movimento Negro desde as recomendações do militante Abdias do Nascimento. Em 2003, o Estado brasileiro sancionou a Lei nº 10.639/03, que incluiu os artigos 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da educação. Dessa forma, tornou-se obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas do Ensino Fundamental e Médio. Gomes (2017) atesta que “é possível afirmar que a sociedade brasileira não teria chegado a esse momento se não fosse a histórica atuação do Movimento Negro” (GOMES, 2017, p. 36). Desde a promulgação da referida lei, as esferas educacionais se voltaram para o atendimento da mesma, com a mudança nos currículos educacionais, nos materiais didáticos e na formação docente.

É bem verdade que as mudanças transcorreram lentamente e podemos afirmar que a mesma, em vinte anos, ainda não atingiu devidamente a extensão que necessita alcançar. A falta de conhecimento da Lei nº 10.639/03 e do que ela reclama em nível de aquisição do saber resulta na ausência de sensibilidade e tato para identificar a presença da discriminação e do racismo no ambiente escolar.

Desde a vitoriosa conquista da Lei nº 10.639/03, os segmentos da educação citados na legislação começaram a receber os *flashes* de mudanças nos currículos de ensino. Ensaando os primeiros passos para a descolonização curricular, pouco a pouco, a história considerada como oficial foi sendo desconstruída, e narrativas que denunciam a história de um Brasil encontrado, invadido, explorado e território de práticas racistas e genocidas foi ganhando espaço nos currículos, materiais e discursos educacionais.

3.1.1 A infância e as relações raciais no ambiente escolar

Diante do que já foi estampado nas seções anteriores deste trabalho, sobre a marcha histórica da discriminação e segregação racial no Brasil, mostrou-se necessário traçarmos um caminho de contextualização sobre a Sociologia da Infância para pensarmos sobre a infância dentro desse cenário de desconsideração, em face do ser infantil. É comum que, ao lermos sobre todas as atrocidades movidas

pelo racismo que o povo negro já enfrentou e ainda enfrenta na sociedade, nosso inconsciente acabe nos levando a pensar na população negra adulta. Entretanto, devemos indagar: e as crianças negras? Assim, julgamos ser importante e assim fizemos, neste capítulo apresentamos um resgate histórico da concepção de criança e infância ao longo da história da sociedade ocidental, sem perder de vista a reflexão do lugar das crianças negras.

A história da educação é inextricável à história da criança e da infância, cujos estudos se apresentam relativamente recentes. A preocupação epistêmica com a infância se deu a partir das reflexões do francês Philippe Ariès, em *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*⁷, publicado na década de 1960. O historiador discorre, em sua tese, sobre a inexistência do sentimento de infância na Idade Média. Os registros por ele realizados nos levam à reflexão de que a forma de enxergar e tratar a criança no medievo foi perene na sociedade até pouco tempo.

De acordo com Ariès (1981), a sociedade medieval desconsiderava a criança como ser dotado de alma; assim, com o crescimento demográfico exponencial e a alta taxa de mortalidade infantil devido ao grande número de doenças ocasionadas pela falta de higiene, as famílias “não podiam se apegar muito” (ARIÈS, 1981, p. 44).

É a partir de Ariès que somos chamados à atenção para a existência do senso comum que contempla a infância simplesmente como uma fase a ser atravessada, projetando na criança a visão de um adulto em miniatura, moldado durante sua tenra idade para exercer a sua civilidade, ou seja, ingressar na sociedade cumprindo as regras do jogo.

O conceito de infância e a concepção de criança de base adultocêntrica passou a ser questionado a partir dos estudos sociais sobre a infância, ou Sociologia da Infância, que iniciaram a partir de 1980, na Europa. Na emergência desses estudos no campo da Sociologia, temos, como aporte teórico, o pesquisador Willian Arnold Corsaro, considerado uma das referências mundiais sobre o tema. Na obra *Sociologia da Infância* (2011)⁸, o sociólogo discorre sobre as relações coletivas que as crianças constroem entre si e nisso constitui a sua tese.

Corsaro (2011) insere alguns dados históricos e sociais que nos ajudam a compreender como a figura da criança estava moldada na sociedade moderna. Resumidamente, o autor discorre que, a partir do “drástico crescimento da

⁷ ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

⁸ Ano de tradução e publicação em Língua Portuguesa.

participação das mães na força de trabalho” (CORSARO, 2011, p. 115), seja para complementar a renda familiar, seja pelo fato de ela ser o único membro provedor do sustento da família, foi preciso contar com o apoio de espaços complementares de amparo e instrução das crianças da classe trabalhadora. Dessa forma, o cuidado que antes era realizado no âmbito familiar, sobretudo, pela figura materna, passou a ser desempenhado por outros atores sociais.

A concepção de infância acompanhou os movimentos históricos que colocavam a criança em condição de vulnerabilidade, sendo uma extensão da família e não um ser de direitos fora dela. A história da infância se deu pela ideologia capitalista de formação e condicionamento de um ser considerado imaturo e inacabado, que será transformado em um adulto a serviço da sociedade (CORSARO, 2011).

Na perspectiva adultocêntrica que imperou (e em alguns casos ainda impera) na sociedade, a criança, um adulto em miniatura, em seu processo educacional e na socialização com adultos, passa pelo condicionamento de normas e comportamentos sociais que a tornarão o adulto ideal para a sociedade. Hierarquicamente, a criança sempre ocupa uma posição inferior ao adulto, e seu processo de aprendizado decorre da inculcação, eximindo a condição de sujeito da criança e imputando sempre uma condição passiva.

Com a promulgação da Declaração Universal dos Direitos da Criança pela ONU, em 1959, reconheceu-se a criança como um sujeito de direitos. Assim, entender a criança como sujeito confere compreender a infância como um processo dinâmico no qual ela também, conforme a concepção de criança como ator social, produzirá cultura e saberes.

No contato com as considerações de Corsaro (2011), enxergamos a necessidade de considerar cada criança um indivíduo único, com uma formação cultural própria, que emergiu do contato com adultos e seus pares. Por isso, em vez de falar em infância, devemos usar o plural, infâncias, pois o processo de socialização de cada criança é diferente e único.

Dessa forma, a infância de crianças de cidades diferentes não poderá ser a mesma, pois a cultura em que ocorre a socialização de ambas se difere; o mesmo deve ser pensado sobre crianças de raças diferentes: indígena, negra ou branca – a depender da raça a que a criança pertence, sua infância se constituirá influenciada

por esse fator. Pensar a infância como uma fase demarcada pela idade, por sua condição de vir a ser um adulto ideal, coloca-a em parametrização homogênea.

Em seus estudos, Corsaro (2011) afirma que, enquanto produtoras de cultura, “as crianças afetam e são afetadas pela sociedade” (CORSARO, 2011, p. 16). Diante dessa afirmativa, devemos pensar em como a sociedade afetou e vem afetando as crianças negras e como essas crianças estão devolvendo isso para a sociedade.

A esse respeito, a socióloga Rita de Cássia Fazzi realizou uma pesquisa sobre relações raciais com crianças durante os anos de 1997 e 1998. Esteve em campo como participante externo em duas escolas, uma pública e uma privada. Para a coleta de dados, ela se inseriu no cotidiano das atividades escolares com o objetivo de captar o preconceito racial na infância, tal como construído e vivenciado pelas crianças de 7 a 9 anos de idade. Posteriormente, sua tese de doutorado veio a ser publicada como livro pela primeira vez em 2004, com o título *O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito*.

Em sua introdução, Fazzi (2004) toca na questão do preconceito de marca que também foi problematizado por Nascimento (1978). Os dois teóricos referenciam Oracy Nogueira, que afirma que a caracterização do preconceito no Brasil está relacionada à aparência, ou seja, às características fenotípicas dos negros. Segundo Fazzi (2004), “a aparência é uma característica mais importante do que a origem na formação do preconceito racial brasileiro” (FAZZI, 2004, p. 18).

A autora traz um comentário que liga nossas discussões sobre a desconsideração das crianças como agentes ativos na sociedade, sobretudo, no que tange às crianças negras e suas infâncias. Na década de 1990, ela afirma identificar “uma escassez de estudos sobre as relações raciais entre crianças” (FAZZI, 2004, p. 18). O testemunho da autora nos permite ser contundentes em dizer que ser criança nas sociedades de várias épocas significou ser desconsiderada como ator social. Ademais, crianças negras de países ocidentais, como o Brasil, foram postas à margem socialmente em dupla escala: em primeiro nível por serem crianças e, em segundo, por serem negras.

O trabalho de doutoramento da socióloga se apresenta sob a perspectiva da Sociologia da Infância, quando a autora discorre que as “crianças agem, resistem, reelaboram e criam; elas influenciam adultos tanto quanto estão sendo influenciadas por eles” (FAZZI, 2004, p. 23). A autora se importa em estudar as relações raciais

nos espaços e nas atividades escolares em que as crianças se mostram mais descontraídas sem o exercício de uma autoridade adulta, como nos tempos de recreio e brincadeiras. Segundo a pesquisadora, tais momentos são ricas oportunidades de se observar o exercício das culturas infantis, algo que também é comentado por Corsaro (2011). Nesses momentos de maior interação, as crianças colocam em prática as regras dos jogos sociais produzidas por elas mesmas.

Segundo Fazzi (2004), a escola é o ambiente em que as crianças “testam, em suas relações, o conjunto de valores, atitudes, comportamentos, crenças e noções raciais aprendidos em outros lugares” (FAZZI, 2004, p. 22). Nesse caso, de acordo com o que a autora expõe, compreendemos que as formas de interações raciais que as crianças praticam, refletidas de outros espaços sociais para além da escola, não necessariamente partem de diálogos que reclamam a necessidade de reflexão sobre o respeito às diferenças. Tratam-se, na verdade, de manifestações de preconceito e de discriminação que permeiam as convivências sociais cotidianas, acessando a cultura estudantil que passa pelos portões da escola.

A pesquisa de Fazzi (2004) apresenta uma interseção com o trabalho de Cavalleiro (2001), quando, em ambos os textos, as autoras nos levam a pensar na escola como espaço privilegiado tanto para as pesquisas em relações étnico-raciais, dada a concentração de infantes fora do espaço familiar, quanto como um espaço ideal para se construir uma educação não racista através de diálogos que, em outros ambientes sociais frequentados pelas crianças, talvez não haja a oportunidade de ocorrer.

A pesquisadora e professora Eliane Cavalleiro se dedica, em suas produções, a discutir sobre as relações raciais no Brasil e o racismo nas escolas brasileiras. No livro publicado em 2001, *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*, de que foi organizadora, há uma coletânea de artigos; no artigo “Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor”, a doutora em Educação propõe levar o leitor a refletir sobre o reconhecimento do racismo no espaço escolar. Uma fala da autora nos chama a atenção:

“Todavia, essa temática ainda hoje causa um flagrante mal-estar entre nós. Pois, mesmo diante das desigualdades sociais entre grupos raciais, há uma relutância em aceitá-la como resultantes de processos atualizados de exclusão do grupo negro (CAVALLEIRO, 2001, p. 143).

O que a pesquisadora afirmou em 2001 se mostra muito atual. O processo de libertação do pensamento de uma pessoa que está realizando estudos sobre as relações raciais no Brasil a leva a ter um olhar sob outra perspectiva que não a do opressor. É compreensível que, ao deixar de ser escravizado do pensamento colonizador, o pesquisador desenvolva um olhar e uma audição mais atentos às múltiplas formas de discriminação e preconceito nos espaços sociais de trabalho ou convivência. Como se um sinal de alerta estivesse programado, ao ouvir ou ver alguma expressão racista, essa pessoa se dispõe a iniciar um diálogo de reflexão que possa desarticular tal prática.

Eliane Cavalleiro (2001) considera que “a educação formal tem grande relevância para a formação de cidadãos críticos e conhecedores de seus direitos civis, políticos e sociais” (CAVALLEIRO, 2001, p. 143), enxergando “o professor como um forte aliado para formar cidadãos livres de sentimentos de racismo” (CAVALLEIRO, p. 141). Seguindo com suas observações, a autora destaca que, ao se olhar de forma superficial para a escola, não é possível ver a operação do racismo em seus ambientes. Todavia, chama-nos a atenção para a importância de nos atermos aos detalhes. Segundo a pesquisadora, uma escola estará sendo racista, quando privilegia a reprodução do modelo social dominante nos espaços físicos, nos materiais escolares e no tratamento dos alunos. Assim, Cavalleiro exorta que:

São acontecimentos que podem parecer apenas um detalhe do cotidiano escolar, porém são reveladores de uma prática que pode prejudicar severamente o processo de socialização de crianças negras, imprimindo-lhes estigmas indelévels (CAVALLEIRO, 2001, p. 145).

Ao apresentarmos somente o segmento branco da sociedade estampado nos materiais escolares, ao considerar que o material visual e não verbal também produz conhecimento, estamos subliminarmente dizendo para as crianças que só há um padrão a ser seguido: o modelo branco europeizado (CAVALLEIRO, 2001). Assumindo essa postura, a escola se torna excludente ao não considerar a diversidade racial das crianças. Parece inofensivo, mas “acontecimentos como esses contribuem para um sentimento de recusa às características raciais do grupo negro e fortalece o desejo de pertencer ao grupo branco” (CAVALLEIRO, 2001, p. 145). Uma educação assim praticada se mostra retrógrada, não considerando a

história e a legislação existentes; além disso, demonstra que seu perfil ideológico se encontra ainda colonizado, reproduzindo erros já cometidos desde o passado.

Acompanhando o processo de mudanças relatadas até aqui, podemos nos dispor ao exercício reflexivo de olhar para a educação ontem e hoje sob a perspectiva das relações raciais no Brasil, com ponto focal direcionado para os primeiros anos da fase fundamental da educação, os Anos Iniciais. Para isso, consideramos importante não perder de vista a necessidade de discutir o viés aqui proposto sob o prisma do sujeito infantil, quando vamos unir a esse diálogo contribuições de vias sociológicas.

Cavalleiro (2001) e Fazzi (2004) rechaçam a presença do racismo na escola no tratamento dado às crianças negras. Segundo elas, a forma de referenciar uma criança negra baseada na cor da pele e nas características fenotípicas representa um problema, uma vez que o Brasil pratica uma hierarquia racial que remonta séculos. Nesse sentido, “atributos diferenciadores, mesmo que sejam atribuídos com um grau relativamente baixo de frequência, devem ser considerados componentes de um estereótipo” (FAZZI, 2004, p. 43).

Cavalleiro (2001) ressalta que

Além do mais, cabe considerar que esses comentários feitos na presença das crianças podem ser por elas interiorizados e reproduzidos nos demais espaços da sociedade. São tratamentos que denotam desrespeito e podem constranger as crianças (CAVALLEIRO, 2001, p. 145).

Segundo o que Cavalleiro (2001) e Fazzi (2004) expõem, devemos refletir acerca da formação da identidade das crianças. As crianças negras, ao enfrentarem o preconceito de marca, característico do Brasil, têm experimentado, há muito tempo, práticas discriminatórias que as colocam em posição inferiorizada em relação aos seus pares, as crianças brancas (CAVALLEIRO, 2001; FAZZI, 2004).

Fazzi (2004) observa que, “Como crianças menores estão sensíveis à estrutura social, assim como à natureza de relações de maioria e minoria e ao privilégio, elas podem desejar fazer parte do grupo da maioria” (FAZZI, 2004, p. 55). Na execução prática de sua pesquisa, a estudiosa se vale das participações das crianças em suas entrevistas e das falas destas nos momentos de interação dos alunos. Como produto das escutas, a investigadora observa que as crianças têm consciência de raça e a noção de privilégio.

No contexto da sondagem de campo, foram captadas falas de crianças negras que afirmavam que não queriam ser negras, desejando ser “bonitas” como algumas figuras populares da televisão. Houve também a reprodução de estereótipos por crianças negras e brancas a respeito da cor da pele e da estrutura física do cabelo.

Um dos relatos registrados na pesquisa em questão nos levou a lembrar alguns acontecimentos mediatizados pela televisão, ajudando-nos a visualizar a influência exercida sobre a sociedade infantil. Uma das crianças entrevistadas fez um comentário negativo sobre um dançarino negro de uma banda baiana que fez muito sucesso durante a década de 90 no Brasil: *É o tchan*. A criança disse que o dançarino era muito feio. No momento em que lemos esse relato, voltamo-nos para a composição da banda, que tinha dois cantores negros, uma dançarina negra (tom de pele marrom claro) e cabelos cacheados loiros, uma outra dançarina negra (chamada pelo grupo de morena) e um dançarino negro.

As pessoas que vivenciaram o *boom* do axé nos anos noventa podem lembrar que um programa de televisão veio a promover um concurso para eleger uma substituta da dançarina loira. É importante considerar que a televisão já era um dos grandes veículos reprodutores da cultura de massa⁹.

Em seu ensaio “Plural, mas não caótico”, o professor Alfredo Bosi (2002) discorre sobre as culturas de massa brasileira e seus veículos difusores. Considerando a cultura brasileira como heterogênea, o crítico afirma que reconhecer o caráter plural da nossa cultura é uma atitude fundante para entendê-la como um efeito de sentido que resulta de vários processos de interação social (BOSI, 2002).

O autor afirma que, estando diante de um “espetáculo de variedades” na cultura produzida pela sociedade,

[...] quando nos deslocamos desse ângulo de espectadores atônitos para o de analistas e intérpretes ou, melhor ainda, para o de criadores de cultura, entrevemos em meio ao labirinto de vozes e imagens, algumas linhas de forças mais claras que, perseguidas até o fim, remetem a estruturas sociais diferenciadas (BOSI, 2002, p. 8).

Somente com um olhar mais crítico sobre o fenômeno cultural que o grupo *É o Tchan* promoveu na cultura de massa será possível captar os efeitos nocivos que as formas de representação humana exercidas nesse espaço de tempo introjetaram,

⁹ “O expediente mais cômodo de que lança mão o mercado cultural em um país dependente como o Brasil é o uso do ‘entelados’ na TV” (BOSI, 2002, p. 9).

subliminarmente, no intelecto dos adultos e crianças daquela década, através da telinha. De acordo com Bosi (2002): “[...] a cultura de massa já é colonizadora nos seus processos e nos seus centros de origem [...] da corrente de representações e estímulos o sujeito só guardará o que a sua própria cultura vivida lhe permite filtrar e avaliar” (BOSI, 2002, p. 10).

Considerando a afirmação de Bosi (2002) e a escassez de estudos sobre as relações raciais com crianças destacada por Fazzi (2004) nos anos finais da década de 90, depreendemos que essa pouca discussão sobre questões raciais nos meios sociais e educacionais, associada às representações de efeito psicologicamente reverso para o sentimento de negritude, não permitiram que as cargas negativas e preconceituosas fossem interpretadas como ofensivas, como foram as propagandas na escolha da nova dançarina da banda em questão.

A promoção do concurso da nova loira do *Tchan* tinha uma música que se tornou o *jingle* reproduzido quando as candidatas ao posto iam se apresentar. Além disso, ocupou o topo da lista de sucessos das rádios daquela época. A letra, além de estereotipar¹⁰ a figura feminina, ressaltava suas características do padrão de beleza social como branco. Essa mulher endeusada era comparada a um avião, e todos deveriam dar espaço para a sua chegada. Os *backvocals* cantavam à meia voz a palavra “luz” para chamá-la. Assim, com todos os refletores iluminando esse “sumo da beleza”, elegeram a vencedora do concurso, uma mulher de pele branca, cabelos loiros e lisos.

Depois, foi a vez de substituir a dançarina negra (morena) do grupo. A bailarina da formação original da banda apresentava os traços fenotípicos de mulher negra (pele e cabelo negros). A eufemização, muito criticada pelos teóricos aqui já explorados (CAVALLEIRO, 2001; FAZZI, 2004; MUNANGA, 1999; NASCIMENTO, 1978), com as criações de vários termos que suavizavam a referência às pessoas que não queriam se identificar como pretas, no concurso da morena do *Tchan*, tomou voz e corpo. Adaptaram a letra da música para a eleição da nova dançarina e o tipo feminino escolhido foi uma mulher de pele mais clara e cabelos lisos.

A prática social de uso de termos diferenciadores que intencionam identificar um negro brasileiro o mais próximo da categoria de classificação branca é algo antigo e muito atual na sociedade brasileira. Nossos teóricos nos informam que esse

¹⁰ “[...] estereótipos devem ser vistos como crenças sobre grupos sociais que são amplamente compartilhadas” (FAZZI, 2004, p. 42).

comportamento percorre dois caminhos, um direcionado a não querer se autoidentificar como negro (pretos e pardos) e outro que se dirige para o fato de que falar sobre questões raciais no Brasil, pelo menos desde a censura do regime militar, tornou-se um tabu, com um temor em ofender alguém ao chamá-lo de negro. Para isso, desenvolveram termos qualificadores para se referir aos negros: *moreno*, *pardo*, *moreno claro*, *moreno escuro* (CAVALLEIRO, 2001; FAZZI, 2004; MUNANGA, 1999; NASCIMENTO, 1978).

Notamos que a antiga cultura do embranquecimento atende ao comentário de Alfredo Bosi (2002), quando diz: “O tempo da cultura popular é cíclico” e o “seu fundamento é o retorno de situações e atos que a memória grupal reforça atribuindo-lhes valor” (BOSI, 2002, p. 11). Nisso, é possível ver a propagação reforçada pela televisão de qual é o tipo de beleza socialmente prestigiado. Nesse sentido, Gomes (2017) reforça que “O racismo não só transforma a branquidade como característica moral a ser atingida, mas também no padrão estético a ser almejado. A branquidade extrapola o ideal moral e estético” (GOMES, 2017, p. 81).

Reconhecendo as formas positivas de representação e tratamento dado às crianças brancas, as crianças negras entendem que ser branco é ser socialmente prestigiado. Então, como a criança negra vai desejar se reconhecer negra se o que ela testemunha na sociedade estampado nos veículos culturais apresenta um comportamento que desconsidera, diminui e inferioriza seu grupo racial? Fazzi (2004) nos faz entender que:

Assim, ao adquirir a noção de outro, e de outro diferente, também em termos raciais, a criança adquire a interpretação dessa diferença. No caso de sociedades em que preconceitos raciais se manifestam, como a brasileira, as noções de diferença e hierarquia raciais são adquiridas simultaneamente. Através de vários mecanismos sociais vivenciados no processo de socialização, inicialmente, no interior da família, no espaço da rua e nas organizações religiosas e, posteriormente, nas creches e escolas, a criança aprende que “ser *preto* é uma desvantagem” por estar numa posição inferior. O fato de esse processo de elaboração inicial da diversidade racial conter representações preconceituosas e ocorrer durante a socialização primária, através de intensas relações emocionais, em que, um certo mundo é apresentado à criança como *o mundo*, torna a realização da tolerância racial mais difícil e prepara uma base durável para futuros preconceitos (FAZZI, 2004, p. 85).

Tal base durável, calcada no preconceito, remete-nos aos adultos de pensamentos engessados e fechados para a mudança. Contudo, entendendo que “o problema da colonização comporta assim, não apenas a intersecção de condições objetivas e históricas, mas também a atitude do homem diante dessas condições”

(FANON, 2008, p. 52), o que nos importa é pensar em como nos unirmos à causa e à luta contra a discriminação e o racismo desde a infância.

Considerar que cada infância é única implica que, ao se falar do processo de socialização de uma criança negra e de uma criança branca, seja observado que a construção cultural e a infância de cada uma diverge. Dessa forma, a questão racial sobressalta na observação entre uma criança negra e uma criança branca.

Consideramos que a criança é um veículo da alteridade e a construção da sua identidade é processual. Os acontecimentos e as interações sociais que transcorrem em seu desenvolvimento contribuem para a sua formação humana, democrática e cidadã. Ora, sendo a infância a fase de maior importância para a formação social de um adulto, numa sociedade em que se busca superar o preconceito, a etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental viabiliza plenamente a educação para as relações étnico-raciais, entendendo-a, assim, como momento propício para a mediação de práticas que permitam à criança conhecer e escolher caminhos contrários aos dos discursos homogêneos e racistas.

Ao tratar dos problemas encontrados no cotidiano escolar sobre a identidade racial no que tange à discriminação explícita ou velada, a baixa autoestima das crianças negras que não se autoidentificam positivamente e enfrentam dificuldades de socialização com seus coetâneos, torna-se “imprescindível a realização de um trabalho preventivo e educativo” (CAVALLEIRO, 2001, p. 159).

É preciso repensar a nossa escola com vistas a promover uma educação antirracista com programas que incentivem o combate ao racismo “com o objetivo de eliminar preconceitos, corrigir as desigualdades e formar cidadãos livres”, pois “não se trata de uma guerra entre negros e brancos” e sim da necessidade de “um diálogo com professores e professoras em busca de um mundo melhor” (CAVALLEIRO, 2001, p. 160). Portanto, valorizar e discutir a diversidade com as crianças é proporcionar um espaço de valorização de si e do outro, promovendo o reconhecimento das diferenças de forma não hegemônica. Assim, constroem-se valores humanos e sociais diante de uma política de respeito e não discriminação, seguindo na contracorrente dos discursos dominantes hierarquizantes. A educação assume, também, ou principalmente, a função de fortalecimento ou recriação identitária do ser negro na infância.

Nossa ênfase ao considerar teorias educacionais e literárias que se voltam para a infância se sustenta contra o comportamento social de pensar na criança sob

a égide do adulto, que a desrespeita enquanto sujeito. Nesse viés, consideramos “que crianças são atores e estão construindo, socialmente, realidades”; portanto, “transformar a criança em objeto sociológico é, pois, levá-la a sério” (FAZZI, 2004, p. 219).

É nesse sentido que nos preocupamos, neste trabalho, em pensar práticas educacionais que fomentem o diálogo em torno das relações étnico-raciais na primeira etapa do Ensino Fundamental. Por isso, na seção seguinte, voltamos nossas discussões sobre a literatura infantil e as relações étnico-raciais em consideração à sua finalidade específica destinada ao público infantil.

4 A LITERATURA INFANTIL E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Segundo Coelho (1991), Zilberman (1982) e Lajolo e Zilberman (1985), a história da literatura infantojuvenil tem origem na Europa, no século XVIII, no contexto do Século das Luzes e da industrialização a pleno vapor, período de muitas mudanças sociais e econômicas que marcaram a estrutura da sociedade. A literatura infantojuvenil emerge nesse cenário de mudanças que marca a transição da Idade Média para a Modernidade europeia. A queda do sistema feudal e o cultivo de terras impelida pelo início do capitalismo com a urbanização das cidades, tornando-as grandes centros industriais, gerou o êxodo rural em que muitas famílias migraram para os espaços urbanos em busca de maiores oportunidades de emprego (COELHO, 1991; LAJOLO; ZILBERMAN, 1985; ZILBERMAN, 1982).

¹¹ Outra mudança que ocorreu nesse período desenvolveu-se na configuração familiar, que, antes, na Idade Média, baseava-se nas relações de linhagem e parentela que se sustentavam para a manutenção da herança com a centralidade do poder de decisões na figura paterna. Os laços afetivos no casamento não eram considerados importantes, e os matrimônios eram negociados com base em interesses comuns entre as famílias dos pretendentes. A criança, dentro desse modelo familiar, não possuía tratamento especificado para a sua condição infante, e os assuntos do mundo adulto eram inacessíveis aos pequenos, sendo-lhes excluído o direito de participar nas decisões. Com isso, as crianças tornavam-se, muitas vezes, alvo de tratamento hostil, maus tratos, infanticídio e desprezo maternal –

¹¹ Toda periodização projetada aqui, se refere a uma recuperação histórica ocidental.

vislumbrando-se, na figura das amas (negras escravizadas ou não) de leite, algum cuidado para a subsistência (COELHO, 1991; LAJOLO; ZILBERMAN, 1985; ZILBERMAN, 1982).

Com a modernização advinda do progresso em curso na emergente civilização industrial, a família passa a seguir novos moldes sociais. Acontece o estreitamento dos laços afetivos entre os cônjuges, e a criança passa a ter efetiva importância para a sociedade. As relações, que antes eram públicas, com o envolvimento de toda a parentela e clientela, como era no medievo, tornaram-se mais privadas e restritas ao núcleo da vida doméstica da família moderna (COELHO, 1991; LAJOLO; ZILBERMAN, 1985; ZILBERMAN, 1982).

Zilberman (1982) informa que

Trata-se da emergência da família burguesa a que se associam, em decorrência, a formulação do conceito atual de infância, modificando o *status* da criança na sociedade no âmbito doméstico, e o estabelecimento de aparelhos ideológicos que visarão preservar a unidade do lar e, especialmente, o lugar do jovem no meio social (ZILBERMAN, 1982, p. 34).

É essa família nuclear que passa a sustentar a aliança entre o poder político e a camada burguesa em ascensão, e o Estado moderno institui uma “ideologia familista, fundada no individualismo, na privacidade e na promoção do afeto” (ZILBERMAN, 1982, p. 37). Todavia, essa política de valorização da criança assume duas vertentes: uma delas é que somente a família burguesa vai conseguir se nutrir desse pensamento pela presença da mãe no lar, diminuindo a importância das amas de leite e valorizando a figura materna; a outra é que, para as camadas mais pobres da sociedade, esse modelo de união familiar se torna insustentável, devido ao fato de muitas mães da classe subalterna serem da classe proletária, atuando como um membro auxiliar no sustento da família ou mesmo o único adulto provedor do lar (CORSARO, 2011; ZILBERMAN, 1982).

Basicamente, o cenário de desigualdade que se instaura é explicado por Zilberman: “A criança burguesa encontra-se plenamente integrada no contexto familiar, solidificado para resguardá-la. O agente dessa proteção é a figura materna” (ZILBERMAN, 1982, p. 41). Do outro lado da escala social,

A situação entre os proletários não é idêntica. A preservação da criança visa à formação e manutenção de um contingente obreiro disponível; e lega-se essa tarefa à família, dentro da qual a responsabilidade maior cabe às mães. Contudo, devido à necessidade premente de aumento da renda familiar, os menores são jogados pelos pais no mundo com muito maior rapidez e violência (ZILBERMAN, 1982, p. 41).

Nesse espaço temporal de desigual distribuição dos meios de sobrevivência na então sociedade moderna, é patente mais uma vez que a socialização entre as crianças obedece, como já discurremos lá atrás, a padrões sociais distintos que formam infâncias em contraste. Na ocasião, dentro de um ideal liberal de política assistencialista, cria-se uma instituição com vistas a sanar tal disparidade, ejetada pela relação entre a classe dominante e a classe subalternizada: a escola, tornando a frequência das crianças, neste espaço, obrigatória (COELHO, 1991, LAJOLO; ZILBERMAN, 1985; ZILBERMAN, 1982).

Lajolo e Zilberman (1985) apontam, quanto à escola, que “essa obrigatoriedade se justificava com uma lógica digna de nota: postulados a fragilidade e o despreparo dos pequenos, urgia equipá-los para o enfrentamento maduro do mundo” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1985, p. 16). A partir dessa nova ótica sobre o ser infantil é que se começa a pensar numa literatura não-adulta, que fosse interessante ao público infantil. Com a institucionalização da escola, a incipiente literatura para crianças esteve por muito tempo atrelada ao objetivo pedagógico de instrução e disseminação de valores a serem interiorizados para o exercício da cidadania na vida adulta, tornando-se, então, um instrumento a serviço da pedagogia, uma invenção da sociedade burguesa (COELHO, 1991; LAJOLO; ZILBERMAN, 1985; ZILBERMAN, 1982).

Dada a carga pedagógica lançada sobre a literatura não-adulta, infelizmente, esta foi marginalizada e julgada inferior enquanto literatura, não recebendo a atenção devida por parte da crítica. Esse desprestígio se fez presente por muito tempo, o que corroborou para que a literatura infantojuvenil fosse considerada um campo da Pedagogia, não recebendo a devida atenção pelos teóricos das Letras (COELHO, 1991; LAJOLO; ZILBERMAN, 1985; ZILBERMAN, 1982). De acordo com Lajolo & Zilberman: “[...] quando se começa a editar livros para a infância no Brasil, a literatura para crianças, na Europa, apresenta-se como um acervo sólido que se multiplica pela reprodução de características comuns” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1985, p. 20).

No Brasil, a literatura infantil inicia seu caminhar. As obras com que os jovens leitores podiam ter contato eram as traduções dos tradicionais cânones europeus, uma literatura que não aspirava à identidade nacional. Vemos que “é entre os séculos XIX e XX que se abre espaço, nas letras brasileiras, para um tipo de produção didática e literária dirigida em particular ao público infantil” (LAJOLO;

ZILBERMAN, 1985, p. 23) Infelizmente, esse limiar da literatura infantojuvenil brasileira não fugiu da característica instrucional fortemente conveniada com a educação com obras que pretendiam repassar modelos a serem internalizados pelos pequenos e futuros adultos da sociedade (COELHO, 1991, 2000; LAJOLO; ZILBERMAN, 1985).

É possível observar a ausência de informações no que se refere às relações raciais nessa fase da literatura infantil e tão pouco sua relação com a sociedade e como era o acesso de crianças negras a essa literatura, o seu lugar na família e sua presença na escola. Para dissertar sobre esse tema, precisamos recorrer a autores que se dedicaram a olhar para a literatura infantil pelo viés das relações raciais, e suas contribuições estão presentes a seguir.

4.1 AS RELAÇÕES RACIAIS NA LITERATURA INFANTIL

As relações raciais na literatura infantil são um campo de estudos que passou a ter atenção graças à existência de discursos contrários à ideologia da branquidade, desenvolvidos por pessoas que podemos citar como porta-vozes do povo negro ou como aqueles que representaram o iminente Movimento Negro. Estes estiveram com os olhos atentos para os espaços e instituições em que o racismo e a discriminação insistiam em marginalizar os seus pares.

Anteriormente, falamos da incipiente literatura infantil que, em seu surgimento no Brasil, no século XIX, tem em sua trajetória histórica o abolicionismo da escravidão em 1888. No contato com as obras referenciadas neste trabalho (COELHO, 1991, 2000; LAJOLO; ZILBERMAN, 1985; ZILBERMAN, 1982), que ajudaram na contextualização sobre a literatura infantil brasileira, não encontramos espaços dedicados à questão do negro dentro dessa história da literatura escrita para crianças.

A lacuna desses estudos se dá pelo fato de, em primeiro lugar, as crianças ocuparem um lugar secundário na sociedade; em segundo lugar, se a história da literatura infantil é indissociável da história da instituição da escola, há de se lembrar que o acesso à educação para as crianças negras foi um direito tomado à força, pelas reivindicações do movimento negro, e que o cumprimento desse dever para com os cidadãos negros não foi atendido tão rapidamente. Logo, o acesso à literatura infantil dependia do acesso à escola, e o acesso à escola dependia da

aceitação do negro, no caso das crianças negras, como membros da sociedade, algo que, como já dissertamos, demorou a acontecer (NASCIMENTO, 1978; MUNANGA, 1999).

Sendo de nosso conhecimento que o Movimento Negro Unificado¹² foi instituído em 1978 (observando que a produção dessas autoras sobre a literatura infantil localiza-se num recorte temporal que vai de 1982 a 2000), somos levados a refletir que, talvez, possa ser este o motivo pelo qual os livros sobre a teoria da literatura infantil não tenham dado espaço para a relação dessa instituinte com a sociedade negra brasileira do século XIX. Seria necessária, então, uma descolonização do pensamento, considerando a sociedade brasileira como um todo, e não enxergando somente a parcela que a domina política e ideologicamente.

Os movimentos de militância e de pesquisa nos permitem analisar a literatura infantil por uma via, que não seja aquela pavimentada pelo discurso da classe dominante e do saber colonizado. Como podemos observar, a literatura infantil brasileira precisou ser alvo contestatório para que, hoje, pudéssemos falar de uma literatura para crianças em perspectivas étnico-raciais.

Os relatos de Souza (2021) apontam sua dificuldade de autoidentificação positiva diante das representações dos negros na televisão, somados às informações que a autora nos traz sobre o longo tempo em que as obras de literatura infantil trouxeram personagens negras em condição estereotipada. Além disso, acrescenta-se o delongado processo de aceitação das crianças negras nas escolas, resultando, diante de nós, no resultado de uma literatura infantil que, durante muito tempo, apresentou o negro de acordo com o modo como ele era visto e tratado pela sociedade, com “noções depreciativas e desumanizadoras” (SOUZA, 2021, p. 15). Segundo Souza, “o texto literário estabelece um processo comunicativo, como também suscita valores históricos e sociais, ainda que tais valores sejam apresentados de forma não explícita” (SOUZA, 2021, p. 49).

Ramalhete & Sten (2021), ao comentarem sobre alguns avanços e permanências, informam sobre as representações sociais do negro na literatura endereçada às crianças do primeiro triênio do século XX, que ora evidenciavam a ausência de personagens negras, ora as representavam ligadas ao recente passado escravocrata (RAMALHETE; STEN, 2021, p. 21). Há, nessa época, uma literatura

¹² Citamos o Movimento Negro Unificado, numa síntese, como coletivo que representa a existência de muitos outros protagonistas e grupos de militância e resistência que o precederam.

infantil que “dirige-se e visa produzir um leitor identificado com as referências culturais e com as personagens brancas, marcando, por conseguinte, uma tentativa de branqueamento do leitor” (RAMALHETE; STEN, 2021, p. 155).

Resumidamente, podemos constatar que a literatura infantil se erigiu e se formou para atender, desde então, às necessidades da classe burguesa que não contava com os negros como seus membros. Durante muito tempo, essa literatura relatou uma história que denuncia o tratamento dado aos negros na sociedade. Com o olhar voltado para as ilustrações das obras da literatura infantil, a partir do século XIX, Souza (2021) observa a reincidência de “imagens racistas que circundaram diferentes contextos educacionais e perpassaram infâncias, proporcionando repulsa ao corpo e identidade negra” (SOUZA, 2021, p. 23).

Já com os olhos direcionados para o presente, Ramalhete & Sten (2021) observam que “a hegemonia da representatividade do segmento étnico-racial branco, em detrimento dos demais, ainda é uma realidade” (RAMALHETE; STEN, 2021, p. 155). As autoras trazem, ainda, que tal recorrência está ligada ao pensamento conservadorista de governos que, quanto mais autoritários, mais validam a “naturalização de desequilíbrios sociais que são consequências de processos históricos de culturas negadas, silenciadas, violentadas” (RAMALHETE; STEN, p. 157). Tal constatação das pesquisadoras veio após analisarem as produções literárias das obras do programa governamental de literacia familiar *Conta pra Mim* (BRASIL, 2020). Indagando que fim levaram todas as cores, as autoras observaram um material cuja ilustração “deturpa, por meio de uma política de branqueamento, a heterogeneidade da população brasileira e a confina ao padrão europeu hegemônico” (RAMALHETE; STEN, 2021, p. 163).

A obra *Personagens negras na literatura infantil: o que dizem crianças e professoras*, de autoria da professora doutora em Educação, Débora Oyayomi Cristina de Araujo (2017), serve-nos de apoio para refletirmos sobre as relações raciais na literatura infantil. A autora comenta sobre a desigualdade existente na caracterização entre personagens negras e brancas, que tornou a literatura infantojuvenil um dos grandes difusores do preconceito racial no Brasil. Segundo a estudiosa, “assim como a literatura adulta estava firmada nas bases do racismo científico, não é de se estranhar que a literatura infantil seguisse os mesmos passos [...]” (ARAUJO, 2017, p. 65).

A figura do escritor Monteiro Lobato aparece no trabalho da pesquisadora, que se refere a ele como “um dos maiores representantes desta característica eugenista” (ARAUJO, 2017, p. 65), com anseios “firmados no ideal de uma raça pura, livre das mestiçagens” (ARAUJO, p. 65), que imperou em nossa literatura para crianças.

No campo da pesquisa sobre literatura infantil e relações raciais, o artigo de Débora Cristina de Araujo (2018) intitulado “As relações étnico-raciais na Literatura Infantil e Juvenil” propõe a apresentação de um número de pesquisas localizadas dentro de um recorte temporal de 2003 a 2014, em que a autora investiga um grupo composto por 13 teses e dissertações desenvolvidas na área da Educação, com o olhar direcionado para a literatura infantojuvenil no contexto das relações étnico-raciais, o que a autora vem a se referir como “O campo *stricto sensu* da LIJ e as relações étnico-raciais”.

Da análise das pesquisas, a autora pôde observar: é possível notar mudanças, ainda que pequenas, na representação de personagens negras, diminuindo a tendência para estereótipos, ainda que seja possível presenciar personagens negras representadas de maneira inferiorizada e o modelo branco como norma. Quanto mais antiga for uma obra, maior a possibilidade de encontrarmos estereótipos e racismos abertos ou velados; há uma artificialidade na aplicabilidade da legislação educacional sobre as relações étnico-raciais, o que se mostra como uma dificuldade existente na transformação da teoria para a prática pedagógica.

Desse modo, se as políticas públicas não tomam corpo na prática, nocivos são os efeitos no âmbito da sala de aula, como na recepção negativa de obras com temáticas africanas e afro-brasileiras pelos estudantes, que demonstram reações aversivas às personagens negras. Assim, é patente a necessidade de uma formação coesa de profissionais mediadores de leituras para o trato das temáticas africana e negra com os alunos, possibilitando o contato com uma literatura para além do cânone. Em geral, há um baixo investimento acadêmico para pesquisas em relações étnico-raciais e literatura infantojuvenil (ARAUJO, 2018).

Se, no passado, a literatura infantil não foi construída considerando as crianças negras como seu público leitor, pertinente para se pensar nesta seção, ainda, é a contribuição de Nascimento (2019) sobre a Literatura infantojuvenil Afro-brasileira (LijAfro), que difere de uma perspectiva de literatura infantil e as

relações étnico-raciais. Esta trata-se de estudar como essas relações se dão dentro da literatura para crianças, enquanto a LijAfro constitui uma literatura para crianças com características sob o prisma africano e afro-brasileiro.

Em sua tese, essa literatura se compõe como um “terceiro espaço”, que se confere a uma literatura que refuta, questiona e enuncia por meio de discursos contra-hegemônicos, mostrando sua “pertinência de se negar essas polaridades e investir nas disposições que propiciam releituras sensíveis e críticas da realidade com os redirecionamentos do espaço enunciativo” (NASCIMENTO, 2019, p. 88).

Nascimento (2019) afirma que muito mais do que a marca autoral e a tematização, que trazem para a literatura a condição de sujeito da enunciação ou o protagonismo do ser negro, no caso da LijAfro, “não basta reconhecer a necessidade de afastamento dos preconceitos e estereótipos, torna-se imprescindível (re)encenar a linguagem num posicionamento discursivo capaz de provocar deslocamentos de sentidos” (NASCIMENTO, 2019, p. 93). Dessa forma, não cabe apenas inserir personagens negras, mas também ter um discurso que contesta as representações hegemônicas.

Em busca de atender às reflexões acerca da importância de um ensino adequado sobre as relações raciais no campo da arte literária que aqui tecemos, na seção seguinte, retomamos a obra *A cor de Coraline* percorrendo, sob o ponto de vista estético e literário, sobre o diálogo com as relações étnico-raciais que a sua leitura pode promover.

4.2 RETOMANDO A COR DE CORALINE: DA SUA CONCEPÇÃO ESTÉTICA AO DIÁLOGO COM AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Alexandre Rampazo¹³ nasceu em 1971, na cidade de São Paulo, lugar onde ainda mora. Possui formação em *design* pela tradicional Faculdade de Belas Artes de São Paulo. Já atuou como diretor de arte e designer; é autor de livros ilustrados e artista gráfico. Sua produção literária é especialmente voltada para o público infantojuvenil. Desde 2008, vem se dedicando exclusivamente ao universo da literatura para crianças. O autor acumula diversos prêmios¹⁴, e muitos dos seus

¹³ As informações sobre a vida e a produção de Rampazo foram extraídas do site oficial do próprio autor e também do site da editora Rocco, que publicou alguns dos seus livros. Os endereços se encontram nas referências.

¹⁴ Recebeu a distinção “IBBY Honor List 2022” (Suíça). No Prêmio Jabuti, teve três livros vencedores e por dez vezes obras finalistas. É *Hors Concours* do Prêmio Fundação Nacional do Livro Infantil e

títulos estão presentes em catálogos internacionais. Segundo nos é informado em seu site oficial, já são cerca de 70 obras publicadas, considerando aquelas em que ele não é o autor, somente o ilustrador.

Entre as obras que escreveu, temos: *Silêncio* (2022); *Orbitar* (2021); *Coisas para deslembrar* (2021); *O que é que isso é?* (2021); *Imensamente pequeno* (2021); *Eustáquio, o mágico magnífico* (2022); *Um belo lugar* (2020); *Pinóquio – O livro das pequenas verdades* (2019); *A história do pássaro e o realejo* (2019); *Se eu abrir esta porta agora...* (2018); *Aqui, bem perto* (2018); *A cor de Coraline* (2017); *Este é o Lobo* (2016), outros.

Em entrevista¹⁵ dada à editora Rocco, em 2017, sobre o livro *A cor de Coraline* (Ver ANEXO A), o autor explica o que o inspirou para a escrita da narrativa. Coelho (2002) comenta que todo ato criativo revela uma consciência de mundo do criador que, seja consciente ou não, interfere no ato criação; por isso, “torna-se importante, para compreendermos melhor cada obra literária, conhecermos as relações que se estabelecem entre seus fatores constituintes” (COELHO, 2002, p. 50).

De acordo com Rampazo (2017), a ideia para abordar o tema da cor da pele veio a partir de alguns diálogos com sua filha, Gabriela, sobre quando ela atuava voluntariamente em um abrigo para crianças não assistidas. O autor conta, na entrevista, que:

Certa vez, num papo entre nós, ela colocou uma situação que havia causado estranheza e espanto. Numa atividade sobre identidade, as crianças se desenhavam. Um menino virou-se para ela e disse: “Tia, tem o lápis cor de pele?”, o relevante aqui é que era um menino negro, que procurava um lápis rosa, e que entre os lápis que ele revirava estava o lápis marrom.

A Gabriela então respondeu com outra pergunta: “Cor de pele? E qual é o lápis cor de pele você está falando?”. Ele ficou reticente com aquela colocação dela. Parecia que nunca havia passado este questionamento na cabeça dele (RAMPAZO, 2017).

Juvenil recebendo esta homenagem em seis oportunidades. No Prêmio Biblioteca Nacional foi laureado com o 2º e 3º lugar, e ganhou o Prêmio APCA. Foi finalista do Nami Concours 2023 (Coreia); Recebeu o Prêmio Fundação Cuatrogatos (EUA); selos “Altamente Recomendável” FNLIJ; Troféu Monteiro Lobato; selos Cátedra UNESCO e tem obras no Clube de Leitura ODS da ONU, além de prêmio para projeto literário no CANNES LIONS 2016 (França), Facebook Awards 2016 (EUA). Participou da 26ª Bienal de Ilustrações Bratislava (Eslováquia), seus livros estão nas listas “30 melhores livros infantis – revista Crescer” e tem obras selecionadas para o catálogo *IBBY/FNLIJ's Selection Bologna Children's Book Fair*, e livros selecionados no PNL – Plano Nacional de Leitura (Portugal).

¹⁵ A entrevista se encontra nos anexos deste trabalho e ainda pode ser acessada no site da editora. O endereço se encontra em nossas referências.

Conforme o autor acredita, se esse menino tivesse tido acesso a discussões sobre a temática, quanto à sua identidade, seria possível que, em algum momento de sua vida, ele se sentisse “legitimado” (RAMPAZO, 2017) em relação à sua cor. Rampazo (2017) defende, ainda, que essa legitimação deve ocorrer com um desenvolvimento de um pensamento crítico e questionador, sendo a educação um caminho para tal aquisição.

Fazzi (2004) e Ribeiro (2019) consideram que a convivência entre pessoas de cores epidérmicas diferentes, por si só, não garante a superação do racismo. Ambas consideram que as experiências e as interações inter-raciais sejam positivas. Sendo assim, por meio da leitura de *A cor de Coraline*, podemos construir diálogos que ajudem nossas crianças a refletir sobre questões que normalmente não são debatidas nas realidades em que estão inseridas.

Voltando à entrevista com Rampazo (2017), o autor ainda nos revela sua intenção ao escrever essa obra:

Mais do que simplesmente abordar o assunto, queria que houvesse um pensar sobre conceitos que são inseridos no nosso dia a dia, em nosso convívio, atitudes que temos no falar, no gestual, no agir que entram numa automaticidade e que nem nos apercebemos. [...]
A cor de Coraline é somente uma forma de apontar para o leitor, criança ou adulto, um olhar ao assunto. Principalmente porque questões sobre minorias devem sempre ser discutidas (RAMPAZO, 2017).

A visão do autor reforça o pensamento de Freire (2017), quando o patrono da educação brasileira defende a leitura crítica como ato político de mobilização que pode se constituir em objeto para uma ação contra-hegemônica, sendo uma leitura que “implica sempre a percepção crítica, interpretação e ‘re-escrita’ do lido” (FREIRE, 2017, p. 10).

Nesse sentido, Coelho (2002) disserta que:

Atendendo às novas forças atuantes no pensamento culto, podemos dizer, taxativamente, que nenhum escritor poderá criar um universo literário significativo, orgânico e coerente em suas coordenadas básicas (estilísticas e estruturais) e em sua mensagem, se não tiver a orientar sua escritura uma determinada consciência de mundo ou certa filosofia de vida [...] (COELHO, 2002, p. 49).

Ao escrever *A cor de Coraline*, Rampazo (2017) apresenta um engajamento político e social; assim, por meio da linguagem literária, leva uma mensagem contestatória das forças dominantes de poder atuantes. Ao analisarmos a matéria visual do livro, observamos o fato de a personagem ser ilustrada durante quase todo

o livro apenas com contornos e ter a pele pigmentada somente no final da narrativa. Na mesma entrevista, quando explica sobre as técnicas utilizadas para a ilustração, Rampazo (2017) assim comenta: “Tem uma divisão clara ali entre um pensamento ‘congelado’, com a predominância do branco, e um pensamento questionador, rico, onde a ação do livro se desdobra e acontece” (RAMPAZO, 2017).

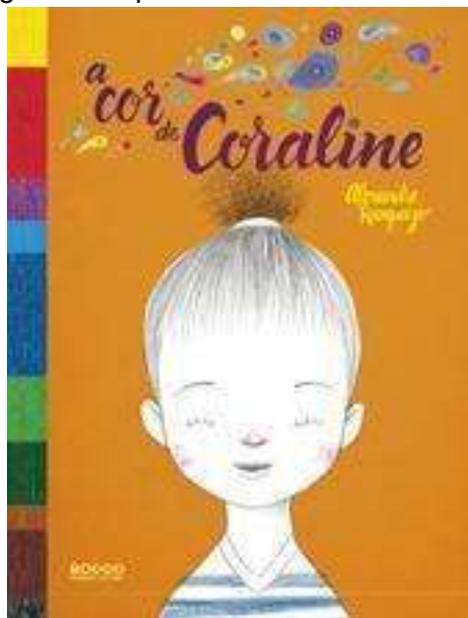
As explicações do autor são pertinentes e para nós, adultos, são compreensíveis. Entretanto, precisamos levar em conta o fato de que os livros infantis são escritos por adultos que acreditam que os conceitos por eles idealizados serão objetivamente absorvidos pelas crianças leitoras (COELHO, 1991, 2000; LAJOLO; ZILBERMAN, 1985; ZILBERMAN, 1982). Assim, é preciso lembrar que as crianças, enquanto seres capazes de formar cultura, de afetarem e serem afetadas diante dos conceitos e culturas que as cercam, podem ter uma interpretação na contramão do que um autor imaginou para sua obra (COELHO, 2000; CORSARO, 2011; FAZZI, 2004; SOUZA, 2021).

Propondo-se a dissertar sobre a educação estética em *Psicologia Pedagógica*, comentando sobre a vivência estética, Vygotski (2003) critica o erro de atribuir à estética critérios com fins puramente pedagógicos com uma concepção de que as crianças são incapazes de acessarem a completude de uma obra estética. A pedagogia acredita que a educação estética se constrói a partir de obras que apresentem ensinamentos morais, enxergando apenas uma via de aprendizado desse valor. Acontece que a criança pode se interessar por questões presentes em uma obra que são opostas ao que se deseja ensinar. Nisso consiste um grave erro da pedagogia em relação à estética, entendida por Vygotsky como “a mais desoladora incompreensão do psiquismo infantil” (VYGOTSKY, 2003, p. 226). Dessa forma, o que Rampazo (2017) julga como divisão clara do congelamento de cena para justificar a predominância do branco nas ilustrações de *Coraline*, não é uma premissa que pode ser aplicada na interpretação de todas as crianças que leem o livro.

Segundo o autor/ilustrador, a escolha pela predominância do branco foi para levar à interpretação de um congelamento de cena, em que o ambiente fica congelado, ocorrendo, então, uma opacidade visual do espaço. Com essa ideia, Rampazo (2017) afirma que o que ele deseja destacar é o inconsciente de *Coraline*, seu pensamento questionador e a relação com sua caixa de lápis de cor. Entretanto,

uma questão que merece atenção é a intenção do autor e como realmente essa personagem ilustrada somente em contorno grafite é interpretada.

Figura 1: Capa da obra *A cor de Coraline*



Fonte: Site da Editora Rocco
(<https://www.rocco.com.br/livro/a-cor-de-coraline/>)

Ao analisar a obra, Silva (2022) pontua, em primeira mão, o *design* que traz um fundo laranja, o título em roxo e formas e cores aleatórias saindo da paleta de cores presentes em linha vertical no canto esquerdo do livro, passando pela palavra “cor” do título, e a ilustração de Coraline apenas com contorno de lápis acinzentado, tendo sua pele representada com a cor branca. De acordo com a pesquisadora, “a forma como a menina é representada nessa capa não leva uma criança negra a se sentir representada” (SILVA, 2022, p. 54).

Em contrapartida, ao analisar a folha de rosto da obra, onde estão escritos o título do livro e o nome do autor, precedida pela folha de guarda composta por círculos coloridos, Silva (2022) discorre que essa parte do livro “leva o leitor a questionar qual a cor da menina; a escrita traz a sensação de curiosidade em querer saber qual a possível cor da protagonista” (SILVA, 2022, p. 56).

Consoante Silva (2022), Souza (2021), ao analisar a linguagem visual da obra, afirma que o fato de Coraline aparecer “sem cor” (SOUZA, 2021, p. 98), desde a capa do livro até quase o final, age como um retrato repetido distintas vezes de uma garota branca (SOUZA, 2021).

Já Silva (2022), ao observar as ilustrações de Pedrinho e Coraline, nas páginas seis e sete da já referida obra, assim comenta em sua análise:

Eles são representados por um padrão de desenhos, como na maioria dos livros infantis: contornado por grafite, com a pele da cor do papel (não pintada), bochechas avermelhadas, uniformizados com uma camiseta listrada branca e azul, o que leva a pensar sobre um ambiente escolar (SOUZA, 2022, p. 58).

As considerações de Silva (2022) e Souza (2021) são interessantes para pensarmos na seguinte questão: ambas as autoras atestam entender que a personagem principal não tem sua pele colorida. Algo que, em nossa leitura, também podemos ver. Coraline, ao que vemos, é ilustrada sem indicação da cor de sua pele, ela não é representada como uma menina branca com a cor que o senso comum aponta como a cor de pele, ou seja, o lápis rosado.

As duas pesquisadoras afirmam que essa Coraline “sem cor” (SILVA, 2022; SOUZA, 2021) pode levar as crianças a interpretarem que a personagem é branca. Mas olhar somente para essa ilustração sem analisar o todo da obra trata-se de uma falha, pois “o trabalho de ilustração deve dialogar com os vestígios culturais que marcam o texto verbal e promover, pela técnica gráfica, a experiência estética do observador, tributária do processo de criação do(a) artista” (RAMALHETE; STEN, 2021, p. 159).

É necessário, portanto, considerar que, na literatura infantil, texto verbal e não-verbal, ou seja, texto escrito e ilustração, devem dialogar (COELHO, 2000; PESTANA, 2021; RAMALHETE; STEN, 2021), assim, conjecturar qual será a interpretação das crianças em seu contato com certa representação artística, descamba no deslize de entender os infantes como incapazes de acessarem as informações presentes no todo uma obra (VYGOTSKY, 2003). Por ora, segundo a perspectiva de uma Sociologia da Infância, entendemos que algumas crianças podem vir a interpretar que Coraline é branca. Desse modo, quando estamos falando de crianças, estamos falando de várias infâncias carregadas de conhecimentos e experiências diferentes (CORSARO, 2011, FAZZI, 2004); assim, outras crianças já podem cooptar a mensagem presente na obra que brinca em um jogo de palavras, formas e cores, na busca por descobrir qual é a cor de Coraline.

Sobre a relevância da obra para a proposta de trabalho sobre relações raciais, necessitamos realizar algumas ponderações. Primeiro, para Souza (2021), *A cor de Coraline* não deve ser uma escolha para se trabalhar as questões étnico-raciais por

conter ambiguidades e não trabalhar a temática com profundidade, estando presa somente à representação fenotípica da cor da pele. A autora apresenta sua defesa com convicção e não se contradiz. Para ela, a fim de que ocorra um trabalho efetivo no campo da Educação das Relações Étnico-Raciais, uma obra precisa ter representações positivas que, “em conjunto, valorizam o corpo e a identidade negra” (SOUZA, 2021, p. 100). Dessa forma, a protagonista da narrativa, além de ser representada como branca em quase todo o livro e de ter sua cor de pele negra presente só no final, é ilustrada com traços que fogem da representação do fenótipo negro, estando com seu cabelo preso, algo que demonstra um aprisionamento da sua identidade (SILVA, 2022). Ademais, seus traços faciais mais se aproximam de um padrão do tipo racial branco (SOUZA, 2021).

Entretanto, Silva (2022), ao mesmo tempo que traz os pontos negativos também apresentados por Souza (2021), não deixa de defender positivamente a leitura de *A cor de Coraline* como uma narrativa que “possibilita a reflexão sobre o que temos como padrão para definir a cor da pele” (SILVA, 2022, p. 58), com uma personagem “provocativa a questionar a imposição de uma cor apenas como cor de pele” (SILVA, 2021, p. 51).

Ao contrário de Souza (2021), mesmo observando o risco que a ilustração da personagem sem cor de pele, ao estar branca, pode ter para a interpretação dos leitores, a educadora não considera descartar a leitura da obra. Para a autora, lacunas como essas podem ser trabalhadas em uma prática de leitura mediada por um professor que tenha uma boa formação no âmbito da educação e das relações étnico-raciais (SILVA, 2022). Nesse ponto, convergimos com Silva (2022), assim como Rodrigues et al (2023), Pestana (2021) e Verastegui (2022) somam o mesmo pensamento; em coro, defendem que está nas mãos do mediador a condução das provocações que farão despertar nas crianças o olhar para o jogo sinuoso das ondas de imaginação pelas quais Coraline nos leva até descobrirmos a sua cor.

Na análise de Silva (2022), reconhecem-se os aspectos de congelamento de cena explicados na entrevista de Rampazo (2017). A mestre em educação afirma que, após a protagonista ouvir o pedido do lápis cor de pele, seu “amigo fica, nas próximas páginas do livro, com sua imagem congelada” (SILVA, 2022, p. 59), enquanto a menina mergulha em sua imaginação. No imaginário de Coraline, são apresentadas as possibilidades que sua caixa de lápis proporciona, sendo “possível

sentir uma explosão de cores e diferentes figuras, representando a expansão dos pensamentos de Coraline” (SILVA, 2022, p. 59).

O momento em que as personagens, principal e secundária, aparecem com a cor da pele colorida, representa o instante em que Coraline sai do estágio imaginário e retorna à realidade, retomando a cena inicial. Ainda, conforme o autor informa na entrevista, na narrativa “o tempo estaria suspenso” (RAMPAZO, 2017), e “todo o miolo do livro é uma fração de segundo do pensamento de Coraline” (RAMPAZO, 2017). Assim, fica evidente que a perspectiva do ilustrador não era de reforçar a imagem de Coraline como branca. *A cor de Coraline* é algo que só é possível descobrir quando ela conclui o seu pensamento.

Ainda em vias de elucidar a questão que as educadoras Souza (2021) e Silva (2022) consideram ser uma fragilidade da obra com relação a sua ilustração, não podemos deixar de considerar que ambas as pesquisas são fundamentadas pela ótica da Educação. À guisa de esclarecimento, sabemos que a literatura é produto de pesquisa para as mais variadas áreas de estudos; porém, uma questão que precisa ser pontuada é que, propondo-nos a estudar a obra enquanto arte literária, consideramos ser importante pensar *A cor de Coraline* como uma obra baseada numa reflexão metalinguística: antes de ser uma questão de *representatividade*, é preciso entendê-la como uma discussão sobre a *representação* (seja ela verbal - dada a expressão "lápiz cor de pele" -, seja ela visual - vide os aspectos relativos às cores ou ausência de cor na obra) que acende o debate sobre a *representatividade*.

No ângulo da crítica literária, compreendemos que a escolha artística do autor em trazer uma personagem ilustrada sem cor, em contraste com um fundo laranja na capa, trazendo a palavra cor, no título, tanto fora como dentro do nome da personagem, se mostra como uma questão de recurso estilístico agindo dentro de um jogo estético semiótico. A inteligência artística de Rampazo, faz com que *A cor de Coraline* se configure, de fato, como literatura e não como pedagogia. Ao lermos a obra somos provocados nos planos verbal e visual a iniciarmos a discussão social que o signo lápis cor de pele imputa às relações sociais. O enredo passa longe de ser uma cartilha ou literatura panfletária com viés pedagogizante de intuito instrucional, mas provoca e evoca diálogos que, enfim, conduzem ao conhecimento.

Ler a obra por esse viés, longe de "salvá-la" das críticas de Souza (2021) e de Silva (2022), nos faz compreender o centro catalisador de suas discussões, sua proposta estética nodal. É evidente que cabe refletir sobre o fato de um autor

branco, ao debater sobre o "lápiz cor de pele", privilegiar essa abordagem, permeada das já citadas ambiguidades visuais - que podem, inclusive, provocar uma identificação inicial da protagonista como branca. No entanto, é válido observar como o debate estético acerca da representação pode acionar a dimensão ética que a obra visa atingir. Com isso, *A cor de Coraline* não só potencializa significados como se constrói como reflexão sobre as formas de significar, em palavra e imagem, na literatura e na vida.

Segundo o que Coelho (2000, p. 64) denomina “Uma gramática da literatura infantil”, teorizando os fatores constituintes de sua matéria e forma, *A cor de Coraline* se apresenta como gênero narrativo estruturado em forma de conto, visando registrar um momento significativo na vida da personagem Coraline (COELHO, 2000). Sobre esse gênero, Coelho (2000) afirma: “A visão de mundo ali presente corresponde a um fragmento de vida que permite ao leitor intuir (ou entrever) o todo ao qual aquele fragmento pertence” (COELHO, 2000, p. 71).

Essa apresentação de apenas uma parte do todo é protagonizada por Coraline, com a trama vivida a partir do conflito que o lápis “cor de pele” gera na realidade da personagem. O encadeamento dos fatos, ou “efabulação”, parte do momento em que seu colega lhe pede emprestado o lápis cor de pele; assim, a partir de então, Coraline encontra dificuldades em saber a cor de qual pele o seu amigo deseja emprestado.

Figura 2: Parte inicial do livro *A cor de Coraline*



Fonte: Site do autor

(<https://alerampazo.com.br/livros-autorais/a-cor-de-coraline/>)

Observando a obra, segundo as teorias da literatura postulam, vemos que todo o enredo é apresentado por uma “personagem-caráter”¹⁶, a partir de um “monólogo direto” (COELHO, 2000, p. 75), que revela os pensamentos, os impulsos

¹⁶ “A *personagem-caráter* (‘redonda’, segundo Foster) é mais complexa porque representa *comportamentos* ou *padrões morais*” (COELHO, 2000, p. 75).

ou as ações que movem a trama, revelando aspectos do caráter, da estrutura ética ou afetiva que as caracteriza (COELHO, 2000, p. 76), narrando tudo em seu “tempo interior”. Essa personagem nos leva para dentro do seu inconsciente (COELHO, 2000, p. 76-77), e o espaço da narrativa é uma mescla que vai do “espaço social” ao “espaço trans-real”, sendo o primeiro caracterizado por Coelho (2000, p. 78) como o espaço que apresenta modificações que têm origem da natureza ou do trabalho do homem. No caso da obra, temos a escola como esse espaço social. O segundo espaço é habitado por Coraline em várias situações em que ela se imagina presente, configurando um ambiente criado segundo sua imaginação. A menina transita em seu imaginário no mundo da fantasia, vendo-se como uma marciana, uma habitante do país Lilás, ou do reino dos envergonhados, por exemplo.

Figura 3: Imaginações da personagem Coraline



Fonte: Site Fafá Conta

(<https://fafaconta.com.br/wp-content/uploads/2017/06/a-cor-de-coraline-02-1024x768.jpg>)

Dentre as fases vividas pela literatura não adulta, entre a influência do pensamento mágico e o pensamento lógico, segundo Coelho, o maravilhoso se constitui um “dos elementos mais importantes da literatura para crianças” (COELHO, 2000, p. 54). Ao olharmos para a obra em análise, percebemos que, em termos do fantástico, os textos verbais e não-verbais dão conta de inserir os leitores em uma leitura que os leve a refletir sobre o real, sem que o elemento mágico se faça ausente. Por meio da palavra, o texto se mostra desafiador quando traz algumas expressões que solicitam um pensamento abstrato e reflexivo do leitor.

Assim, a ilustração:

Concretiza relações abstratas que, só através da palavra, a mente infantil teria dificuldade em perceber; e contribui para o desenvolvimento da capacidade da criança para a seleção, organização, abstração e síntese dos elementos que compõem o todo (COELHO, 2000, p. 197).

Em suma, de acordo com a pesquisadora, a presença da “linguagem imagem-texto” (COELHO, 2000), na literatura infantojuvenil, apresenta um valor “psicológico/pedagógico/estético/emocional”, que tem o poder de estimular o senso criativo, capaz de enriquecer a imaginação e a atividade criadora do pequeno leitor. Ao considerar a figura do leitor, Coelho (2000) realiza uma categorização de leitores, pautada em faixas etárias, visando, assim, caracterizar os livros que se destinam a cada grupo. Ao considerarmos que esta pesquisa apresenta, em seu recorte, o destino para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, prevendo a aplicação prática em um 4º ano, composto por um grupo com a faixa etária entre oito e nove anos, percebemos a descrição da autora como oportuna e observamos o casamento entre a obra analisada e as características que a teórica menciona.

Segundo Coelho (2000),

Nesta fase, o texto começa a ter mais presença, interagindo com a ilustração. Os temas tornam-se mais complexos. Misturados a situações objetivas do dia a dia, surgem problemas subjetivos que abrem caminho para reflexões de natureza interior, envolvendo sentimentos, emoções, ideias, desejos, impulsos, etc. O humor se alterna com a emotividade, no interesse do leitor aprendiz. A partir dessa fase, os textos vão-se diversificando, na medida dos múltiplos interesses do leitor que amadurece (e vai entrando nas categorias: Leitor fluente e leitor crítico) (COELHO, 2000, p. 208-209).

De acordo com o que a crítica postula, *A cor de Coraline* se adequa às características prescritas, uma vez que a problematização sobre o lápis cor de pele ser um só leva o leitor a refletir sobre o que está por trás do comportamento social, praticado por todos que, ao colorirem a pele de um desenho de figura humana, escolhem o lápis rosado como a única cor da pele que existe. Esse tema nos encaminha para a via da discussão das relações raciais, informação, inclusive, presente na ficha catalográfica do livro, no item três.

O discurso da alteridade presente nessa obra, em sua forma de abordagem textual (narratividade) e visual (ilustrações), transcorre de forma lúdica e divertida, algo tão importante para a literatura infantil. O recurso do humor citado por Coelho (2000) também se faz presente no texto e se mostra como um interessante ponto a ser enfatizado em uma leitura bem interpretada por um mediador, no caso, um leitor “mais experiente”. A expressão “cara de lagosta”, quando lida em voz alta, e com uma entonação que remete a algo que causa estranhamento, chama a atenção das crianças, mexendo com o seu imaginário. Afinal, como se representa uma cara de

lagosta? Entrando no sentido do texto, a expressão aparece por duas vezes em uma situação vivida por Coraline e, depois, por seu colega, Pedrinho (SILVA, 2022).

Na perspectiva de amadurecimento que leva o leitor para o estágio de leitor crítico, acreditamos que tal desenvolvimento se dá mediante o parto que faz nascer esse leitor mais experiente. Coelho (2000), ao se referir à literatura contemporânea, expressa que esta é:

[...] expressão das mudanças em curso que, longe de pretender a exemplaridade ou a transmissão de valores já definidos ou sistematizados, busca estimular a criatividade, a descoberta ou a conquista dos novos valores em gestação. E aqui entra o trabalho didático dos professores, fazendo o papel dos médicos nos partos (COELHO, 2000, p. 49).

Dessa forma, por meio da experiência de Coraline, o leitor tem sua visão de mundo afetada pelas provocações que a narradora faz. O novo valor em gestação trabalhado na leitura desse livro é a percepção de outra identidade existente, fora do padrão branco, contestando valores já estabelecidos, os quais são abalados com toda essa reflexão, traduzindo os pensamentos colonizados de base eurocêntrica, que arrastam um histórico de segregação e discriminação racial.

A prática social de se ter apenas uma cor de lápis, no caso, a rosada, que representa a cor da pele branca como a cor da pele humana, é representada pela expressão “cor de pele”. Tal expressão se apresenta como uma fala alimentada por um vocabulário que revela um racismo velado, pois, ao esquadrihar o sentido de tal expressão, somos levados a refletir sobre uma forte estrutura racista de séculos de exclusão, como assim fizemos no início do capítulo de referencial teórico desta dissertação.

Seguindo para o final da narrativa, conseguimos saber que Pedrinho é um menino branco, quando Coraline pensa em emprestar o lápis cor de rosa, porque ela sabia que aquela era a cor sempre escolhida por ele para colorir os personagens que desenhava, além de aquela cor ser bem parecida com a cor dele. Nessa passagem, então, podemos destacar a cena recorrente que problematizamos sobre a escolha do rosa-claro para ser indicado como a cor da pele.

De modo a avançar na discussão, retornamos à Lajolo (1993), quando afirma que:

É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias (LAJOLO, 1993, p. 106).

Desse modo, temos, então, uma literatura que promove uma atitude contestatória na perspectiva do Movimento Negro, que questiona os padrões sociais que sustentaram “a formação da monocultura do corpo e do gosto estético” (GOMES, 2017), tendo o modelo branco como referencial estético e corpóreo a ser imitado e socialmente aceito (GOMES, 2017). O texto nos faz refletir sobre essa “zona do não-ser” (FANON, 2008) que a criança (ou pessoa adulta) negra vive, quando não se vê representada numa sociedade que, desde a abolição, não se preparou para receber o negro como seu pertencente (NASCIMENTO, 1978). Como já foi muito discutido neste trabalho, a formação da identidade da criança se dá no aspecto individual; entretanto, como pessoas inseridas em uma coletividade, “a identidade se constrói de forma coletiva, por mais que se anuncie individual” (GOMES, 2017, p. 94)

Segundo Lajolo (1993), “cada leitor, na individualidade de sua vida, vai entrelaçando o significado pessoal de suas leituras com os vários significados que, ao longo da história de um texto, este foi acumulando” (LAJOLO, 1993, p. 106). Textos como *A cor de Coraline* emergem de um contexto de, ainda, não superação da ideologia do branqueamento e do privilégio da branquidade.

Nesse sentido, quando discorre sobre práticas antirracistas, Djamila Ribeiro (2019) comenta que falar das relações raciais no Brasil reclama falar não só de negritude, como também sobre a branquidade. É preciso tanto ajudar o negro a se conhecer e ser negro como, também, levar o branco a reconhecer o seu lugar de privilégio em nossa sociedade. Segundo a autora, “crianças negras não podem ignorar as violências cotidianas, enquanto as brancas, ao enxergarem o mundo a partir de seus lugares sociais – que é um lugar de privilégio – acabam acreditando que esse é o único mundo possível” (RIBEIRO, 2019, p. 8). Em um mundo em que ser branco não é negativo, não se sofre por tal cor de pele, enquanto ser negro é ser fora do padrão e ser marginalizado, Ribeiro (2019) observa a dicotomia das cores agindo nas diferenças de tratamento a partir do lugar social que uma criança negra e uma criança branca ocupam, dando como opção apenas o mundo branco como possibilidade.

Sem assumir um discurso radical, sabemos que as mudanças de que a sociedade precisa para uma convivência democrática, a qual considera cada um como parte de um todo do nosso país, sem distinção ou modelos estereotipados, ainda caminham em câmera lenta rumo ao corte da linha que inaugurará uma

sociedade igualitária. Na prática, vemos a importância de vários atores sociais terem contato com reflexões que promovam cada vez mais o engajamento com a questão racial. Na educação, esse tema se mostra como pretexto para ampliar o conceito de professores e alunos ao proporcionar a ampliação dos horizontes através de várias áreas do conhecimento, como no caso da literatura.

Refletindo que o contato com a força humanizadora da literatura não surge da simples decifração mecânica de um livro, Cosson (2021) defende que a leitura literária, ao ser um *locus* de conhecimento, precisa ser explorada adequadamente, considerando que “ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço” (COSSON, 2021, p. 27). O parto mediado pelo professor, que Coelho (2000) propõe pela literatura, será, na leitura da obra em questão, um percurso formativo que caminha pelas muitas possibilidades que, no contato com *A cor de Coraline*, o docente pode explorar com os alunos.

Ao refletir sobre uma literatura infantil que fomente o protagonismo negro mobilizado pelo combate aos estereótipos, Nascimento (2019) comenta sobre a importância de uma literatura infantojuvenil afro-brasileira que, além de inserir personagens negras, nomeie-as e as localize com referências e espaços não estigmatizados. Vemos, em *Coraline*, uma representatividade positiva de uma menina, em um espaço formal escolar, sendo uma figura ativa em um processo de “redimensionamento discursivo capaz de contestar as representações hegemônicas” (NASCIMENTO, 2019, p. 99).

Figura 4: Questionamentos de Coraline



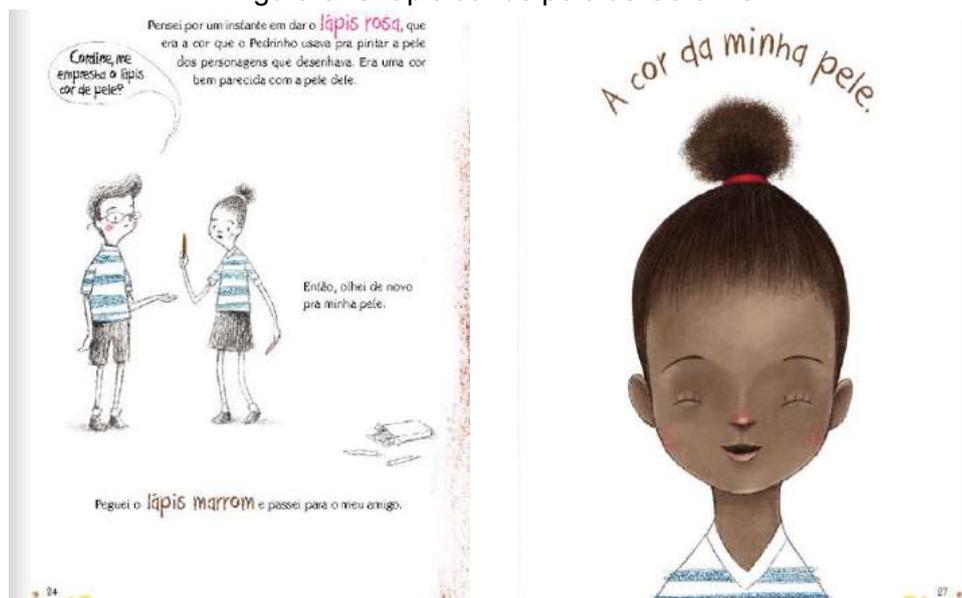
Fonte: RAMPAZO, 2021, p. 24.

A personagem Coraline se mostra como uma menina que tem consciência da pluralidade e da diferença existente entre as pessoas, e o fato de só existir uma cor para representar a cor da pele a incomoda e a leva a questionar se isso está certo, indo ao encontro do que expressa Nascimento:

No caso da literatura infanto-juvenil, não basta reconhecer a necessidade de afastamento dos preconceitos e estereótipos; torna-se imprescindível (re)encenar a linguagem num posicionamento discursivo capaz de provocar deslocamentos de sentidos (NASCIMENTO, 2019, p. 93).

Já no fim de toda a reflexão de Coraline, quando ela decide qual o lápis cor de pele emprestar para Pedrinho, temos outro detalhe que pode ser apontado. Trata-se da consciência e da autoidentificação de Coraline expressas pela assimilação e pela aproximação que ela faz da cor do lápis marrom como a cor da sua pele.

Figura 5: O lápis cor de pele de Coraline



Fonte: RAMPAZO, 2021, p. 26 e 29.

A consciência de si e a afirmação como menina negra nos levam de volta ao trabalho de Gomes (2017), quando se propõe a falar sobre a corporeidade negra e a relação entre “corpo negro regulado e corpo negro emancipado.” A autora, dessa forma, diz que o corpo negro “[...] pode nos falar de processos emancipatórios e libertadores, assim como reguladores e opressores” (GOMES, 2017, p. 93).

A literatura infantojuvenil, durante muito tempo, refletiu uma representação preconceituosa do corpo negro, usado para representar o sentido de um corpo escravizado, subjugado e muito preenchido de estereótipos (ARAUJO, 2017; CAVALLEIRO, 2001; FAZZI, 2004; NASCIMENTO, 2019). Essa forma de

apresentação do corpo negro é considerada, por Gomes (2017), como regulação estética que transcorre por duas vias: a dominante, que é a visão que desse corpo como escravizado, objeto e estereotipado; e a dominada, em que o corpo negro é visto como moeda de comercialização, como capital e mercadoria.

Entretanto, mesmo que a passos muito lentos, a literatura para crianças, como espaço de revisão de valores que se tornou, do modo que é vista por alguns autores, passou a apresentar o corpo negro emancipado. De acordo com Gomes (2017), trata-se da “construção política da estética e da beleza negra” (GOMES, 2017, p. 97). Segundo a pesquisadora e militante, a emancipação que os negros produzem a respeito do corpo negro deve ser vista como “conhecimento-emancipatório”¹⁷, através do qual podemos citar o movimento de negritude como processo de emancipação em que o corpo negro, o cabelo negro, a pele negra, a arte e a dança como expressão da cultura e do corpo negro são valorizadas positivamente. Nessa perspectiva, “o corpo negro ganha uma releitura política, afirmativa e identitária” (GOMES, 2017, p. 99).

A ilustração de Coraline, na página 26 do livro literário, segurando um lápis cor de rosa na mão esquerda e o lápis de cor marrom na mão direita, torna-se uma marca ímpar para mostrar a existência de outra cor de pele, indo na contracorrente do discurso de raça que marca a nossa sociedade.

Figura 6: Outra opção de cor de pele



Fonte: RAMPAZO, 2021, p. 26.

¹⁷ A pesquisadora se ancora nos estudos de Boaventura de Sousa Santos (2004), que foi orientador de sua dissertação de mestrado. A teoria na qual Nilma L. Gomes (2017) se sustenta é a “sociologia das ausências e das emergências”, do sociólogo português.

Segundo Gomes (2017),

A ideologia da raça biológica encontra nos sinais diacríticos “**cor da pele**”, “tipo de cabelo”, “formato do nariz”, “formato do corpo” o seu argumento central para inferiorizar os negros, transformando-os (**sobretudo a cor da pele**) nos principais ícones classificatórios dos negros e brancos no Brasil (GOMES, 2017, p. 98, grifos nossos).

Esses itens classificatórios, que operam o preconceito de marca e naturalizam a branquidade como padrão, no caso dessa pesquisa, a cor da pele, têm, em obras como *A cor de Coraline*, o convite para repensar a representação estética universal presente no senso comum que desconsidera a existência da estética do corpo negro. Acreditamos que a leitura dessa obra possa operar, com sua força humanizadora (COSSON, 2021), o despertar crítico do leitor (criança ou adulto), gerando a consciência da existência de uma representatividade da pele humana que não seja só a rosada, por assim dizer, a branca.

Outra interpretação que podemos extrair se encontra na página 24, em relação à escolha de Coraline e à passagem da página 26 (nessa página, Pedrinho já aparece com uma ilustração colorida), sobre o momento em que Pedrinho recebe o lápis de cor marrom de Coraline. Ao observar a ilustração de Pedrinho, um menino branco segurando o lápis cor de pele marrom, vemos a mudança provocada pela ação de Coraline ao alcançar a Pedrinho.

Figura 7: A reação de Pedrinho



Fonte: RAMPAZO, 2021, p. 28.

Quando Coraline diz "Pedrinho olhou para o lápis marrom e olhou para mim com uma cara de lagosta. Depois, deu um sorriso, disse obrigado e começou a pintar o desenho dele com o lápis cor de pele" (RAMPAZO, 2021, p. 28), entendemos que a protagonista se refere ao fato de ele ficar com a pele corada, que pode ser o resultado de um estranhamento interno causado por uma rápida ação reflexiva que o levou a pensar e, rapidamente, entender a escolha de Coraline, subentendendo que o lápis também representava um "lápis cor de pele". Quando Pedrinho faz o pedido para Coraline, usa o artigo definido "o", ou seja, a ideia que impera é que só existe uma possibilidade de cor da pele para se colorir.

Talvez a trama da narrativa pudesse caminhar por outro sentido se ele tivesse pedido "um lápis cor de pele", denotando que ele entendia a existência de mais de uma cor de pele. Contudo, a definição do artigo é inteligentemente aplicada no texto verbal, com uma letrinha que carrega todo um sentido. É uma palavra, uma letra, com um mundo por trás dela, o que Paulo Freire chama de "palavra-mundo".

Observamos que a voz da representatividade negra que ecoa das reflexões e da escolha de Coraline proporciona uma mudança de paradigma no que tange à visão monocromática eurocêntrica da pele humana. Aqui, vemos a importância da voz negra nas relações interpessoais, com ênfase nas relações raciais.

Em *A cor de Coraline*, vemos a presença de uma personagem negra com voz ativa e protagonista de mudanças, incomodada com o fato de pensar que só possa existir uma "cor de pele". Da mesma forma que a expressão "cara de lagosta" significa que algo mexeu com Pedrinho por dentro, também Coraline passa pelo mesmo acontecimento no início do conto. O fato de ela ficar com "cara de lagosta" ao ouvir o pedido do amigo demonstra que seu rosto ficou corado, pois é isso que sentimos quando algo que nos acontece mexe conosco por dentro, tocando nossas emoções e sentimentos. Coraline é uma personagem como tantas outras crianças que, no dia a dia, têm que lidar com esse estranhamento quando a questão da sua identidade negra provoca algum desconforto.

Nascimento (2019), comentando a literatura como um poderoso espaço de subjetivação, defende que "[...] ao investir nos deslocamentos muitas narrativas da LijAfro têm nos proporcionado o transitar por espaços enunciativos que projetam leitoras/es para vivências intersticiais e revisionárias" (NASCIMENTO, 2019, p. 86). O conto *A cor de Coraline* ainda coloca a personagem em posição de protagonista e a forma como sua caricatura é apresentada faz com que as meninas negras se

vejam nela, como uma criança negra, feliz, inteligente e empoderada como protagonista da história.

As reflexões que delineamos até aqui se fazem necessárias para fundamentar que a escolha de uma obra literária para se trabalhar em sala de aula não pode ser realizada de forma gratuita e acrítica. Antes de o livro entrar em contato com as crianças e elas o conhecerem, é preciso que o professor o esquadrinhe, buscando explorar o máximo daquilo que a obra apresenta em sua forma gráfica e conteúdo abordado.

Ao pensarmos nas relações étnico-raciais, é importante considerarmos de que forma a obra aborda a temática, se os personagens negros têm uma representação positivada, de modo que a criança negra, quando ouvir a história ou ver a ilustração, se autoidentifique de forma positiva como criança negra e não o contrário. É assim que a obra escolhida para nossa pesquisa se mostra.

Acreditamos que essa obra seja uma relevante escolha para um trabalho sobre a identidade, pois, a partir de sua leitura, é possível, de acordo com o que Ribeiro (2019) defende, a abertura para o diálogo sobre a origem e os mitos de base das relações raciais de um país estruturalmente racista. A esse respeito, Rildo Cosson (2021) discorre que:

A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade (COSSON, 2021, p. 17).

De acordo com o crítico, a leitura literária é um dos caminhos pelo qual podemos ter consciência da nossa vida através da experiência de vida do outro. Assim, apresentamos, no capítulo a seguir, o caminho metodológico que teve a literatura infantil como ponto de partida para a abordagem das relações étnico-raciais, por meio da leitura literária da obra analisada, tendo como objetivo o estímulo de uma reflexão sobre a identidade dos alunos leitores por meio da problematização do uso do lápis cor de pele.

5 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O fenômeno questionado nesta pesquisa é um acontecimento da esfera social, sustentado por séculos de colonização do pensamento. Agir em busca de conscientizar os alunos da prática alienada que fazemos de muitas ações sustentadas pelo racismo institucionalizado reclama uma técnica de abordagem de pesquisa que vise valores mais descritivos com maior liberdade de manipulação e apresentação dos dados. Tais necessidades caracterizam a técnica de abordagem qualitativa instruídas na obra *Como elaborar projetos de pesquisa*, do autor Antônio Carlos Gil (2002).

Consoante Gil nos apresenta, a pesquisa de abordagem qualitativa:

[...] depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação. Pode-se, no entanto, definir esse processo como uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório (GIL, 2002, p. 133).

Assim, a abordagem qualitativa considera a manipulação de dados não quantificados; o que estará em análise, então, serão os materiais produzidos que acabam por conter certa carga de subjetividade dos participantes da pesquisa (GIL, 2002). Contudo, para que não se perca no subjetivismo da pesquisa, é preciso, de acordo com Gil (2002), que o material de coleta de dados seja sempre contrastado com o referencial teórico para fundamentar a relevância conferida ao dado que recobrou maior atenção.

A abordagem qualitativa se mostrou como a escolha adequada para nossa pesquisa, dada a subjetividade presente nas contribuições dos atores da pesquisa. Para isso, aplicamos tal abordagem por meio da técnica de pesquisa participante, cujas premissas apresentamos a seguir.

5.1 A PESQUISA PARTICIPANTE COMO MÉTODO

Para o cumprimento do que propomos para esta pesquisa, optamos pela aplicação do método de pesquisa participante (algumas de suas particularidades), explicitado por Gil (2002). Tal técnica de pesquisa “caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas” (GIL, 2002, p. 55).

Detalhando ainda mais, Gil comenta que a pesquisa participante:

[...] envolve a distinção entre ciência popular e ciência dominante. Esta última tende a ser vista como uma atividade que privilegia a manutenção do sistema vigente e a primeira como o próprio conhecimento derivado do senso comum, que permitiu ao homem criar, trabalhar e interpretar a realidade sobretudo a partir dos recursos que a natureza lhe oferece (GIL, 2002, p. 56).

A pesquisa participante assume, assim, um caráter social, buscando, a partir da observação de um determinado enfrentamento da sociedade (ou de um grupo específico), planejar, em conjunto com os atores participantes da pesquisa, ações que visem à redução de um determinado problema encontrado (GIL, 2002).

Por ser uma pesquisa que age de forma avessa à verticalização nas interações sociais, pois “mostra-se bastante comprometida com a minimização da relação entre dirigentes e dirigidos” (GIL, 2002, p. 56), voltando-se, “sobretudo para a investigação junto a grupos desfavorecidos” (GIL, 2002, p. 56), a pesquisa participante se apresentou como a técnica de aplicação mais adequada aos propósitos desta pesquisa de mestrado profissional. Uma vez que, como salientamos em nosso diálogo teórico, a questão problema relatada sobre o uso do lápis cor de pele - e toda a ideologia segregacionista que este carrega - afeta os não representados esteticamente por esse objeto, mostrando-se como uma prática social do racismo que atinge as minorias, ou seja, a classe desfavorecida diante da hierarquia dominante. Dessa forma, seguimos, então, em diálogo metodológico com a pesquisa participante.

5.2 O ESPAÇO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Na intenção de delinear o que configura a pesquisa participante em sua aplicação prática, Gil (2002), considerando que, dentre as etapas de realização, conhecer os seus participantes é uma ação das mais importantes, comenta: “[...] a pesquisa participante deseja colocar-se a serviço dos oprimidos e necessita identificar com clareza quem são eles no âmbito de uma ‘comunidade’” (GIL, 2002, p. 150). Sendo assim, apresentamos informações pertinentes sobre o espaço da escola e o grupo de participantes de toda a ação interventiva.

A proposta prática desenvolvida foi aplicada na Unidade Municipal Ensino Fundamental Rubem Braga do sistema de ensino da cidade de Vila Velha - ES. O prédio da escola fica localizado no Bairro Boa Vista I. Uma comunidade socialmente

vulnerável em questões sociais como problemas de infraestrutura e saneamento básico; o estado de insegurança perante a violência presente pelo tráfico de drogas que, às vezes, movimenta guerras com bairros vizinhos, se soma ao medo que os moradores têm que lidar em seu cotidiano. Muitas crianças da nossa clientela têm pais envolvidos no sistema de tráfico, ou se encontram em regime de reclusão.

Figura 8: Localização da Unidade de Ensino Fundamental Rubem Braga via aplicativo de GPS – Google Maps, visualização por satélite



Fonte: Google Maps (2023)

A instituição soma um total de 354 alunos¹⁸ (considerando os dois turnos de funcionamento), enturmados em nove salas que atendem alunos do 1º ao 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O público-alvo de nossa ação foi o 4º ano A (uma das quatro turmas de 4º ano da escola) do turno matutino, e a prática de leitura literária ocorreu durante as aulas de Língua Portuguesa que ocorrem quatro vezes por semana, com sete aulas ao todo.

Figura 9: Fachada da Unidade de Ensino Fundamental Rubem Braga



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023)

¹⁸ Quantitativo informado pela auxiliar da secretaria escolar da unidade de ensino ao consultar o Sistema de Gestão Escola - SGE, em 18 de abril de 2023.

A estrutura física da escola é antiga e, das nove salas, somente uma tem ar-condicionado; além disso, apenas três conseguem comportar o quantitativo usual de 25 alunos por sala; as demais salas são estreitas e comportam, no máximo, 20 alunos.

Figura 10: Sala de aula do 4º ano A da Unidade de Ensino Fundamental Rubem Braga



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023)

Em uma sala de 4º ano como a da turma alvo da intervenção, o espaço apertado se faz como barreira para a organização de aulas com *displays* diferentes do tradicional enfileiramento. Organizar a sala em círculos, em duplas ou grupos, para fugir do tradicionalismo, deixa o ambiente intransitável para as próprias crianças, assim como para os adultos.

Quando desejamos realizar atividades com uma organização diferenciada, temos como alternativa: o auditório da escola; contudo, a acústica desse lugar não contribui para a fala do professor e dos alunos, visto que, por ser muito amplo e não ter isolamento das influências sonoras externas, esse espaço faz com que tenhamos que falar muito alto, correndo o risco de o aluno não nos/se entender.

Figura 11: Auditório da Unidade de Ensino Fundamental Rubem Braga



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023)

Dificuldades à parte, a escola é uma das poucas que podem contar com uma biblioteca bem organizada e com um espaço de leitura agradável, graças à dádiva de ter uma bibliotecária com formação em nível superior em Biblioteconomia, além de ser bastante prestativa para compor a equipe¹⁹, sempre oportunizando boas vivências e experiências de leitura para as nossas turmas.

Figura 12: Biblioteca da Unidade de Ensino Fundamental Rubem Braga



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023)

Há um laboratório de informática para as aulas de “Tecnologias Educacionais” e para uso em outras aulas; diferente da realidade de outras escolas, há acesso à *Internet*. O refeitório da escola é pequeno e, devido a isso, os recreios são separados em dois horários.

Figura 13: Refeitório da Unidade de Ensino Fundamental Rubem Braga



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023)

¹⁹ Em outras escolas, às vezes, não há um espaço que possa ser chamado de biblioteca, ou, quando esse espaço existe, o profissional que ali atua é algum professor que, por algum motivo de saúde, não está podendo mais exercer a docência. Assim, tem seu local de trabalho direcionado em “desvio de função” para a biblioteca da escola.

A quadra de esportes, onde acontecem as aulas de Educação Física, não é coberta; assim, o alívio das crianças e dos professores são duas árvores que ficam em dois cantos da quadra. A prática esportiva é feita sob o sol que, às vezes, castiga as crianças²⁰.

Figura 14: Quadra esportiva da Unidade de Ensino Fundamental Rubem Braga



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023)

Os alunos contam com dois banheiros com acesso diferente para meninos e meninas. Há uma sala de professores com ar-condicionado e banheiro. O local destinado ao planejamento, dentro da sala dos professores, não contribui muito para a concentração dos docentes nessa atividade, por ser um espaço muito movimentado e com alta influência sonora interna e externa. A direção ocupa uma antessala da secretaria; a pedagogia tem uma sala específica ao lado da sala dos professores, e a coordenação dispõe de uma sala que beneficia a visão do refeitório e certo número de salas de aula.

O 4º ano A, da UMEF Rubem Braga, conta com 20 vagas para a turma, porém, atualmente, apenas 18 educandos compõem esse grupo, sendo 11 meninas e sete meninos. A faixa etária das crianças varia entre oito e nove anos, com dois casos de defasagem, em que os alunos têm 10 e 11 anos²¹. A participação das crianças nas atividades desenvolvidas se deu após a professora pesquisadora explicar que estava cursando um curso de mestrado e planejou uma pesquisa que desejava desenvolver junto com as crianças.

²⁰ O projeto de reforma da quadra foi aprovado em 2022, mas até o momento, não observamos nenhuma movimentação para a execução do mesmo.

²¹ Informação extraída do Sistema de Gestão Escolar – SGE em 18 de abril de 2023.

Analisando o “Relatório de Autodeclaração Racial”²², resultante dos dados coletados do questionário socioeconômico preenchido durante as matrículas do educandos por seus pais ou responsáveis legais, temos compilado no quadro a seguir o perfil étnico-racial dos alunos do 4º Ano A de 2023.

Quadro 4: Resumo das declarações étnico-raciais respondidas durante a matrícula

Perfil Étnico-Racial do Corpo Discente do 4º Ano A		
Branços	Negros	Pardos
7	2	9

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Em primeiro lugar, gostaríamos de pontuar que o Sistema de Gestão Escola apresenta uma confusão de termos, quando ao usar as categorias brancos, negros e pardos, traz o termo político “negro” no lugar do termo racial “preto”. Sabemos que os resultados aqui sintetizados, representam dados pautados na declaração dos pais das crianças. Em nossa pesquisa, não trabalhamos a produção de um novo quadro baseado na nova percepção das crianças sobre sua autoidentificação, que teria plena abertura para ser reformulada com o grupo. Por uma observação mais detida do grupo em que praticamos nossa prática, podemos afirmar que o resultado do perfil étnico racial da turma não condiz com a realidade.

Assim, ao tentarmos traçar um perfil étnico-racial mais condizente com o 4º Ano A, teríamos o seguinte panorama:

Quadro 5: Perfil étnico-racial observado pela professora pesquisadora

Perfil Étnico-Racial do Corpo Discente do 4º Ano A	
Branços	Negros (Pretos e Pardos)
3	15

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Após essa apresentação e contextualização do(s) espaço(s) dos sujeitos da pesquisa, caminhamos para a discussão dos problemas na seção que se segue.

²² Documento obtido através do Sistema de Gestão Escolar – SGE em 18 de abril de 2023.

5.3 DISCUTINDO OS PROBLEMAS

Antônio Gil (2002) discorre que, na pesquisa participante, devemos realizar uma “análise crítica dos problemas” que prevê: “(a) a descrição do problema; (b) a identificação das causas do problema; e (c) a formulação de hipóteses de ação” (GIL, 2002, p. 151).

A turma em que praticamos as ações planejadas para a pesquisa enfrentou o distanciamento da escola graças à pandemia de Covid-19 nos anos de 2020 e 2021, retornando à “normalidade” (se é que podemos assim dizer) no ano de 2022. Nesse período de fechamento das escolas, a etapa da alfabetização foi subtraída dos alunos dessa turma. Na busca por tentar minimizar os efeitos danosos já previstos, o ensino foi operado por meio de Atividades Pedagógicas Não-Presenciais – APNP’s, que eram enviadas para os educandos realizarem em casa com o apoio das famílias. No retorno ao ensino regular e presencial nas escolas, o então 3º ano B, que hoje é o 4º ano A, foi diagnosticado com um nível de desenvolvimento de habilidades esperadas para um 1º ano, com poucos alunos que sabiam ler e escrever pelo menos algumas palavras.

O ano de 2022 foi muito desafiador para a escola em questão. Foi preciso ensinar o significado desse espaço para alunos e famílias. Observamos um comportamento muito hostil por parte das famílias, refletido nas crianças, sendo preciso muito diálogo para levá-los a entender que a escola estava caminhando ao lado da comunidade e não contra ela.

Tivemos que ensinar para uma turma de 3º ano um conteúdo de 1º ano e, ainda, promover aprendizados sobre o senso de compromisso. Parecia que, ao mesmo tempo que a escola fez muita falta durante a pandemia, também havia se tornado acessória; assim, as práticas educativas necessárias e o apoio familiar precisaram ser reafirmados.

Foram realizadas muitas práticas de incentivo à leitura, por meio de variados gêneros textuais e literários. Esforçamo-nos para manter contato com os pais para falar da importância de acompanhar o desenvolvimento das suas crianças. Conseguimos avançar parcialmente com a turma. Atualmente, após a avaliação diagnóstica realizada no início do ano letivo de 2023, observamos que o 4º ano A solicita um planejamento do docente que esbarra nas habilidades de 2º e 3º anos. Sem medir esforços, trabalhamos para minimizar essas atenuantes. Mas fica

estampado para nós que a falta de assistência familiar contribui muito para que as crianças fiquem estagnadas, principalmente no desenvolvimento da leitura. Ao indagar sobre o retorno das tarefas de casa, as respostas eram sempre as mesmas: “Tia, não tinha ninguém pra me ajudar”.

Temos a consciência de atuarmos com um público que concentra filhos da classe proletária e que as crianças só vão ter contato com seus pais à noite, quando estes estão cansados demais (fisicamente e mentalmente) para ajudar em alguma tarefa escolar. Isso ocorre principalmente nas famílias de mães solo que, sem uma rede de apoio, quando terminam o turno do trabalho formal, seguem para a jornada dos afazeres domésticos. Entre jantar para fazer, casa para limpar e roupa para lavar, o dever de casa do(s) filho(s) pode se tornar algo não prioritário em meio a tantos papéis acumulados.

Diante disso tudo, podemos depreender que a falta da escola durante a pandemia estampou um cenário de disparidades sociais que, por muitas vezes, era jogado para debaixo do tapete. Mesmo com as medidas restritivas, a classe proletária não parou de trabalhar; assim, muitas crianças ficaram em casa à mercê de si mesmas. Observando que essa classe oprimida da sociedade é a que atendemos em nossas escolas, sabemos que mais do que um espaço para o trabalhador ter onde deixar o seu filho quando está ausente, a escola, assim como para Paulo Freire (2014) afirma, é o lugar político de transformação da sociedade.

Freire, ao escrever as cartas pedagógicas publicadas na coletânea intitulada *Pedagogia da Indignação* (2014) afirma que, “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2014, p. 77). Com isso, o que queremos dizer com as palavras expressas há dois parágrafos é que não estamos eximindo os pais da responsabilidade educacional de seus filhos, mas entendendo a condição de oprimidos pelas forças de poder. Com interesse de que a situação permaneça para a manutenção da dominação (GIL, 2002), a escola é vista como o espaço para uma educação que transforme essa realidade de alguma forma. Nós, profissionais da educação, somos os agentes dessa transformação.

Sabemos que, ao expressar a compreensão da situação enfrentada pelas famílias que mal têm tempo para caminhar junto com as crianças em seus estudos, muitos docentes podem nos interpretar de forma negativa. No entanto, não podemos esquecer que, enquanto professores da educação pública, precisamos agir de forma

política, de modo a contribuir para a minimização das desigualdades sociais, sendo a educação um dos caminhos mais potentes (FREIRE, 2014).

Percebendo as dificuldades encaradas por essas crianças, filhos e filhas da classe trabalhadora, precisamos nos solidarizar e agir com aquilo que estiver ao nosso alcance para ajudá-los a enfrentar esse jogo que, tão cedo, já começa desigual.

Em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1974) argumenta que, somente pela solidariedade e a conscientização do aluno de sua condição de oprimido, será possível a transformação de tal realidade. Para isso, é preciso o exercício da *práxis*, que Freire (1974) afirma ser a “[...] reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (FREIRE, 1974, p. 40). Por isso, ao propor um trabalho educativo sobre as relações étnico-raciais a partir da leitura literária, agimos contra a situação de opressão (econômica e social) que é arbitrária a uma parcela da sociedade (FORDE, 2019; FAZZI, 2004; GOMES, 2017; NASCIMENTO, 1978; MUNANGA, 1999).

Além da defasagem na leitura das crianças, ainda vivenciamos a dificuldade de interpretação nas leituras dialogadas com a mediação docente, pois são poucas as crianças que se posicionam de forma crítica sobre o assunto discutido. Muitas preferem esperar o que o professor vai comentar e, assim, concordar. Para além disso, pudemos observar, em nossas rotinas de atividades de sala de aula, o fenômeno que visamos questionar neste trabalho de mestrado, o uso do lápis “cor de pele”. Os alunos do 4º ano A não fogem da regra e, para que sejam exceção, uma intervenção se faz necessária.

Por isso, em concordância com o objetivo de desenvolver a competência leitora e a capacidade de se posicionar com criticidade diante de um problema, idealizamos para a turma uma proposta de leitura literária que fomentasse uma visão crítica no tocante às relações étnico-raciais. Tendo, então, uma proposta de ensino contra-hegemônica, como a “[...] leitura crítica da realidade, dando-se num processo de alfabetização ou não é associada a certas práticas claramente políticas de mobilização e de organização [...]” (FREIRE, 2017, p. 12). Para pavimentar esse caminho rumo ao desenvolvimento do leitor crítico, nosso referencial teórico colaborou para pensarmos em estratégias de ação.

5.4 PENSANDO ESTRATÉGIAS DE AÇÃO

Em seu caráter informal e dialético, a pesquisa participante não chega a resultados conclusivos; sua tendência, assim, é gerar outros problemas que requerem novas ações. Conforme Gil (2002), “[...] a evolução dos conhecimentos mediante a pesquisa participante processa-se em espiral: suas fases repetem-se, mas em nível superior, como indica uma das leis fundamentais da dialética” (GIL, 2002, p. 152).

O que o autor aponta sobre as etapas que se repetem é que, a cada problema (ação questionadora e problematizadora), destacado na ação, é preciso refletir sobre onde e quem afeta, ter um olhar crítico e elaborar uma prática que permita um tratamento adequado.

De acordo com Gil (2002), diante das hipóteses formuladas durante a análise crítica dos problemas, faz-se necessário elaborar um plano de ação que, de forma mais global, precisa empreender:

- a) ações que possibilitem a análise mais adequada do problema estudado;
- b) ações que possibilitem melhoria imediata da situação em nível local;
- c) ações que possibilitem melhoria a médio ou longo prazo em nível local ou mais amplo (GIL, 2002, p. 152).

Em nossa intervenção, a partir da leitura literária, consideramos a possibilidade de atendimento aos itens listados acima, por entender que, em primeiro lugar, a natureza dialética e problematizadora, pautada no diálogo reflexivo entre os participantes (alunos e professor/pesquisador), poderia nos ajudar numa análise mais adequada dos problemas apontados. Em segundo lugar, o contato com os novos conhecimentos promovidos pelo questionamento a partir do uso do lápis cor de pele embasou uma ação de melhoria imediata entre a turma e, em nível local, na comunidade escolar.

Por último, com a posse desse novo saber construído dialogicamente, conjecturamos que as crianças da turma, movidas pelas experiências que tivemos, ao escutarem alguma fala ou observarem o uso do lápis rosa-claro como o lápis cor de pele, poderão atuar fora do espaço escolar, ajudando outras pessoas (crianças ou adultos) a refletirem sobre a construção social que está por trás desse objeto. Esse é um dos nossos objetivos.

Dessa forma, buscamos empregar, a partir dos pressupostos teóricos trazidos nos capítulos anteriores desta dissertação, uma prática de leitura literária

alinhada com os nossos objetivos de conscientização acerca do fenômeno explorado com os alunos. Trata-se da roda de leitura, cuja base teórica apresentamos na subseção adiante.

5.4.1 A roda de leitura literária como prática para o desenvolvimento da criticidade do leitor

As atividades em roda na escola, desde a primeira infância, são um costume já consolidado na educação. Cantigas de roda, brincadeiras, contação de histórias, entre outras práticas que envolvem a organização de um grupo em círculo, são uma potente forma de socialização no âmbito educacional. Essa disposição, que permite um olhar global de uma turma, favorece o contato olho no olho, trocas de sentimentos e pensamentos e, ainda, a visão de que somos um, que se relaciona com um outro e que, juntos, formamos um “nós” (VARGAS, 2013).

Esse círculo de pessoas é, ainda, um espaço potente para o trabalho com a leitura literária. Colomer (2007), discorrendo sobre a importância das interações nos processos de formação do hábito e do gosto da leitura, afirma que a leitura compartilhada “[...] torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros [...]”, e também “permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas” (COLOMER, 2007, p. 143).

Ao discorrer sobre as “Rodas de Leitura: o que são, de onde vieram, para onde vão?”, Suzana Vargas (2013) afirma que a roda de leitura é uma atividade rotineira da educação, e, por isso, não se trata de algo novo, presente desde a Grécia até os dias atuais. Autora do projeto patentado Rodas de Leitura, ao apresentar sua metodologia com a leitura literária, Vargas afirma que de inédito em seu trabalho há apenas o local onde os procedimentos são realizados. Assim, define as rodas de leitura como “[...] leituras públicas de texto, realizadas em um centro cultural ou outro espaço de lazer, no qual, simultaneamente, outros eventos estão em cartaz”, sendo necessária a presença de “um guia de leitura que, em geral, é um escritor ou professor de literatura” (VARGAS, 2013, p. 104).

O método da roda de leitura literária prevê que um guia leia o texto em voz alta e todos ali presentes, estando de posse de uma cópia, acompanhem até o fim

da leitura; após essa etapa, é iniciada uma conversa com o grupo. Sem pretender que esse momento assuma o caráter de seminário ou de aula, os comentários devem ser feitos em tom de diálogo (VARGAS, 2013). Então,

[...] a leitura passa ser reconhecida em parte como lazer, pois se trata disso mesmo, e em parte como elemento formador e reformulador de conceitos, de opiniões, de conceitos na tarefa de educar. Educar, sim, porque leitura e educação andam juntas (VARGAS, 2013, p. 104-105).

Vargas (2013) comenta sobre o caráter formador e reformulador de conceitos durante a leitura em roda, o que assim, corrobora Colomer (2007), quando afirma que a leitura em grupo “serve para enriquecer a resposta própria com os matizes e os aportes da interpretação do outro, já que a literatura exige e permite distintas ressonâncias individuais” (COLOMER, 2007, p. 149).

A idealizadora do projeto considera, como etapas para uma roda de leitura, em primeiro lugar, “[...] estabelecer, entre o leitor e aquilo que ele leu, uma relação afetiva com seu cotidiano” (VARGAS, 2013, p. 108); considerar “a diversidade de assuntos que um bom livro pode nos sugerir” (VARGAS, 2013, p. 108); desenvolver a “percepção, na obra, de vários níveis: histórico, filosófico, sociológico, psicanalítico, político, existencial e o que mais aí couber” (VARGAS, 2013, p. 108). Para a autora, os estudos sobre aspectos teóricos do texto devem ser deixados para o final, caso os leitores precisem deles para entender o texto.

Vargas (2013) apresenta algumas estratégias de leitura que julga interessantes: pode ser uma contextualização prévia e breve sobre algum ponto que a obra aborda; uma pergunta provocativa relacionada a algum acontecimento com a personagem; ou, ainda, escrever uma carta para o autor. Esses são atos que ela observou ao acompanhar algumas rodas de leitura que coordenou, notando a diversidade de formas que o mediador pode explorar para engajar os participantes. Vargas (2013) ainda sugere: “casos, piadas, passagens interessantes da biografia do escritor, brincadeiras, imagens projetadas em uma tela, vídeos, são ótimas formas de chamar a atenção do público antes, durante e após a leitura” (VARGAS, 2013, p. 112). Consoante Vargas (2013), Colomer (2007) comenta que “vale tudo na busca do sentido, já que sabemos de sobra que a discussão em grupo favorece a compreensão” (COLOMER, 2007, p. 149).

Outra questão da metodologia da roda de leitura é o caráter do tempo. A idealizadora comenta que “a leitura em conjunto não deve ocupar mais do que

quinze ou vinte minutos do tempo total da sessão, que dura uma hora e meia” (VARGAS, 2013, 114). Por isso, a autora argumenta que o conto é um gênero literário que se mostra como uma boa pedida para uma leitura completa da trama presente no texto.

Por fim, a autora chama a atenção para o local onde se realizará a roda de leitura: precisa ser de acolhimento e silencioso, para que não haja interrupções que prejudiquem a dinâmica de uma “leitura mais atenta, individual, criativa que um bom livro necessita” (VARGAS, 2013, p. 118). Temos estabelecido, então, um *corpus* metodológico da roda de leitura literária, que, enquanto espaço de leitura dialogada, aproxima-se da realidade dos leitores, demonstrando seu caráter dialético, compartilhado com a técnica de pesquisa participante e a educação libertadora de Paulo Freire.

Compreendendo que a prática de nossa pesquisa foi iniciada a partir de uma roda de leitura literária, mas que as ações não se limitaram somente a isso, mas em outras práticas que a obra infantil e a temática abordadas nesse momento solicitaram desenvolver com a turma, julgamos necessário, ainda, planejar e estruturar uma avaliação do produto das atividades desenvolvidas com as crianças.

5.4.2 A avaliação

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a literatura não costuma ser vista por alguns professores e alunos como uma disciplina do componente curricular de Língua Portuguesa. Muitas vezes, é tida como acessória, e o ensino gramatical e de produção textual é o que costuma ser referência entre grupos discentes e docentes, sendo o texto literário delegado ao desenvolvimento da fluência leitora dos educandos.

É notório saber que a literatura está para o ensino em Língua Portuguesa, assim como a compreensão gramatical e o desenvolvimento das habilidades de escrita. Supomos que esse ruído presente nos Anos Iniciais em termos de literatura e ensino seja uma falha presente desde a formação inicial nas licenciaturas em Pedagogia, que acabam levando essa visão utilitarista sobre a literatura infantojuvenil a serviço da ludicidade e da contação de histórias.

É preciso considerarmos, de acordo com Colomer (2007), que “a importância da aprendizagem escolar está em propiciar maneiras mais abstratas de pensar,

centradas, neste caso, na literatura e na linguagem” (COLOMER, 2007, p. 145). Tal perspectiva reclama a mudança desse paradigma de subordinação da literatura nos Anos Iniciais como mero recurso de atração recreativa ou de passatempo a serviço da Pedagogia.

Assim, como forma de levar os educandos envolvidos em nosso projeto de leitura literária, pensamos ser relevante a delimitação de um processo avaliativo com os discentes que dialogue com a nossa proposta de leitura dialética.

Acerca da avaliação no ensino de literatura, Cosson (2021) comenta que “o objetivo maior da avaliação é engajar o estudante na leitura literária e dividir esse engajamento com o professor e os colegas – a comunidade de leitores” (COSSON, 2021, p. 114). Também Colomer (2007) discorre que “[...] a formulação de avaliações só pode chegar através das atividades que favorecem um tempo de reflexão e expansão da recepção própria, por um lado, e um tempo de exploração conjunta de significado, por outro” (COLOMER, 2007, p. 15).

Acreditamos no diálogo de nossa proposta prática com esse pensamento, contudo, em vias de formar o pensamento com os alunos sobre a importância da literatura para os estudos de Língua Portuguesa, entendemos ser válido que, além desse caráter processual da avaliação, esta ainda deva ser quantitativa, com a distribuição de nota para cada atividade desempenhada pelos estudantes, de modo que, ao chegarem na etapa dos Anos Finais, possam ver a avaliação da leitura como um processo natural, porém sério.

Para isso, as ações do projeto receberão um valor total de 15 pontos na disciplina de Língua Portuguesa, com distribuição representada no Quadro 6: Critérios avaliativos.

Quadro 6: Critérios avaliativos

Aspecto avaliado	Nota
Participação ativa na leitura da obra, sendo observado o envolvimento do educando durante a realização da roda de leitura.	1,0
Atividade em trio com pesquisa de verbetes racistas em dicionário.	1,0
Produção textual com o gênero carta: os alunos deverão escrever uma carta para Coraline, a personagem do conto. Serão observados os critérios textuais de atendimento ao gênero, adequação gramatical e pertinência com o conteúdo abordado no projeto.	2,0

Atividade avaliativa com questões fechadas (objetivas) e abertas (discursivas) sobre a obra.	10,0
Engajamento em todo o processo do projeto (participação nas atividades, trabalhos em grupos, produção dos cartazes e murais).	1,0
Total	15,0

Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

O projeto foi explicado para a turma, e os critérios avaliativos foram expostos. Acreditamos que o caráter avaliativo não foi um contrapeso para as crianças, pois todo o processo de planejamento previu atividades engajadas e leves, que fizeram com que os alunos tomassem “a literatura como uma experiência e não como um conteúdo a ser avaliado” (COSSON, 2021, p. 113); o que foi avaliado, de fato, não foram as respostas corretas que o professor esperava, mas “a leitura literária feita pelo aluno, que está no centro do processo de ensino e aprendizagem” (COSSON, 2021, p. 113), suscitando “a interpretação a que o aluno chegou, como ele pensou aquilo” (COSSON, 2021, p. 113).

A seguir, apresentamos as ações desenvolvidas em nossa aplicação prática da pesquisa, levando as teorias de que nos nutrimos ao campo de atuação, construindo, assim, de acordo com Freire, nossa *práxis* educativa.

5.4.3 As ações da pesquisa

Após discutir e pensar nas questões ensejadas nesta pesquisa, chegou o momento de irmos a campo. Elaboramos algumas etapas da nossa *práxis* educativa com a contribuição da leitura literária que, para além das teorias ou conceitos literários, podem nos ensinar a compreender o universo em que vivemos e em que podemos atuar sem medo (VARGAS, 2013). A seguir, apresentamos, pautados no que a pesquisa participante recobra como “plano de ação” (GIL, 2002), as etapas de aplicação prática desta pesquisa por meio da “educação literária”²³ (COLOMER, 2007) em campo.

²³ O conceito de educação literária é assim expresso por Teresa Colomer: “[...] o objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, o de contribuir para a formação da pessoa, uma formação que parece ligada indissolavelmente à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem” (COLOMER, 2007, p. 31)

5. 4. 3. 1 Ação 1: Criando um contexto para observar o fenômeno do lápis cor de pele

Mesmo que já tenha sido observado o fenômeno do uso do lápis cor de pele em algumas situações na sala de aula com o 4º ano A, torna-se interessante observar que, agora, tal ocorrência seja observada dentro do contexto da pesquisa. No dia 27 de julho de 2023, criamos um ambiente descontraído e fora dos padrões convencionais de uma sala de aula no auditório. Colocamos dois tapetes coloridos no chão nos quais espalhamos vários espelhos. Pedimos que as crianças levassem seus estojos com seus lápis de cor e as levamos para esse ambiente, pedindo que se sentassem nas bordas dos tapetes.

Entregamos às crianças uma folha de atividade com uma silhueta de espelho (ANEXO B) e solicitamos que cada criança fizesse o desenho de si na folha. Nesse encontro, quando solicitamos que os alunos se desenhassem com riqueza de detalhes, desejamos observar como as crianças dessa turma se identificavam em relação à cor de sua pele. As crianças se mostraram tão à vontade que alguns realizaram a atividade deitadas, conforme demonstra a Figura 15.

Figura 15: Realização da “Ação 1”



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023)

Nesse primeiro passo, um tempo de aula de 50 minutos foi suficiente. Não fizemos comentários que levassem os alunos a mudarem suas possíveis intenções nas produções.

Figura 16: Momento de autodesenho



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023)

Nossos olhos e ouvidos estiveram atentos aos diálogos entre os pares e qual a cor de lápis que eles escolheram para colorir a sua pele. Sem esquecer que, na aplicação de uma pesquisa participante, não há uma hierarquização entre pesquisador e pesquisados (GIL, 2002), estivemos em diálogo com o grupo sobre outros assuntos e comentários, sem fazer menção à questão que seria problematizada em breve.

Depois que terminaram, para que não encerrássemos o momento em um vazio e frio objetivo de apenas cumprir uma atividade, solicitamos que os alunos sentassem em roda e pedimos que aquele que desejasse, mostrasse o seu desenho e comentasse sobre: o que pensou em desenhar e as características que representou no desenho (há crianças bastante participativas nessa turma).

5. 4. 3. 2 Ação 2: Realização de uma roda de leitura literária com *A cor de Coraline*: é hora de problematizar

Atendendo às sugestões metodológicas de uma roda de leitura, quando Vargas (2013) aponta a necessidade de o local ser um ambiente acolhedor, tranquilo e silencioso e fora do contexto de sala de aula, realizamos nossa leitura da obra no espaço de vivências localizado no Parque Urbano de Cocal, na cidade de Vila Velha.

Esse agradável lugar tem um espaço fechado com paredes de vidro que permitem ter uma visão ampla do parque, ao mesmo tempo que possibilita um isolamento acústico, favorecendo a comunicação entre os participantes.

Figura 17: Centro de Vivência do Parque Urbano de Cocal em Vila Velha - ES



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023)

No dia 28 de julho de 2023, a roda de leitura foi realizada no chão, forrado com um tapete de tecido em forma circular. Das bordas do tapete para o seu centro, espalhamos algumas caixas de lápis de cor e exemplares do livro *A cor de Coraline* para cada criança ler.

Figura 18: Espaço organizado para a roda de leitura



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023)

No momento da chegada das crianças, solicitamos que elas tirassem seus calçados e se acomodassem no círculo. Nessa segunda ação, usamos um tempo de duas aulas, de 50 minutos cada.

Figura 19: Formação da roda



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023)

Já acomodadas, chamamos a atenção das crianças para as caixas de lápis de cor. Solicitamos que todas as crianças pegassem o lápis cor de pele e o colocassem no centro da roda. Sem tecer comentários sobre a cor selecionada pelos alunos, explicamos o propósito de estarmos reunidos ali.

Figura 20: Os lápis cor de pele colocados no centro da roda pelas crianças



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023)

Cada criança recebeu um livro em mãos, atendendo o quesito que Vargas (2013) aponta como o mais importante. Em suas palavras: “Fundamental ainda é todos os presentes terem o texto à mão e nada ser comentado de forma abstrata” (VARGAS, 2013, p. 116). É importante dizer que a escola tinha dois exemplares da obra com capa mole no acervo da biblioteca, recebidos com o acervo do PNLD

Literário de 2018. Para que todos os alunos tivessem um livro para acompanhar a leitura, pedimos ao gestor da escola que nos ajudasse com a aquisição de mais exemplares, porém com uma qualidade tipográfica melhor, no caso, em capa dura; assim, a escola adquiriu dez livros, e a professora da turma fez a compra de mais 11 reimpressões. Assim, todos os participantes, no momento, estavam com uma cópia do livro para ler, alunos, professoras e bibliotecária.

Como já comentamos, nossa escola possui o prestígio de contar com uma excelente bibliotecária, que, quando soube do projeto, prontamente disse que gostaria de participar desse momento de leitura com a turma. Pedimos que as crianças só abrissem o livro quando fosse iniciada a leitura feita pela professora. Exploramos o título da obra e a capa, indagando sobre o que as crianças imaginavam o conteúdo daquele livro. Foram perguntas como: “Será que é um livro de receitas? Ou de poemas? Será que fala de algo triste ou alegre? Será que fala sobre adultos, ou sobre crianças?”. Fomos conversando com o grupo e levando as crianças a explorar a contracapa, que traz uma pequena amostra do que as folhas do livro irão tratar.

A leitura do texto ali presente foi realizada pela bibliotecária, que explorou termos ali presentes que pudessem ajudar na reflexão sobre a relação com a diversidade e o que acontece com a personagem da obra. A profissional contribuiu, ainda, explicando para a turma sobre a estrutura de um livro, ensinando os nomes de suas partes e suas funções como: capa, contracapa, folhas de guarda, folha de rosto, ficha catalográfica e suas informações. Envolvemos as crianças na discussão perguntando: “E aí? Quando vocês observaram somente a capa, alguém aqui imaginou que era sobre isso?”. Ouvimos os comentários de quem se manifestou e, então, convidamos os estudantes a abrir o livro, para continuarmos com a leitura.

Figura 21: Participação da bibliotecária da Unidade de Ensino, momento de leitura da ficha catalográfica



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023)

Levamos a sério a importância do fato de que a leitura da professora mediadora fosse estimulante e empolgante, observando questões atinentes à “entonação, as pausas, o tom de voz” (VARGAS, 2013, p. 111), considerados fundantes para facilitar a comunicação do texto, explorando as tensões, o drama e o humor que envolvem o enredo.

Após esse momento, a roda de leitura se tornou uma roda de conversa. Lançamos algumas perguntas provocativas para incitar a participação ativa das crianças na reflexão do que se passava no conto:

- 1 Qual foi o pedido de Pedrinho para Coraline?
- 2 Como Coraline ficou quando Pedrinho lhe pediu o lápis cor de pele?
- 3 O que será que significa ficar com cara de lagosta? Por que Coraline ficou desse jeito?
- 4 Quantas cores havia na caixa de lápis de Coraline?
- 5 Vocês se lembram quais as cores de pele que a Coraline pensou em emprestar para o Pedrinho?
- 6 Foi fácil ou difícil para Coraline saber qual lápis de cor emprestar?
- 7 Sobre as ilustrações, vemos que Coraline e seu amigo não tem a cor da pele colorida em grande parte da história. Por acaso vocês chegaram a pensar que os dois amigos eram crianças brancas? Quem pensou que sim, pode me dizer o porquê?
- 8 Qual a cor que Coraline disse ser a mais parecida com a pele de Pedrinho?

- 9 Qual é o título do livro mesmo?
- 10 E então, qual é a cor da pele de Coraline?
- 11 O que vocês entenderam da história em relação ao lápis cor de pele?

Contextualizamos a resposta dada para a pergunta número um (1), apresentando às crianças a presença dessa fala no dia-a-dia da turma, quando estão colorindo as atividades.

Para a abordagem da pergunta número cinco (5), voltamo-nos para uma caixa de lápis de cor em tamanho jumbo (lápis grandes e mais grossos) e a exploramos como recurso visual nesse momento da roda de conversa. À medida que as crianças iam respondendo, íamos separando as cores faladas pelos alunos, ajudando a tornar o momento mais lúdico.

Quando as crianças deram a devolutiva da última pergunta, chamamos a atenção delas para as muitas cores de lápis que existem, reforçando a fala de Coraline, quando diz: “A gente vive num mundo com um monte de gente diferente...” (RAMPAZO, 2021, p. 24). Assim, indagamos se podemos dizer que apenas uma cor da caixa de lápis pode ser chamada de “cor de pele”. Levamos os alunos a refletirem sobre o fato de o lápis rosado ou bege representar somente uma pele clara, ou seja, a pele branca. Então, perguntamos: “Como fica a representação da pele negra, se as pessoas dizem que o lápis cor de pele é o lápis da cor da pele branca? Vocês sabiam que desconsiderar a existência da pele negra, a partir de um lápis que não representa as pessoas negras é uma forma de racismo?”.

Entregamos cada desenho feito no primeiro encontro à respectiva criança que o desenhou e questionamos a algumas crianças em que notamos que mesmo se observando no espelho, a criança coloriu a sua pele como branca, usando o lápis de cor rosa claro. Perguntamos se, agora, depois do que a personagem nos levou a refletir, pedíssemos para se desenharem novamente: “Com qual lápis ela iria colorir a sua pele?”. Algumas crianças indicaram o lápis de cor marrom.

Figura 22: Momento de percepção



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023)

Encerramos, então, nossa roda de leitura, aproveitando para realizar um piquenique na área verde do parque.

5. 4. 3. 3 Ação 3: Explorando conhecimentos oportunos: o que está por trás do lápis cor de pele?

Atendendo ao conselho de Vargas (2013), precisamos explorar a diversidade de um texto literário em tudo aquilo que este pode nos ajudar a descobrir e aprender nos níveis históricos, psicológicos, filosóficos, entre outros. Entendemos a importância de, a partir da leitura literária, explorarmos algumas questões que envolvem o drama narrado por Coraline.

Chegou o momento de, após a leitura realizada no encontro anterior, discutirmos, no dia 31 de julho de 2023, mais precisamente sobre a questão do lápis cor de pele. Foi a hora de formar a consciência crítica dos alunos acerca do conceito de racismo e as suas raízes históricas. Esse momento formativo aconteceu na sala de tecnologias educacionais, por contar com *Internet* e projetor, com o objetivo de realizar um trabalho com recursos audiovisuais. Essa ação foi realizada em um tempo de duas aulas de 50 minutos.

Perguntamos à turma o que sabiam sobre o racismo e, diante das suas falas, fomos dialogando. Após essa conversa inicial, projetamos uma imagem com tons de pele diferentes.

Figura 23: Cores de pele diferentes



Fonte: Blog Educando tudo muda. Disponível em:
<http://www.educandotudomuda.com.br/a-cor-do-lapis-cor-de-pele-falando-sobre-diversidade-com-as-criancas/>

Com a projeção da imagem acima, perguntamos às crianças se dizer que usar o lápis rosa claro (segurando esse objeto na mão), como lápis cor de pele, pode ser considerado racismo. Assim, exploramos as respostas dos participantes.

Após esse diálogo, a turma contou com seis cópias disponíveis para consulta do material²⁴ produzido pela Defensoria Pública do Estado da Bahia, o *Dicionário das expressões (anti)racistas: como eliminar as microagressões do cotidiano*, publicado em 2021.

Atendendo às características do gênero dicionário, o índice organiza as expressões consideradas racistas em ordem alfabética. Logo, solicitamos que as crianças procurassem a página em que a expressão “cor de pele” é abordada. Encontrando a página 13, pedimos a uma das crianças que lessem em voz alta e para as demais, solicitando que todas acompanhassem.

O dicionário em questão cita a expressão “cor de pele” como racista e explica o verbete:

Cor de pele: Termo que designa a cor de lápis ou giz de cera bege/rosado, associado à pele de pessoas brancas, e que desconsidera a pluralidade de

²⁴ Segundo consta na página 4 do material, a reprodução de qualquer parte é permitida desde que a fonte seja citada.

tons de pele de todas as pessoas, principalmente em um país como o Brasil em que a maioria da população se declara parda e preta (BAHIA, 2021, p. 13).

Após essa leitura, refizemos a pergunta: “Dizer que o lápis rosa claro é o lápis cor de pele é racismo?”. Então, a turma deu uma resposta diferente da que deu anteriormente.

Em seguida, dividimos a turma em seis trios, e cada grupo recebeu uma ficha de atividade, simulando uma página de dicionário (ANEXO C). Primeiro, os alunos copiaram no local escrito “Fonte” os dados da ficha catalográfica, momento propício para falarmos sobre plágio e explorarmos o conhecimento que a bibliotecária promoveu no dia da roda de leitura.

Figura 24: Momento de consulta ao *Dicionário de expressões (anti)racistas*



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023)

Dissemos a cada grupo qual expressão deveria ser procurada no material, e, posteriormente, o significado deveria ser transcrito na ficha. As seis expressões racistas consultadas foram:

1. “Amanhã é dia de branco”;
2. “Feito nas coxas”;
3. “Moreno(a)”;
4. “Ovelha negra”;
5. “Serviço de preto”;
6. “Pé na cozinha/senzala”.

Por último, as duplas tinham que escrever no campo “Sugestão” uma alternativa contrária àquela expressão racista, indicada pelo dicionário consultado. Depois de prontas, as fichas foram fixadas em um mural em frente ao portão de saída da instituição, para socializar o conhecimento com a comunidade escolar (alunos, profissionais da escola e famílias).

5. 4. 3. 4 Ação 4: Observando a presença do passado no presente: racismo que não tem fim

Em uma atitude filosófica com as crianças, precisamos discutir o porquê de usar um único lápis para representar a cor da pele humana; principalmente, se este faz referência às pessoas brancas, há raízes no racismo. Pautando-nos em Djamila Ribeiro (2019), quando sugere práticas antirracistas, dialogamos com os educandos sobre negritude e branquidade. Para isso, falamos sobre o que foi a ideologia do branqueamento e discutimos o mito da miscigenação.

No dia 01 de agosto de 2023, problematizamos a situação de desigualdade social que assola as pessoas negras desde a abolição do regime escravocrata. Contextualizamos as ações afirmativas como forma de diminuir os danos sociais e econômicos que o capitalismo operado pela classe dominante (de corpo e mente branca) impõe à população negra. Para essa etapa do projeto, ocupamos o tempo de duas aulas de 50 minutos. Todo esse diálogo foi realizado após assistirmos a um vídeo, presente na plataforma YouTube, postado pelo canal “Superinteressante²⁵” com o título “Desigualdade Racial no Brasil - 2 minutos para entender!”, o qual aborda as muitas desigualdades sociais enfrentadas pela população negra graças a estrutura racista brasileira.

Antes de assistirmos ao vídeo, iniciamos um diálogo com as crianças sobre os pontos abordados no vídeo que mais chamaram a sua atenção. Depois, expomos um breve contexto histórico, apresentando os heróis negros que lutaram contra os portugueses, explicando o que foi a miscigenação e, em seguida, comentando os pontos tratados no vídeo que estarão enumerados em uma projeção de slides. Contextualizamos o racismo enquanto crime, apresentando a Lei nº 14.532/2023, sancionada em 11 de janeiro de 2023.

²⁵ *Link* do vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=ufbZkexu7E0>

5. 4. 3. 5 Ação 5: A valorização da identidade negra

Nessa ação, no dia 02 de agosto de 2023, transmitimos um vídeo²⁶ postado na conta do *Instagram* de Carlos e Lucas, chamada “Pais de 3”, em que a filha do casal, Ketlin, uma menina negra, fala a respeito do lápis cor de pele e sua relação com o racismo estrutural.

Promover o contato da turma com o discurso de Ketlin está em consonância com o que defende Willian Corsaro (2011) sobre a criança como ser ativo e produtor de cultura, e também com Djamila Ribeiro (2019), em sua advertência referente à importância de conhecer, ler e ouvir a história contada por pessoas negras, indo contra uma via de saber único e opressor. Para Ribeiro, “Um ensino que valorize as várias existências e que referencie positivamente a população negra é benéfico para toda a sociedade” (RIBEIRO, 2019, p. 18).

O trabalho de Pestana (2021) nos apresentou as mudanças na forma de representação da cor da pele humana através do lápis de cor, mostrando-nos, em seu artigo, opções de caixas de lápis de cor fabricadas atualmente, considerando os tons de peles negras. De posse desse conhecimento, apresentamos para a turma alternativas de materiais que representam uma mudança no pensamento do mercado de materiais escolares, quando se preocuparam em fabricar lápis de cor e giz de cera com algumas possibilidades de tons de pele, como os exemplos nas Figuras 25 e 26.

Figura 25: Lápis de cor tons de pele



Fonte: Catálogo de produtos TRIS

²⁶ O vídeo pode ser acessado através do *link*: https://www.instagram.com/reel/CiVSj2Dt9_/?igshid=NGIzOGRhOTI= .

Figura 26: Giz de cera tons da pele



Fonte: Site Koralle

Nossa intenção com essa novidade foi mais um reforço positivo para as crianças buscarem o tom mais próximo da cor da sua pele nesses materiais. Na socialização desses recursos, instruímos que as crianças aproximassem cada lápis de cor e de cera ao seu braço e tentassem identificar o seu tom.

Figura 27: Crianças identificando o seu lápis cor de pele



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023)

Cada criança recebeu uma silhueta de boneco (ANEXO D), para colorir por inteiro com o lápis ou giz de cera que cada um julgou ser mais parecido com a cor de sua pele e depois entregar à professora.

Figura 28: Criança colorindo com o seu lápis cor de pele



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023)

Após essa exploração e socialização, realizamos uma atividade coletiva na biblioteca da escola, devido ao fato de o espaço ser agradável, silencioso e contar com mesas espaçosas que favorecem uma disposição circular da turma. Assim, transmitimos na televisão da sala o resultado do recenseamento do IBGE, realizado em 2021, que diz: “De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD Contínua) 2021, 43,0% dos brasileiros se declararam como brancos, 47,0% como pardos e 9,1% como pretos” (IBGE, 2021).

Problematizamos o termo “pardo” como resultado do projeto de branqueamento. Comentamos que essa é uma das muitas formas criadas ao longo dos tempos para que as pessoas não se identificassem com a sua descendência africana (MUNANGA, 1999).

Socializamos uma citação de Kabengele Munanga: “A política e a ideologia do branqueamento exerceram uma pressão psicológica muito forte sobre os africanos e seus descendentes. Foram pela coação, forçados a alienar sua identidade transformando-se cultural e fisicamente em brancos” (MUNANGA, 1999, p. 94). Exploramos essa citação ajudando as crianças a entenderem os sentidos de algumas palavras e o que vem a ser essa questão de “se transformar em branco”.

Chamamos a atenção da turma para outros termos que as crianças podem ouvir como “moreno”, “bombom”, “café com leite”, “mulato”. Pontuamos, ainda, o fato de essas formas de classificação, usadas por pessoas negras, serem uma maneira de ter aceitação na sociedade (NASCIMENTO, 1978; MUNANGA, 1999).

Então, sintetizamos com as crianças que essa divisão na pesquisa por autodeclaração, realizada em 2021, ainda reflete a ação da miscigenação que aconteceu lá no passado. Reforçamos que essa prática, com o objetivo de todos serem considerados “brasileiros”, não foi algo positivo para o Brasil, e, sim, para reduzir o número de pessoas pretas na sociedade. Tudo isso foi e é algo muito sério, fazendo com que muitas pessoas acreditem que não exista racismo e que as raças vivam em harmonia no país.

Voltando a atenção das crianças para os dados do IBGE, comentamos que o correto seria uma classificação racial da população brasileira em negros ou brancos, em que, na categoria política “negros”, contássemos o percentual de pessoas pardas e pretas. Sendo assim, realizamos a soma do quantitativo do resultado do censo de 2021, que nos possibilita ver que o produto da população negra no Brasil supera o percentual da população branca. São 56% de pessoas negras em nossa sociedade, em face de apenas 44% de pessoas brancas.

Por fim, colocamos em cima da mesa um cartaz com o contorno do mapa do Brasil dividido pelas cores bege e marrom, com uma proporção aproximada ao percentual de pessoas negras e brancas. Solicitamos duas crianças para escreverem qual o percentual de cada grupo da população no mapa. Essa ação planejada aconteceu em dois tempos de aula de 50 minutos.

5. 4. 3. 6 Ação 6: A diversidade de tons de pele

No dia 03 de agosto de 2023, na sala de aula, durante dois tempos de 50 minutos, transmitimos pela televisão dois trabalhos artísticos que vão ao encontro de nossa abordagem sobre os tons de pele variados.

Figura 29: Paleta de cores da pele da Série Polvo da artista plástica Adriana Varejão



Fonte: Site Educando tudo muda

A Figura 29 traz a exposição do trabalho da artista plástica Adriana Varejão, resultado de um trabalho que explora a multiplicidade de tons de pele existentes no nosso país, representando a variação racial brasileira. Há também a contribuição do projeto *Humanae*²⁷, de Angélica Dass, artista e fotógrafa brasileira que realizou um trabalho engajado contra a discriminação e o preconceito no que diz respeito à cor da pele. Em uma palestra, a artista afirma que, no mundo, a cor da pele fala primeiro do que as pessoas.

Em seu trabalho, Angélica buscou catalogar uma paleta de cores da pele humana, apontando que a cor da pele se apresenta também como fator de identidade. Conforme a artista, dos países em que ela já realizou esta catalogação, o Brasil é o mais colorido. Enfatizamos o número de pessoas voluntárias que ela já registrou em sua pesquisa. Também escrevemos o número 3.000 no quadro e dissemos para as crianças que são muitas pessoas e muitas cores de pele.

Figura 30: Paleta de cores Pantone. Projeto *Humanae*, de Angélica Dass



Fonte: Site Angélica Dass

²⁷ O projeto está disponível em: <https://www.angelicadass.com/humanae-project/>.

Após esse momento de aprendizado, produzimos um painel com o título “A cor da pele é só uma?”. Expusemos as imagens das obras contextualizadas com a turma e suas devidas legendas. Em seguida, confeccionamos um cartaz com o título: “As cores das peles do 4º ano A”. Nesse cartaz, as crianças colaram as silhuetas que elas coloriram na aula anterior, e o trabalho foi fixado próximo da obra de Adriana Varejão.

Fizemos a nossa versão do trabalho de Angélica Dass, montando um quadro com as fotos dos alunos com enquadramento entre o pescoço e a cabeça, que recebeu o título de “Nossa paleta de cores”. O quadro foi fixado no painel próximo ao trabalho da fotógrafa.

A produção da turma foi exposta em um lugar de grande circulação e em altura adequada para que, inclusive, as crianças menores pudessem explorar o material mais acessível visualmente.

5. 4. 3. 7 Ação 7: Falando sobre representatividade

Seguindo o trabalho de conscientização sobre os tons da pele humana, no dia 04 de agosto de 2023, falamos da questão da representatividade da pele negra em vários produtos, como brinquedos, maquiagens, materiais escolares etc. Projetamos imagens de bonecas com a pele clara e informamos que demorou muito tempo para que a indústria de brinquedos pensasse na representação de crianças negras através de seus produtos.

As crianças receberam a impressão de uma página do *site* “NEGRÊ”, que traz a história da primeira iniciativa de fabricação de bonecas negras nos Estados Unidos em 1968, a boneca Baby Nancy (ANEXO E). Problematicamos, da mesma forma, que as mudanças sociais para o negro aconteciam primeiro em outros lugares, porém, no Brasil, vinham por último. Como no caso da Abolição da Escravatura, a boneca negra no Brasil também demorou a chegar; assim, na década de noventa, começaram a chegar as bonecas importadas de valor elevado. A professora trouxe o relato de experiência de infância, lembrando da fala das pessoas que diziam: “Ai, que legal! Uma boneca pretinha!”

Para conhecerem a história da criação da boneca Barbie negra, a partir dos anos 1960, acessamos, em conjunto, o *site* Mondo Moda²⁸. Outra situação explorada com as crianças foi a dos desenhos animados. Mais uma vez, a professora comentou sobre as animações mais populares da época de sua infância (no caso, a década de noventa e o início do primeiro decênio dos anos 2000, entre 1990 e 2005), transmitidas pelas emissoras de TV aberta (não paga). As imagens das animações foram projetadas para as crianças assimilarem, pois algumas ainda são transmitidas nos dias atuais.

Comentamos sobre os desenhos “Dragon Ball Z”, em que seus personagens de figura humana tinham a pele pigmentada apenas como rosada (branca). Seguindo o mesmo padrão, tínhamos “Os Cavaleiros do Zodíaco”, “Pokémon” e “As Meninas Superpoderosas”.

Há também os desenhos que, mesmo que ainda em minoria, traziam personagens negros, como “A Caverna do Dragão”, com a personagem Diana, “Liga da Justiça”, com o Lanterna Verde, “Três Espiãs demais”, trazendo a personagem Alex e “Rugrats: os anjinhos”, com a Susie. Além desses, “Super Choque” trouxe como seu protagonista um jovem negro. Falamos da relevância de uma pessoa negra se ver representada nesses espaços e produtos, garantindo que todos sejam considerados como parte da sociedade. Em uma luta que vem de muito tempo, esse momento de aula foi inspirado no trabalho de Souza (2021) em seus relatos de experiência enquanto menina negra em busca de representatividade na mídia.

Seguimos com a exibição de um episódio da série “Mulheres Fantásticas”²⁹, do programa de televisão “Fantástico” da emissora de TV Globo, no qual é contada a história de Ingrid Silva, uma bailarina negra brasileira que, durante dez anos, precisou pintar sua sapatilha com a base que ela usava na maquiagem para deixar o objeto com a sua cor, pois não encontrava sapatilhas com o tom da sua pele. Conversamos a respeito do contexto do vídeo e fizemos uma oficina de produção de *ecobag*, como pretexto para os alunos manipularem tintas, tentando encontrar o tom de suas peles, muito próximo ao que a bailarina teve que fazer com suas sapatilhas.

Cada criança recebeu uma *ecobag* de algodão cru com o símbolo de mão cerrada³⁰ apenas contornado e a frase “Minha cor, meu tom, meu dom!”. Fizemos

²⁸ Link de acesso: (<https://mondomoda.com.br/2019/03/08/barbie-negra-historia/>).

²⁹ O link do episódio é <https://globoplay.globo.com/v/9328452/>.

³⁰ O símbolo foi contextualizado com representação de luta e resistência para injustiças sociais como o racismo.

uma breve explicação sobre a importância do Movimento Negro e o que ele representa para a população negra, afirmando que o seu trabalho começou já nos movimentos de resistência à escravização.

Figura 31: Oficina de produção de ecobag



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023)

Na produção da bolsa ecológica, primeiro, as crianças escreveram seus nomes com caneta permanente e, em seguida, pintaram o desenho do punho fechado com tintas para tecido. As crianças levaram a arte produzida para casa. Acreditamos que este produto ensejará a contextualização com a família sobre o porquê daquele trabalho. Essa atividade aconteceu em duas aulas de 50 minutos.

5. 4. 3. 8 Ação 8: Enriquecendo a experiência com a leitura de outro gênero

A obra escolhida para dar *start* em nossas atividades também foi tema de samba-enredo da escola de samba mirim, Pimpolhos, da Grande Rio, no ano de 2020. O texto da narrativa foi adaptado para o gênero poético, sendo contextualizado na realidade atual.

No dia 07 de agosto de 2023, cada aluno recebeu uma cópia da letra do samba (ANEXO F) para uma leitura individual. Em seguida, perguntamos o que esse texto tem em comum com o livro que lemos, explorando a intertextualidade.

Depois que exploramos o texto, explicamos que se trata de um samba-enredo de carnaval, que a Grande Rio escolheu para sua escola mirim, a Pimpolhos. Enfatizamos que eles gostaram tanto da história da Coraline que decidiram

transformar o livro no tema do ano de 2020. Seguimos com o clipe da apresentação³¹, sendo passado na televisão para a apreciação da turma.

Apresentamos para a turma o autor do livro, Alexandre Rampazo, mostrando uma foto sua em que recebe uma homenagem durante sua visita à Pimpolhos. Falamos um pouco da sua biografia. Por fim, promovemos uma surpresa para a turma com um vídeo gravado pelo autor para o 4º Ano A.

Figura 32: Vídeo com mensagem do autor para a turma



Fonte: Alexandre Rampazo (2023), enviado para a professora pesquisadora

No vídeo, Rampazo comenta que está muito feliz em saber que eles estão conhecendo a Coraline e aprendendo com ela (fizemos o pedido ao autor depois de trocarmos alguns *e-mails*, e ele se colocou à disposição de nos ajudar no que fosse possível dentro da sua agenda). Esse momento transcorreu em dois tempos de 50 minutos.

5. 4. 3. 9 Ação 9: Descrevendo a experiência

Solicitamos que as crianças escrevessem um relato de experiência sobre o que a leitura de *A cor de Coraline* significou para elas. Entre os dias 09, 10 e 11 de agosto de 2023, a turma teve um tempo para essa produção textual de cinco aulas, recebendo da professora o apoio necessário.

Entregamos uma folha para as crianças e pedimos que escrevessem uma carta, contando para Coraline o que aprenderam depois que leram a sua história

³¹ *Link* da apresentação postado no YouTube pelo canal da escola de samba: <https://www.youtube.com/watch?v=V2ZsRQ0Ah8Y>

(ANEXO G). Essa é uma das formas de retomar o texto literário após a leitura, em uma escrita aberta, permitindo que o aluno emita o seu juízo de valor e o seu gosto estético. Entendemos a importância dessa atividade escrita para tornar as experiências dos alunos registros pessoais que vão além das impressões do pesquisador, exercendo a compreensão de que as crianças são formadoras de opinião (CORSARO, 2021).

5. 4. 3. 10 Ação 10: Avaliando os aprendizados

Ao dissertar sobre as rodas de leitura, Vargas (2013) discorre que o importante é o contato com o texto, e que as atividades teóricas sobre este devem ficar para o final. Lendo as considerações de Colomer sobre o ensino de leitura literária, uma de suas falas chama a atenção: “Cremos que a formulação de avaliações só pode chegar através das atividades que favorecem um tempo de reflexão e expansão da percepção própria, por um lado, e um tempo de exploração conjunta de significado por outro” (COLOMER, 2007, p. 150).

Desejamos, então, analisar se, depois de muito explorar o texto literário, com os conhecimentos e todo o engajamento a que ele levou a turma, tanto de forma coletiva como individual, as crianças conseguiriam realizar uma atividade autônoma e pessoal de interpretação da obra. Para isso, elaboramos uma atividade com questões objetivas e dissertativas (ANEXO H) sobre a matéria textual da narrativa, para que os alunos realizassem na sala de aula, tendo a obra disponível para consulta se precisassem. No dia 14 de agosto de 2023, a turma teve disponível um prazo para a realização da atividade de duas aulas de 50 minutos.

5. 4. 3. 11 Ação 11: Verificando a superação do problema inicial

Para encerrar nosso plano de ação, demos um intervalo de duas semanas e, no dia 28 de agosto de 2023, aplicamos a mesma metodologia da primeira atividade realizada no início do projeto, o autodesenho (ANEXO B), com a observação em espelho. Desejamos observar quais as escolhas das crianças ao colorirem a cor da sua pele, verificando se o aprendizado foi realmente consolidado. Nessa ação, usamos um tempo de uma aula de 50 minutos.

Com base nas produções das atividades feitas pelas crianças, suas falas e as impressões registradas por anotações da professora/observadora/participante, seguiremos para o estudo dos dados que nos ajudarão a avaliar os resultados das ações, na escrita de um relatório, como é previsto na pesquisa participante (GIL, 2002).

6 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Após a aplicação das ações propostas em nossa metodologia, de posse dos dados coletados durante nossas observações e a realização de atividades com os sujeitos participantes da pesquisa, seguimos com a análise de todo o material produzido, na busca por conferir os resultados alcançados, estudando os pontos positivos e negativos com que nos deparamos e, assim, comparando a eficácia do trabalho prático em face dos objetivos propostos neste trabalho de mestrado. Dessa forma, analisaremos as ações na sequência de sua enumeração apresentada em nosso percurso metodológico.

Realizamos nossas atividades com uma turma de 4º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da UMEF Rubem Braga, localizada no Município de Vila Velha – ES. Para a aplicação da pesquisa, apresentamos as ações ao gestor da unidade de ensino no dia 29 de maio de 2023, dia em que o diretor autorizou a execução do projeto, assinando uma carta de autorização na qual se compromete a contribuir com o que fosse necessário para a realização das atividades.

Para esse momento de estudo e comparações, realizamos as interpretações de anotações de observações, escutas (ver Apêndice D) e fotografias registradas pela professora/pesquisadora/participante; autodesenhos, textos escritos e respostas de atividades produzidos pelas crianças participantes (ver ANEXOS F, G, H, I), de modo a contribuir para melhor ilustrar os nossos comentários e reflexões.

Não solicitamos das famílias a autorização do uso de dados e imagens das crianças participantes e, por isso, as atividades feitas pelas crianças tiveram seus nomes ocultados e, nas fotografias que atestam a participação dos alunos, realizamos a distorção dos rostos para que nenhum possa ser identificado.

Adotamos a referência de “Participante” para quando formos citar algum dado de produção de uma criança específica. Considerando todos os participantes

de uma turma composta por 18 alunos, acrescentamos à nomenclatura escolhida uma sequência numérica baseada na ordem da lista de frequência do diário de classe eletrônico do 4º ano A. Exemplo: Participante 1; Participante 2; assim por diante.

Informamos que a atividade de avaliação individual sofreu intervenções da professora pesquisadora, uma vez que essa atividade fez parte dos itens avaliativos do segundo trimestre para a turma participante no componente curricular de Língua Portuguesa. As marcas feitas com caneta azul são referentes ao processo de correção dessas avaliações.

Ao todo, foram aplicadas 11 ações na fase prática da pesquisa, que já foram detalhadas em nosso capítulo metodológico, cabendo agora a reflexão sobre os resultados.

6.1 AÇÃO 1: CRIANDO UM CONTEXTO PARA OBSERVAR O FENÔMENO DO LÁPIS COR DE PELE

Quando promovemos a realização de produção do autodesenho das crianças, solicitamos que elas se empenhassem, observando nos espelhos disponíveis e reproduzindo a si mesmas com riqueza de detalhes.

Preocupamo-nos em não tecer comentários que pudessem influenciar as produções de alguma forma. Oportunizamos um momento de muita descontração para deixar os participantes bastante à vontade. Isso se tornou um tempo de protagonismo e produção dos atores infantis, em que nenhuma intervenção por parte de um adulto deveria ser feita, para conseguirmos resultados com a maior subjetividade possível.

Corsaro (2011), ao se dedicar em apresentar opções de métodos de pesquisas adequados para a realização de pesquisas com crianças, comenta que a relação entre um pesquisador adulto e uma criança participante da pesquisa pode ser algo delicado, visto que, se não for realizado com cautela, pode sofrer um certo desequilíbrio na relação entre tais atores da pesquisa, influenciando negativamente nos resultados que se almejam alcançar. Como solução, o sociólogo aposta nas entrevistas e atividades em grupo como recurso para reduzir tal efeito, pois favorecem “a criação de um contexto natural” (CORSARO, 2011, p. 62).

O pesquisador da Sociologia da Infância defende, ainda, a importância da criação de certa reciprocidade entre pesquisador e pesquisados no contexto de ambiente de situação natural (CORSARO, 2011). Vimos essa preocupação quando Fazzi (2004) teve a preocupação metodológica de, em sua pesquisa com crianças, criar um ambiente sem hierarquias entre pesquisador adulto e os sujeitos infantis pesquisados. Para isso, a autora habitou os espaços e frequentou atividades (recreio, aula de Educação Física) da escola em uma postura de companheira de turma e não de professora, por acreditar que, assim, as crianças ficariam mais confortáveis e se regulariam menos na sua presença (FAZZI, 2004, p. 26-27).

Dessa forma, mantivemos a dinâmica de tranquilidade e de interação com as crianças, demonstrando que não estávamos ali para avaliá-las, e que o objetivo da atividade seria revelado no dia seguinte em nossa saída pedagógica. Algumas crianças apresentaram certo bloqueio para iniciar os desenhos por pensarem que seriam avaliados segundo os polos “feio” e “bonito”. Incentivamos os estudantes, afirmando que nosso objetivo não era esse e que, no dia seguinte, quando revelássemos o que desejávamos observar, iriam entender que não havia motivo para tal receio. Reforçamos que não estávamos ali para julgar a produção de ninguém.

Freire (1974), ao dissertar sobre a educação problematizadora, afirma que:

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como política da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo. (FREIRE, 1974, 78).

Nesse ponto, enxergamos a importância que a leitura das contribuições freireanas tem para a formação de um processo de ensino-aprendizagem que visa romper com a dicotomia criada socialmente entre professor e aluno. Esse foi o meio que encontramos para quebrar com a suposta hierarquia que estava sendo gerada no momento em que as crianças temiam o olhar que um adulto poderia ter sobre o seu trabalho. Assim, todos os alunos conseguiram desenvolver a atividade.

Nessa primeira ação, observamos, no momento de colorir a pele dos seus desenhos, as seguintes ocorrências:

1. A maioria estava com o lápis de cor rosa claro na mão para colorir a pele.

2. Os Participantes 4 e 15 são crianças brancas e usaram o lápis de cor rosa claro.

Figura 33: Criança branca usando o lápis de cor rosa claro



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023)

3. Os Participantes 2, 6, 7, 8, 10, 11, 17 e 18, são crianças negras e usaram o lápis de cor marrom.

Figura 34: Crianças negras usando o lápis de cor marrom



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023)

4. Os Participantes 3, 9, 13, 14 e 16 são crianças negras e usaram o lápis de cor rosa claro.

Figura 35: Participantes negros usando o lápis de cor rosa claro



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023)

Nesse momento de observação, em que fomos fotografando o desenvolvimento das atividades, perguntamos a duas crianças qual o lápis que elas usaram para colorir a sua pele. O Participante 13 disse: “O lápis cor de pele, tia.,” indicando o lápis de cor rosa claro; e o Participante 6 disse: “Pinte com o marrom claro.”. Nesse momento, nós nos deparamos com duas situações. A primeira delas, com a resposta do Participante 13, que era a que esperávamos detectar. A segunda nos surpreendeu, ao observar que, naquele grupo, já havia crianças com a consciência de que a cor da pele humana também poderia ser o marrom.

Quando o Participante 3 ouviu a resposta do Participante 6, disse: “Ué! Existe marrom claro?”. O detalhe é que o Participante 3 é uma criança negra; ele se coloriu com o lápis de cor rosa claro e se espantou ao ouvir sobre a existência da cor marrom claro.

Figura 36: Participantes 3 e 6, respectivamente



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023)

5. Os Participantes 1 e 5 faltaram a aula.

Encerramos o momento com uma roda de conversa para as crianças que quisessem apresentar o seu desenho, explicando os detalhes que elas representaram de si mesmas.

6. 2 AÇÃO 2: REALIZAÇÃO DE UMA RODA DE LEITURA LITERÁRIA COM *A COR DE CORALINE*: É HORA DE PROBLEMATIZAR

No momento em que solicitamos que as crianças abrissem as caixas de lápis de cor espalhadas no tapete, retirassem o lápis cor de pele e colocassem no centro da roda, observamos, como resultado, que uma minoria da turma considerava o lápis de cor marrom como cor de pele, visto que a maioria colocou no centro do círculo o lápis de cor rosa claro. Isso mostrou que a hipótese de as crianças pensarem que a cor para representar a pele humana é o rosa claro (muito discutida em nossas considerações teóricas) era uma realidade naquele grupo de estudantes; assim, as estratégias de intervenção planejadas se faziam necessárias.

Essa retomada de uma ação para outra na observação do problema estudado se mostra recorrente devido ao caráter de evolução dos conhecimentos imanentes da pesquisa participante, que se processa em espiral, ou seja, os passos se repetem, porém numa escala superior (GIL, 2002).

Na aplicabilidade da primeira ação, as atividades realizadas objetivaram a possibilidade de uma análise mais adequada do problema estudado, enquanto a segunda ação, seguindo para um nível superior, tinha como intenção promover uma “melhoria imediata da situação em nível local” (GIL, 2002, p. 152).

Na sequência dessa roda de leitura, partimos para a exploração da parte externa do livro. Ao estudarmos a capa da obra, indagamos ao grupo qual o assunto que eles imaginavam que poderia ser abordado ali. Algumas crianças disseram que a obra tratava de cor, por terem lido o título. Outras, com mais timidez, disseram não saber. O Participante 13 disse: “Tia, óh! Cor, Coraline. Entendeu?”. Falou, gesticulando os dedos de uma das mãos, em um movimento que denota certa relação entre as palavras.

Diante da resposta do estudante, desenvolvemos o raciocínio para a turma acompanhar, dizendo: “Gente, o que o colega está falando é que, no nome Coraline, tem a palavra cor também, a mesma palavra que está no título. O nome Coraline é composto por cor+aline, duas palavras que, juntas, formam Coraline. Foi isso que você pensou?”. Perguntamos para a criança, e ela confirmou, balançando a cabeça. Quando fizemos essa explanação, algumas crianças responderam entusiasmadas: “É mesmo, tia!”.

Após a leitura da contracapa, algumas crianças disseram que o que havíamos exposto era o que elas haviam pensado ser o assunto da história. Chamamos a atenção da turma novamente para a capa e perguntamos qual era a cor de Coraline. A mesma criança que refletiu sobre o nome Coraline disse: “Tia, fala da cor, mas não fala qual cor é.”. Indagamos, então, quem achava que Coraline era branca, e a maioria da turma disse: “Eu.”. Ou seja, a ilustração da personagem na capa levou quase toda a turma a identificar Coraline como branca. Nesse ponto, constatamos a ocorrência daquilo que Souza (2021) e Silva (2022) criticam em suas pesquisas, quando afirmam que a forma como Coraline é ilustrada na obra leva as crianças a interpretarem-na como uma criança branca. Por isso, foi necessária uma mediação sobre tal questão.

Os questionamentos sobre a escolha do ilustrador para representar Coraline, deixando de colorir a sua pele, apresentam fundamento, porém é importante levar em consideração, no que se refere à arte, o fato de que:

[...] a obra de arte nunca reflete a realidade em toda a sua plenitude; ela representa sempre um produto sumamente complexo elaborado pelos elementos da realidade, ao qual aporta um conjunto de elementos totalmente alheios (VYGOTSKI, 2003, p. 228).

Ao falar da percepção estética de uma obra de arte, Vygotski (2003) nos alerta quanto ao fato de que não há certeza de qual influência determinado livro terá

segundo a interpretação da criança. Diante das respostas dos participantes, problematizamos: “Será que ela é branca? Ou quem ilustrou apenas deixou de pintar a sua pele, deixando-a somente contornada de lápis de escrever? Assim como vocês fazem às vezes, sem dar importância para colorir a pele?”. Então, algumas crianças disseram: “É, tia! Eu acho que ela tá sem cor.” ou “Tá sem cor, tia!”.

Vargas (2013) pondera que:

O papel do professor – ou, no caso das Rodas de Leitura, do guia de leitura – é sempre fundamental. Cabe-lhe levar quem lê a perceber as imensas possibilidades interpretativas de um texto e tudo o que nele está contido de conhecimento, sabedoria e informação. (VARGAS, 2013, p. 107).

Entendemos a importância dessa mediação sem desconsiderar as crianças como atores nesse processo interpretativo. Não agimos dando respostas, mas provocando e instigando os discentes a formularem suas hipóteses, assumindo, assim, uma perspectiva dialética em nossa roda de leitura (FREIRE, 1974; VARGAS; 2013).

Então, instigando os participantes, afirmamos que não sabíamos de fato qual era a resposta e que para desvendar o mistério sobre a cor de Coraline, iríamos começar a ler a obra. Toda essa discussão inicial foi uma forma de aplicação do método das Rodas de Leitura em que Vargas pontua sobre a importância de desenvolver formas de chamar a atenção dos participantes antes da leitura (VARGAS, 2013).

Ao término da leitura da narrativa, conversamos sobre a obra, a partir das perguntas planejadas anteriormente. A primeira questão lançada teve como resposta a menção ao lápis cor de pele. Entendendo esse objeto como um significante, dotado de sentido socialmente construído, conforme afirmado por Rodrigues *et al.* (2023), além de estar muito presente na realidade cotidiana das crianças, passamos a tratá-lo como “palavra-mundo” (FREIRE, 2017). Assim, lemos com o intuito de ler o mundo que ele representa, no caso, a hegemonia branca.

A pergunta número dois, sobre a expressão da menina diante da fala lápis cor de pele, foi respondida rapidamente: “Cara de lagosta.”. Logo na sequência, com a pergunta número três sobre o que isso significava naquele contexto, tivemos como resposta: “Cara de confusa. Desentendida.”.

No lançamento da pergunta número sete, sobre as ilustrações de Pedrinho e Coraline fazerem parecer que eles eram brancos, realizamos uma mediação com

uma boneca de pano como recurso extra de visualização. Primeiro, chamamos a atenção das crianças para o fato de as folhas do livro também serem totalmente brancas. Assim, comentamos que, segundo o que o autor comentou em uma entrevista, Coraline e Pedrinho foram desenhados sem ter a cor da pele colorida, pois o que ele desejava era dar uma impressão de congelamento de cena, ou seja, o mundo real ficou paralisado, enquanto Coraline viajava em mundos criados pela sua imaginação. Desse modo, as crianças ilustradas apenas estavam contornadas de lápis grafite, que os alunos conhecem como “lápiz de escrever”.

Reforçamos nossa explanação com a boneca de pano personificada da Coraline, que apresentava dois lados, um com a pele em tecido marrom e outro com a pele em tecido branco, como ilustrado em quase todo o livro.

Figura 37: Professora pesquisadora usando o recurso da boneca Coraline feita de pano



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023)

Perguntamos novamente se Coraline era branca, e as respostas passaram a ser: “Não, tia, ela é marrom.”; “Ela é marrom, só tava sem pintar.”; “Ela tava branca, porque tava sem pintar.”. Notamos que o objetivo da mediação, de desfazer o mal-entendido causado pelas ilustrações dos personagens da obra sem a pele colorida, foi alcançado.

Terminamos de realizar as perguntas pensadas para esse momento de ações após a leitura. Conversamos com as crianças sobre o comportamento social de falar que o lápis de cor rosa claro é o lápis cor de pele, sem considerar que existem outros. Salientamos que isso é uma prática racista, pois desconsidera a existência da cor da pele negra, que pode ser representada pelo lápis de cor marrom.

No momento em que exploramos os autodesenhos feitos no dia anterior, os Participantes 9, 12, 13, 14 e 16, alunos negros que coloriram sua pele nos desenhos

com o lápis de cor rosa claro, ao escutarem nossa indagação sobre qual seria o lápis cor de pele que eles usariam para colorir autorrepresentações em desenho depois do que aprenderam com a Coraline, apontaram o lápis marrom. Nesse momento, vimos o poder educador que a leitura literária promove (COLOMER, 2007; COSSON, 2021; FREIRE, 2017; VARGAS, 2013).

O Participante 3, um aluno negro, teve dificuldade de reconhecer o lápis marrom como o seu lápis cor de pele. Segurando o lápis rosa claro e o marrom, ele disse, olhando para o marrom: “Eu não sou esse marrom.”. Uma outra participante, na intenção de ajudá-lo a entender, segurou os dois lápis juntos próximos ao seu braço e disse: “Olha. É sim. É o marrom. O lápis rosa claro não tem nada a ver com você.”.

Com essa vivência, vimos o aprendizado ocorrendo entre pares coetâneos, e os educandos assumindo uma posição ativa como atores sociais, pois sabemos que “as crianças afetam e são afetadas pela sociedade” (CORSARO, 2011, p. 16). Assim, a leitura literária veio operar em função do objetivo de tornar o leitor participante “um ser capaz de intervir no mundo e não só de a ele se adaptar” (FREIRE, 2014, p. 44).

Figura 38: Participante 12 ajudando o Participante 3 a descobrir o seu lápis cor de pele



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023)

Foi necessário intervir para ajudar o Participante 3 a reelaborar a identificação quanto à cor da sua pele. Comentamos que, assim como a Coraline, as caixas de lápis de cor presentes possuíam apenas 12 cores e, para que ele colorisse o autodesenho com o seu tom de marrom, poderia usar esse lápis mesmo, bastando colorir com menor intensidade e força na mão; com isso, ele alcançaria um tom de marrom claro. Nesse momento, o participante fez uma expressão facial, abrindo os

olhos e a boca, demonstrando ter compreendido, finalmente, em uma espécie de efeito catártico, ocorrido pela autoconsciência alcançada.

Dessa ação, alcançamos como resultado a formação e a reformulação da identidade de crianças negras, operando o processo de negritude em seu sentido estrito de tomada de consciência sobre ser negro (NASCIMENTO, 1978; BERND, 1988; MUNANGA, 1999; FANON, 2008; RIBEIRO, 2019).

No caso do participante que apresentou dificuldade em elaborar a a identidade negra e sua representação de pele com o lápis marrom, vimos as reflexões de Fanon (2008) sobre a “zona do não-ser” (FANON, 2008, p. 26), em que essa criança se encontrava, sendo preciso um processo de “descolonização do ser, pela descolonização do saber” (FORDE, 2019, p. 285), iniciado a partir da leitura literária e dos conhecimentos que esta, em sua interdisciplinaridade com outras áreas do conhecimento, poderia proporcionar (COLOMER, 2007; COSSON, 2021; VARGAS, 2013).

6.3 AÇÃO 3: EXPLORANDO CONHECIMENTOS OPORTUNOS: O QUE ESTÁ POR TRÁS DO LÁPIS COR DE PELE?

A proposta da terceira ação foi explorar a relação do lápis cor de pele com o racismo. Iniciamos a aula perguntando para a turma o que era o racismo e ouvimos: “Chamar alguém de macaco.”. Também surgiram comparações, como: “É preconceito. Igual no futebol com o Vinícius Júnior.”. Além de constatações: “É crime.”. Ligamos a resposta dos participantes, principalmente, dos meninos que responderam mencionando o futebol, ao fato de que a mídia estava abordando os casos de racismo nessa modalidade de esporte, e o movimento nas redes sociais e jornais esportivos em manifestação contra essa prática.

Quando perguntamos se chamar o lápis de cor rosa claro como lápis cor de pele pode ser considerado racismo, recebemos como resposta que sim. Provocamos mais a turma, perguntando por que era racismo. O Participante 7 disse: “Porque só fala da pele branca, tia. E existe a pele marrom também.”. Nesse momento, entrevistamos, afirmando que, no lugar de pele marrom, poderia falar pele preta ou negra, que não havia problema nisso. Outras vozes responderam, dizendo: “Porque só fala da pele branca.”; “Porque não lembra da pele negra, tia.”. Observamos que a discussão realizada durante a roda de leitura teve um bom

resultado, marcando lugar no aprendizado de algumas crianças. Nem todas respondiam oralmente, mas, quando seus colegas se pronunciavam, víamos outras crianças balançando suas cabeças em sinal de concordância com as respostas dos demais.

Retomamos a leitura que fizemos de *A cor de Coraline*, fazendo a ponte do que a personagem nos ensinou e a sua relação com a realidade. Reforçamos que a menina era uma protagonista negra, que ficou incomodada com o fato de pensar que a cor da pele era só uma, aquela colorida por um lápis que não representava a sua cor. Nisso, vimos que Coraline nos ajuda a pensar sobre o racismo e a falta de representatividade que o lápis cor de pele provoca. Assim como expressado por Colomer: “Os alunos lembram-se melhor da leitura de textos determinados se esta fica integrada à recordação global de uma atividade longa e com sentido próprio” (COLOMER, 2007, p. 121).

Evocamos a obra literária em cada ação posterior à leitura. Algumas vezes, Coraline foi lembrada pela professora pesquisadora nas situações em que estudamos o lápis cor de pele. Outras vezes, a personagem, amplamente envolvida em nossos diálogos, passou a ser introduzida pelas próprias crianças, quando diziam: “Igual à Coraline, tia.”. Ou ainda: “Isso que aconteceu com a Coraline, tia.”.

Partimos em busca de explorar o significado do lápis cor de pele, enquanto “palavra-mundo”, em concordância com o pensamento de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2017, p. 3). Para isso, promovemos uma prática de leitura com a turma para além do texto literário.

A turma realizou a consulta ao *Dicionário das expressões (anti)racistas* (2021) e pôde, através da leitura desse gênero, validar o conhecimento iniciado com o protagonismo negro na obra literária que foi lida, representado pela postura crítica de Coraline.

Na leitura da página em que a expressão lápis cor de pele foi encontrada, as crianças contribuíram, dizendo que não é só o lápis de cor rosa claro que é chamado de lápis cor de pele, mas o bege também. Isso foi um acréscimo que chamou a atenção delas. Algumas começaram a vasculhar os seus estojos, retirando o lápis de cor bege e dizendo: “Olha! Eu tenho o bege.”. Também ocorreram reflexões, como: “Então, tia, o rosa e o bege são cores de pele branca.”. Esse novo aprendizado ampliou suas visões, pois vimos que foi uma descoberta que fez diferença em suas realidades.

No artigo de Pestana (2021), ao questionar quando o lápis rosa claro se tornou protagonista na coloração da pele dos desenhos, a pesquisadora rememora que, no início de sua prática docente, em 2003, “ainda era possível verificar a existência do lápis bege, como sendo o mais utilizado para colorir figuras humanas, mesmo já havendo nas caixas o lápis rosa claro” (PESTANA, 2021, p. 3). A autora, inclusive, traz uma figura com a foto de uma caixa de lápis de cor com 12 unidades, contendo as cores bege e rosa claro.

A educadora segue nos informando que “[...] nos últimos anos o tal lápis bege vem sumindo das caixas de lápis de cor” (PESTANA, 2021, p. 3). Podemos observar, assim como Pestana, que, atualmente, o lápis bege virou uma raridade nas caixas com 12 cores de lápis.

Preocupados com a forma com que os participantes poderiam levar esse conhecimento para fora da sala de aula e da escola, temerosos de como os pares e outras pessoas pudessem receber essa nova formação, encerramos a aula, conversando com as crianças que tudo o que estávamos aprendendo era muito importante para ajudarmos o mundo a ser um lugar melhor e agirmos contra o racismo.

Sabíamos que o que elas estavam aprendendo era muito interessante e que elas poderiam falar com outras pessoas sobre isso. Ainda, ao ver alguém fazendo o uso do lápis cor de pele sendo só o rosa claro, ou o bege, elas ajudariam outras pessoas e colegas a aprenderem o que elas aprenderam. Contudo, com o reforço de que deveriam ensinar com respeito e educação, sem falas agressivas ou brigando. Até mesmo porque elas estavam aprendendo e descobrindo tudo aquilo acompanhadas de muito carinho e respeito.

6.4 AÇÃO 4: OBSERVANDO A PRESENÇA DO PASSADO NO PRESENTE: RACISMO QUE NÃO TEM FIM

No dia em que aplicamos essa ação, antes de iniciarmos o que planejamos, a Participante 12 disse que tinha algo para nos entregar que ela havia feito em casa. Como a turma costuma entregar muitas cartas para a professora, pensamos que aquele papel dobrado dentro de um envelope se tratava disso. Agradecemos e dissemos que iríamos abrir depois da aula, porque estávamos com o tempo

avançado. Assim, colocamos o envelope em cima da mesa (o conteúdo daquela “cartinha” será apresentado mais à frente) e seguimos para as nossas atividades.

Iniciamos esse momento de aula, transmitindo o vídeo “Desigualdade Racial no Brasil - 2 minutos para entender!”, do Canal “Superinteressante”, via plataforma YouTube. Quando terminamos de assistir, solicitamos que a turma dissesse o que mais chamou a sua atenção. Os alunos pontuaram a questão da falta de esgoto, as altas taxas de feminicídio (sabem do que se trata por termos trabalhado em março em menção ao dia internacional da mulher), não ter máquina de lavar roupas em casa, não ocuparem cargos importantes no poder executivo, legislativo e judiciário. Os estudantes demonstraram muita indignação com os cenários de desigualdades vividos por muitas pessoas da população negra no Brasil, com relatos, como: “Nossa, tia! Que absurdo.”.

Lembrando das palavras freireanas lidas durante nossos estudos teóricos, veio em nossa mente a seguinte citação: “[...] o estudo do passado traz à memória de nosso corpo consciente a razão de muitos dos procedimentos do presente e nos pode ajudar, a partir da compreensão do passado, a superar as marcas suas” (FREIRE, 2014, p. 85).

Corroborando Freire, Nascimento (1978) e Ribeiro (2019) convergem na defesa de que falar de racismo requer olhar para o passado para entender o presente. À guisa de agirmos em favor de despertar esse olhar com maior criticidade, sobre o peso que o racismo representa para a sociedade negra brasileira, relacionamos o conteúdo do vídeo com as marcas de um racismo que não ficou só no passado. Ribeiro (2019) ainda acrescenta que:

Deve-se pensar como esse sistema vem beneficiando economicamente por toda a história a população branca, ao passo que a negra, tratada como mercadoria, não teve acesso a direitos básicos e à distribuição de riquezas (RIBEIRO, 2019, p. 2).

Conversamos com a turma que toda a situação vivida por muitas pessoas negras no Brasil atualmente é uma herança do racismo que existe no nosso país desde 1500, quando foi iniciada a colonização portuguesa. Reiteramos que nativos africanos sequestrados dos seus países foram trazidos em péssimas condições de vida para serem explorados aqui.

Abordamos os movimentos de luta e resistência, lembrando, como já havíamos estudado, que os negros não aceitavam aquelas condições de tratamento.

Por isso, a importância de nos referirmos a essas pessoas como escravizados e não como escravos, explicando que o primeiro termo remete a algo que foi forçado, enquanto o segundo leva a pensar que os negros africanos e brasileiros concordavam com a exploração e com os maus tratos. Relembramos, também, quem foi Zumbi dos Palmares e a história dos quilombos.

A contextualização histórica sobre as raízes do racismo no Brasil foi muito interessante, pois, como já havíamos trabalhado o conteúdo desde o primeiro trimestre, algumas crianças participaram ativamente, contribuindo com a aula a partir das informações das quais elas já vinham se apropriando.

Falamos com a turma sobre o que foi o projeto da miscigenação (MUNANGA, 1999) ou branqueamento (NASCIMENTO, 1978), tomando o cuidado de falar desse empreendimento da forma mais adequada para um grupo de crianças de um 4º ano. Explicamos que, por um tempo, os senhores brancos não puderam comprar mais escravizados para diminuir a quantidade de pessoas pretas no país; que, também, em certo momento, negros não podiam casar entre si para não gerar filhos negros; as pessoas negras que tinham o tom de pele mais clara começaram a ter influência no seu psicológico para se identificarem como morenas e não como negras, objetivando que o número de classificação de pessoas negras nos censos chegasse a zero.

Eliane Cavalleiro, ao pensar uma educação antirracista, afirma:

Professores e professoras que realizam a educação anti-racista têm como meta levar para o espaço escolar a discussão sobre as desigualdades da sociedade. Discutem os problemas sociais e as diferentes proporções em que atingem os diversos grupos raciais, mostrando as vantagens e as desvantagens de pertencer a determinado grupo racial (CAVALLEIRO, 2001, p. 158).

Quanto ao vídeo exibido, focamos na parte que aborda a baixa representação de pessoas negras em cargos importantes do governo. Falamos sobre o Supremo Tribunal Federal (STF), que já contou com um ministro negro. Pesquisamos o nome do ministro no buscador do *Google* e, acessando o site do STF, apresentamos brevemente a história de Joaquim Barbosa e mostramos sua foto. Informamos que hoje, dentre os ministros do STF, a população negra não tem um representante neste cargo.

Ao falarmos dos ministérios da presidência da república do atual governo, fazendo uma ponte com a nossa temática, apresentamos a Ministra da Igualdade

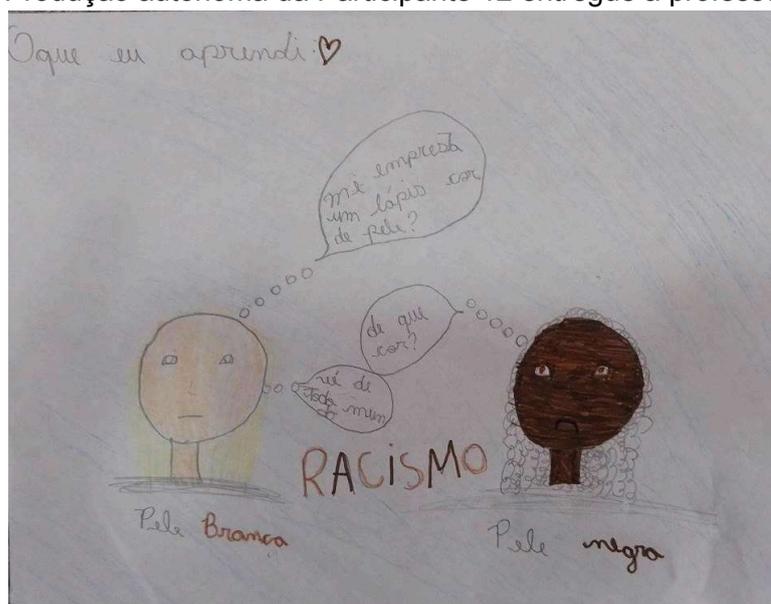
Racial do Brasil, Aniele Franco, e sua atuação em favor da população negra. Assim, apresentamos a sanção da Lei nº 14.532/2023, assinada em 11 de janeiro de 2023, que mudou a prática do racismo de injúria racial para crime inafiançável.

Parece denso e pesado todo esse movimento de discussão histórica, filosófica e até penal para um grupo de crianças com faixa etária entre 9 e 10 anos. No entanto, de acordo com o que discutimos em nosso capítulo teórico, não podemos enxergar as crianças como seres incapazes de compreender a dinâmica das informações aqui trabalhadas.

Voltando ao conceito de reprodução interpretativa da Sociologia da Infância, vimos com Corsaro (2011) que “as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações” (CORSARO, 2011, p. 31). O que propomos, na quarta ação, foi munir as crianças de conhecimentos que, processados, assumiriam contornos da própria interpretação infantil, que poderia ser socializada com outras infâncias.

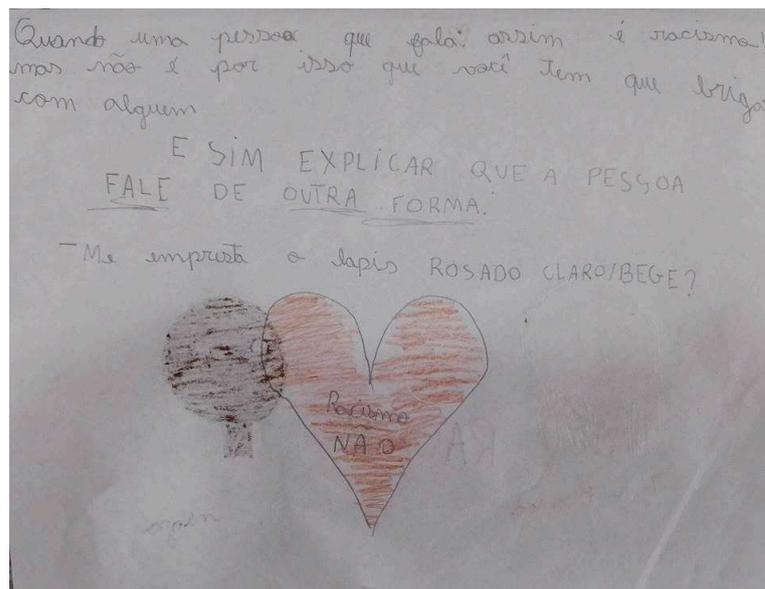
Retomando o assunto do envelope recebido no começo da aula, quando chegou o momento do nosso intervalo (recreio), abrimos o envelope e nos deparamos com o seguinte conteúdo, que foi fotografado e está presente na Figura 39.

Figura 39: Produção autônoma da Participante 12 entregue à professora - Lado A



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023)

Figura 40: Produção autônoma da Participante 12 entregue à professora - Lado B



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023)

A aluna fez esse material sem que fosse solicitada uma representação do que ela havia aprendido em nossa aula anterior, na ação 3. A estudante se apropriou do conhecimento em relação ao uso problemático do lápis de cor rosa claro ou bege como o lápis cor de pele, lembrando-se, ainda, do conselho que demos de não se posicionar com hostilidade quando alguém lhe fizer esse pedido. Foi muito positivo para o nosso trabalho receber essa produção da aluna.

6.5 AÇÃO 5: A VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA

Trabalhamos as informações sobre o censo, o IBGE e as informações do último recenseamento da população negra e branca do Brasil, apresentando para as crianças que a população negra é aquela que se autodeclara preta ou parda (não tem a pele branca). Ensinamos, a partir da leitura dos gráficos do site do IBGE, que os negros compõem a maioria dos brasileiros. Perguntamos se os alunos lembravam o que havíamos falado sobre o branqueamento, e eles começaram a dizer algumas das informações que socializamos na quarta ação. Então, perguntamos se o projeto do branqueamento aplicado no passado deu certo, e algumas crianças responderam que não.

Falamos brevemente da falsa representação dos negros nos filmes, desenhos animados e até cartazes da escola; reforçamos que, quando tem imagens de pessoas, aparecem poucos negros, em menor quantidade em comparação às

peças brancas, ou não aparecem. Imediatamente, o Participante 8 disse: “Olha, tia! Nesses desenhos das paredes aqui da biblioteca só aparece uma criança negra. O resto é tudo criança branca.”, demonstrando que sua percepção para a pouca presença de negros nos espaços sociais havia sido despertada.

Reproduzimos o vídeo de uma menina negra falando do assunto do lápis cor de pele. A menina, Ketlin, afirma que cresceu acreditando que acreditava existir um único lápis cor de pele, mas seus pais a ensinaram que não. Ela aprendeu que esse lápis representa a cor da pele branca, e a cor da pele dela é representada pelo lápis marrom. Ketlin ainda fala que esse objeto de colorir rosado representa anos de racismo estrutural, ditando para as pessoas que só existe a pele branca como cor de pele, desconsiderando sua cor de pele. Ela diz: “A minha cor existe.”.

Quando terminamos de assistir ao vídeo, algumas crianças comentaram: “Tia, é a mesma história da Coraline.”. Concordando e puxando a problematização feita por Coraline, no livro, e por Ketlin, no vídeo, conversamos sobre a falta de representatividade, nos materiais escolares, para representar as variedades de tons de pele que existem. Assim, apresentamos algumas caixas de marcas de lápis de cor e giz de cera que se preocuparam em fabricar esses materiais, trazendo mais possibilidades de cores de pele.

Promovemos um momento para que as crianças identificassem o seu lápis ou giz de cera cor de pele, experimentando e aproximando esses objetos aos seus antebraços. Temos o registro dessa ação a seguir.

Figura 41: Crianças e seus lápis cor de pele: “A minha cor existe.”



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023)

O que pudemos observar, nesse momento, foi o fato de que quase todos os lápis de cor com tons de pele branca ficaram em cima da mesa; assim, na

autodescoberta dos seus tons de pele, as crianças recorreram mais aos tons de marrom, sobrando poucas unidades dessa cor sobre a mesa. Apenas duas crianças usaram os lápis claros, os Participantes 4 e 15, que são brancos.

Figura 42: Comparação entre figuras



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023)

Comparado à foto tirada na segunda ação, em que a maioria indicou o rosa claro como cor de pele, houve diferença significativa. No dia desta ação cinco, foi possível constatar uma mudança causada pela formação que a turma vinha construindo com o nosso trabalho.

A atitude de busca pela identificação como negro, desde as primeiras ações até esta, visou à mediação por um caminho que levasse ao entender-se negro. As crianças assumiram, assim, “significante que orbita em torno de três acepções que flutuam em torno dos traços fenotípicos, a saber: autodescoberta da negritude, assunção de pertencimento identitário e compromisso histórico-coletivo” (FORDE, 2019, p. 142).

Como último relato dessa ação, observamos que o Participante 3, que havia apresentado dificuldade de assimilar o lápis marrom como seu lápis cor de pele, não precisou de intervenção nessa aula para encontrar o lápis ou giz de cera com tonalidade próxima à sua cor. Assim, identificou um giz de cera marrom claro como seu tom de pele.

6.6 AÇÃO 6: A DIVERSIDADE DE TONS DE PELE

Ao apresentarmos o trabalho da artista Adriana Varejão e sua obra *Poivo* (Figura 29), algumas meninas relacionaram os tons ali presente com produtos de maquiagem. Uma delas comentou que aprendeu a misturar bases de maquiagem para criar o seu tom de pele.

Em seguida, quando contextualizamos o trabalho (Figura 30) de Angélica Dass e todo o seu engajamento com a luta antirracista, as crianças acharam

interessante o número de cores de pele diferentes que a artista catalogou em sua paleta de cores “Humanae”. Enfatizamos o quantitativo de 3.000 cores de peles distintas. Algumas crianças, ao observarem as pessoas fotografadas por Angélica, disseram que havia gente com a pele rosa igual ao rosa claro da caixa. Afirmamos que sim. Contudo, reforçamos que estávamos aprendendo que não dá para usar esse lápis como o único lápis cor de pele que existe.

Consideramos importante ampliar a percepção das crianças com relação à pele preta. Perguntamos às crianças se o lápis preto pode ser usado como cor de pele, e algumas fizeram uma expressão facial, demonstrando estranheza ao imaginar essa possibilidade. Outras já responderam que não podia, porque não existe pele preta. Nesse momento, acessamos o Site Google e pesquisamos imagens com o descritor “cor de pele preta”, projetando os resultados para a turma. Diante dos resultados, levamos as crianças a observarem a paleta de cores da obra Polvo novamente, que apresenta o preto como tom de pele.

O Participante 7 disse: “Mas, tia! Não pode falar que uma pessoa é preta. Isso é racismo.”. Nesse momento, esclarecemos que não é uma prática racista se referir a uma pessoa como preta se for dito sem hostilidade e sem a intenção de ofender. O que há de delicado em se referir a alguém como preto ou preta é que, se essa pessoa não tiver consciência de identidade como pessoa preta, ela poderá interpretar a sua fala como racista. Por isso, o termo político negro ou negra é mais usado na sociedade. O Participante 7 expressou: “Ah! Tá.”. Conforme defende Cavalleiro: “Realizar uma educação anti-racista é transformar o cotidiano escolar, fazendo, impreterivelmente, uma reflexão profunda sobre o que sentimos e como agimos diante da diversidade” (CAVALLEIRO, 2001, p. 155).

É possível observar o diálogo com o nosso referencial teórico, com a importância que uma formação docente de qualidade em relações étnico-raciais tem para o trabalho que nos propomos a desenvolver. À medida que os questionamentos inesperados surgiram, de posse dos conhecimentos alcançados durante a nossa trajetória docente com pessoas e teóricos, conseguimos atuar com responsabilidade, por meio de respostas pertinentes, que passavam certa segurança no momento de desenvolver algum pensamento com os estudantes (CAVALLEIRO, 2001; FAZZI, 2004; GOMES, 2017).

6.7 AÇÃO 7: FALANDO SOBRE REPRESENTATIVIDADE

Na ação sete, as crianças participaram bastante. Começamos falando das primeiras bonecas negras fabricadas nos Estados Unidos. Quando apresentamos a história da boneca *Barbie* negra fabricada pela Mattel, a intensidade das participações aumentou. Isso porque o novo filme *Barbie* (2023) estava em exibição nos cinemas brasileiros, e muitas crianças da turma haviam assistido. A Participante 15 comentou que, no filme, há uma Barbie negra que é presidente. A aluna disse: “Tia, no filme tem uma Barbie negra que é presidente e manda em tudo lá.”, reconhecendo, assim, que, no filme, o negro ocupou uma posição importante e empoderada.

Quando projetamos as imagens dos desenhos animados que eram transmitidos na televisão aberta entre 1990 e 2005, a turma seguiu participativa. A cada imagem, comentavam: “Tia, esse não tem personagem negro.” ou “Tia, essa passa na minha televisão, e não tem personagem negro.”. Ainda observaram: “Nossa, tia! Só uma menina negra e duas brancas.”. As crianças reconheceram a animação “Super Choque” e comentaram que o personagem principal é negro, o mais importante, e o amigo dele é branco e sem poder.

Após assistirmos ao vídeo com a história da bailarina negra que pintou sua sapatilha com base de maquiagem por não encontrar uma sapatilha que representasse a sua cor, iniciamos a customização de uma sacola ecológica. Primeiro, contextualizamos o símbolo do punho fechado, como símbolo de luta e resistência contra o racismo. Apresentamos brevemente o que isso representa e enfatizamos que tudo o que vínhamos estudando até aqui era resultado de uma reivindicação que o movimento fez há muitos anos, tornando-se lei. Citamos a Lei nº 10.639/03, com a determinação de tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

Na hora em que cada aluno foi pintar o punho cerrado com sua cor de pele, tínhamos disponíveis três tons de tinta para tecido (marrom, rosa claro e pastel). Algumas demonstraram estar decepcionadas com o tom da tinta. O marrom era muito forte, o rosa claro era rosado demais, e o tom pastel puxava para o amarelo. Foi necessário mediar a situação diante da insatisfação que estávamos percebendo em alguns participantes, a ponto de não quererem realizar a atividade.

Recobramos nossas conversas sobre o trabalho de Angélica Dass que, tendo catalogado mais de 3.000 cores de pele, havia afirmado que nenhuma cor é igual a outra, o que significava que, em nossa sala, tínhamos 18 cores de pele diferentes que precisávamos representar. Infelizmente, a escola não teria recurso suficiente para comprar todas as variações de cores de tintas de tecido de que necessitávamos.

Ao tentarmos realizar misturas para chegar aos tons, uma cor predominava sobre a outra, gerando tons de roxo, rosa escuro... Explicamos, então, que, dentre as três opções que tínhamos, cada criança iria usar a cor que mais apresentava proximidade com sua cor de pele. Nosso objetivo seria seguir o raciocínio da Coraline com seus poucos 12 lápis de cores. Quem era branco iria usar o rosa claro, quem era negro iria usar o marrom e, se precisasse de um tom de marrom mais claro, poderia usar o tom pastel. Solucionado o problema, iniciaram as pinturas.

6.8 AÇÃO 8: ENRIQUECENDO A EXPERIÊNCIA COM A LEITURA DE OUTRO GÊNERO

A oitava ação foi uma forma de promover a experiência de leitura envolvendo a obra literária abordada em nossa pesquisa a partir de outro gênero textual. A turma recebeu uma cópia do texto com a letra do samba-enredo da Pimpolhos da Grande Rio (2020), sendo disponibilizado um tempo para uma leitura individual e reflexiva sobre a letra.

Desejávamos ver se, depois de muito dialogar sobre a temática que a obra literária lida trouxe para nossas conversas, os alunos seriam capazes de captar a presença do enredo de Coraline ali presente. Esperávamos que sim, pois, assim como Vargas (2013), entendemos que “a leitura de qualquer texto, principalmente do literário ou o ficcional, adensa ainda mais o nosso ver porque ele é ambíguo, plural e faz, portanto, com que o ver tenha mais, digamos, mobilidade” (VARGAS, 2013, p. 105).

Findado o tempo para a leitura individual, perguntamos o que os estudantes acharam do texto. O Participante 13 disse: “Tia, tá falando da história da Coraline.”. Outras crianças concordaram com a fala. Pedimos que nos falassem o que eles leram ali que os fizeram se lembrar do livro que lemos. Então começaram a listar: “Cor da pele”, “Doze cores”, “Marciano esverdeado”, “O planeta Netuno”, “Criança

confusa, a Coraline ficou confusa no livro”, “O lápis cor de pele marrom, igual ao da Coraline”.

Observamos que o enredo de *A cor de Coraline* foi internalizado por muitas crianças, mesmo que tenhamos lido o livro apenas uma vez até aquele dia. Entendemos que a nossa meta para aquela aula foi atingida. A maneira como a roda de leitura literária foi realizada agiu de forma qualitativa de modo que a experiência com o livro ficou na memória dos participantes.

Como último ato dessa aula, apresentamos a biografia de Alexandre Rampazo e exibimos o vídeo que ele gravou especialmente para a turma. Não pudemos apresentar a foto que conseguimos registrar com a reação das crianças, quando viram que o autor se dedicou a enviar uma mensagem a elas, mas podemos afirmar que a maioria expressou muita surpresa, com os olhos arregalados e grandes sorrisos abertos.

6.9 AÇÃO 9: DESCREVENDO A EXPERIÊNCIA

Seguindo com nossas estratégias de trabalho com o texto literário, sobre as formas de envolver o leitor “após a leitura” (VARGAS, 2013, p. 112), solicitamos, como atividade, uma produção textual de uma carta para a personagem Coraline, considerando que “os livros se oferecem como uma ocasião perfeita para falar ou escrever sobre eles, a partir deles ou segundo eles, em uma constante efervescência de atividades que inter-relacionam a leitura, a escrita e a fala [...]” (COLOMER, 2007, p. 160).

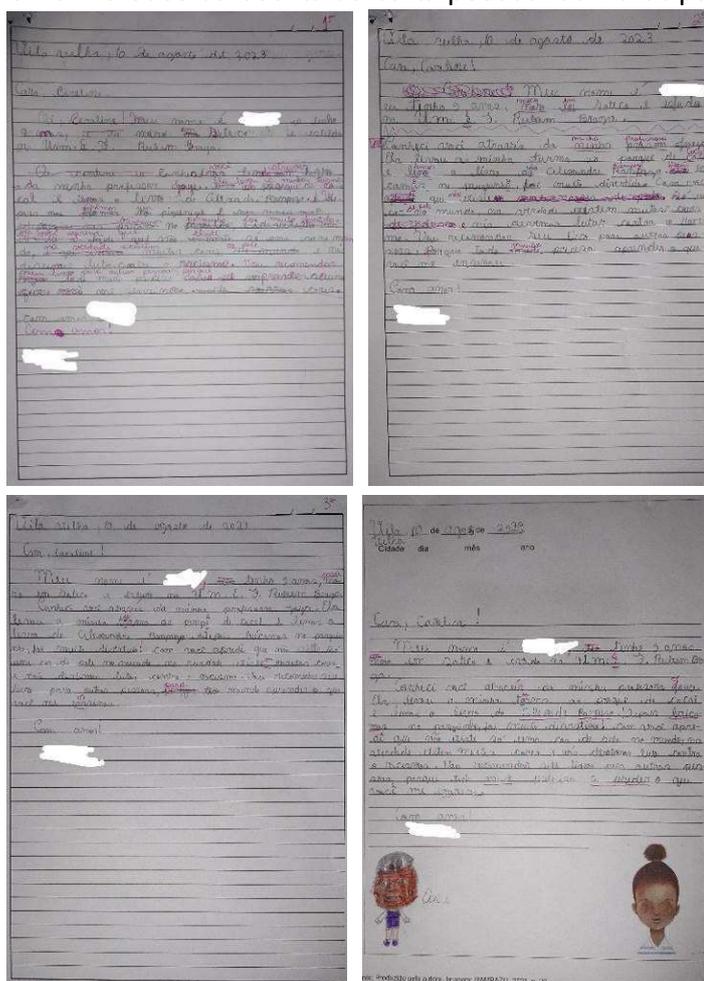
Primeiro, aplicamos uma aula expositiva explicando as características do gênero carta pessoal. Feito isso, orientamos as crianças que se apresentassem para Coraline, contassem para ela como a conheceram, o que eles puderam aprender com a sua história e se eles recomendariam o livro para outras pessoas.

A realização dessa atividade foi desafiadora como costuma ser para a maioria dos professores de Língua Portuguesa, quando trabalham a produção textual com seus alunos. Trata-se de uma atividade de idas e vindas, com caráter personalizado em que se faz necessário um atendimento individualizado, no qual os alunos precisam de intervenções e retornos recorrentes até que se possa chegar à escrita final.

Nessa ação, precisamos utilizar um tempo além do que havíamos planejado para a escrita da carta. Para não estendermos muito o prazo em dias, abdicamos de trabalhar os conteúdos de outras disciplinas e usamos nossa carga horária de planejamento para seguir com as orientações necessárias para a conclusão da atividade.

Alguns alunos, mesmo com todas as intervenções que fizemos na reescrita, acabavam cometendo os mesmos desvios já trabalhados pela professora, ou surgiam novas situações que mereciam atenção e correção. Tivemos participantes que tiveram o texto corrigido três vezes, ou seja, havia três versões corrigidas; mesmo assim, quando chegou à etapa de escrita final, os eventos fora da norma padrão e os desajustes ortográficos se fizeram presentes na folha definitiva. É o que pode ser observado na Figura 43, que registra o percurso da produção do Participante 5.

Figura 43: Versões da escrita da carta pessoal do Participante 5



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023)

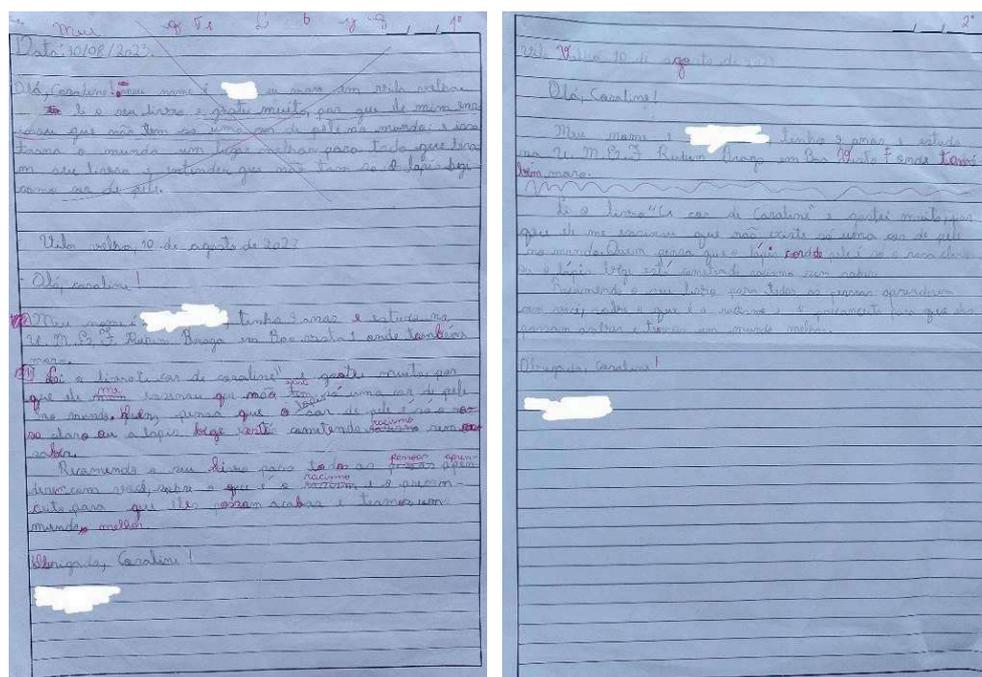
Não faz parte da nossa intenção realizar uma análise linguística da escrita das cartas dos participantes. As produções de todas as crianças estão nesta dissertação e podem ser consultadas no ANEXO G. O que fundamentou a aplicação dessa aula está embasado na criação que o ato de ler provoca. Segundo Vargas (2013): “A leitura é essencial para a compreensão do escrever, ou seja, só quando leio o texto literário e este me estimula a escrever ou criar a partir dele é que o círculo se fecha” (VARGAS, 2013, p. 36).

Para essa fase da nossa prática, nos preocupamos em explorar os atributos citados por Colomer (2007), quando discorre que a leitura de um bom livro nos oportuniza ocasiões para falarmos ou escrevermos, incitando em ato criativo eferescente. No entendimento do que Vargas (2013) expressa, apesar de a leitura ser reconhecida como importante caminho para o desenvolvimento do espírito crítico e do vocabulário; ler deve, ainda, estimular o ato criador.

Por isso, apesar de as produções de textos dos alunos serem revisadas de modo a equalizar os aspectos gramaticais, o momento de maior importância dessa atividade de escrita era a primeira versão do texto. Nesse exercício inicial é que se dava a referida “eferescência de ideias” (COLOMER, 2007). O ato criativo de alguns participantes já estava aguçado. Já no caso de outras crianças, havia a necessidade de desenvolver seus pensamentos, fazendo provocações para aguçar a sua inventividade.

Aqueles participantes que conseguiram realizar a tarefa com mais facilidade eram desafiados a ajudarem os colegas que estavam com dificuldade. No atendimento individual, alguns alunos conseguiam verbalizar suas intenções, mas apresentavam dificuldades e até medo de escrever errado. Tínhamos que orientar que os ajustes de escrita seriam realizados depois e que, naquele momento, precisávamos construir um fluxo de ideias. Um exemplo que temos está na Figura 44, que demonstra a evolução da escrita do Participante 11, da primeira para a segunda versão do seu texto. A versão final pode ser visualizada no ANEXO G.

Figura 44: Primeira e segunda versão de escrita precedentes da versão final



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023)

O Participante 11 foi um dos últimos a terminar a escrita da carta. O aluno apresentou certa resistência e timidez para receber ajuda, até que decidiu pedir apoio. Na leitura da sua primeira versão, fomos comentando pontos que o fizessem se manifestar oralmente e, em seguida, ajudamos a passar as ideias da oralidade para a escrita. A cada frase ou período que construíamos juntos, o participante falava: “Nossa, tia! Já escrevi isso tudo.”; “Nossa, meu texto já tem 10 linhas!”; “Olha só, tia! Eu tinha só um pouquinho de linha, agora fiz um texto grandão.”.

Observamos, não só no caso do Participante 11, mas com outros alunos também, uma satisfação e sensação de avanço, quando entregavam as versões finais dos seus textos.

6.10 AÇÃO 10: AVALIANDO OS APRENDIZADOS

Nesta ação, houve a aplicação da avaliação envolvendo a leitura da obra *A cor de Coraline* como item avaliativo que compôs as notas das provas do segundo trimestre, com o valor de 10,0 pontos.

Informamos aos participantes que eles teriam o livro à mão para consultarem durante a realização da atividade. Quando nos escutaram falando isso, comemoraram muito. Assim, quando iniciaram a avaliação, demonstraram

tranquilidade para responder ao exercício. Observamos que algumas crianças nem sequer abriram os livros, que permaneceram fechados em cima de suas mesas.

As primeiras páginas do instrumento avaliativo apresentavam o texto da narrativa digitado. Para algumas crianças que não conseguem ler a letra de imprensa, adaptamos a fonte para caixa alta, que chamamos de letra bastão nos Anos Iniciais. Como já temos um grupo de alunos que leem em letra cursiva, adaptamos a fonte para essa forma de grafia, de modo a desafiar ainda mais essas crianças.

Enquanto respondiam às questões, algumas crianças não conseguiam se conter e diziam: “Nossa, tia! Tá muito fácil.”; “Tia, eu não vou ficar de recuperação. Tá muito fácil. Obrigado(a), tia!”. Não consideramos que a avaliação estava com um nível tão fácil assim. Havia questões que exigiam uma maior atividade intelectual, em outras era preciso lembrar dos nossos diálogos sobre o lápis cor de pele e o racismo, algumas recobravam o conhecimento sobre gênero textual.

A avaliação apresentava a mesma dinâmica de outros testes que a turma já havia realizado no primeiro e no segundo trimestres. Acreditamos que o motivo para eles estarem tão confortáveis e confiantes nesse momento avaliativo seja devido ao fato de que, repetindo as palavras de Teresa Colomer: “Os alunos lembram-se melhor da leitura de textos determinados se esta fica integrada à recordação global de uma atividade longa e com sentido próprio” (COLOMER, 2007, p. 121).

As crianças tiveram contato com o livro para leitura apenas duas vezes: a primeira no dia da nossa roda de leitura e a segunda no dia da realização da avaliação. Acreditamos que os resultados, com a facilidade atribuída às questões da prova pelas crianças, seja devido ao fato de que elas se apropriaram da obra desde o primeiro contato. Vimos a prova disso todas as vezes em que, ao trabalhar o tema que a narrativa aborda sob o prisma de outros conhecimentos (histórico, filosófico, sociológico, psicológico), alguns estudantes faziam a referência dizendo: “Igual a Coraline, tia.”.

Temos a seguir um quadro com a nota alcançada por cada participante do 4º ano A:

Quadro 7: Notas das avaliações envolvendo a obra *A cor de Coraline*

Aluno	Valor: 10,0
	Média 6,0

	Nota:
Participante 1	5,0
Participante 2	9,5
Participante 3	8,0
Participante 4	7,0
Participante 5	10
Participante 6	9,0
Participante 7	9,5
Participante 8	9,25
Participante 9	6,0
Participante 10	10,0
Participante 11	8,5
Participante 12	10,0
Participante 13	9,5
Participante 14	9,0
Participante 15	9,0
Participante 16	8,75
Participante 17	9,0
Participante 18	9,0

Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

Na leitura desse quadro de notas, é possível observar que, dos 18 alunos, 17 tiveram notas que atingiram ou superaram a média de 6,0 pontos, algo que não vinha ocorrendo nas outras avaliações de Língua Portuguesa desde o primeiro trimestre.

Os Participantes 2, 3, 6, 8, 10, 11, 14, 15 e 18 nos surpreenderam com notas que ultrapassaram a média, chegando próximas da nota máxima de 10,0 pontos. O Participante 7 também foi um caso que chamou a nossa atenção. Mesmo que sua nota fosse de 1,0 ponto acima da média, não era essa a realidade que a criança vinha alcançando em outras provas. O Participante 9 foi um caso positivo, pois, nas provas realizadas anteriormente, a média só vinha sendo alcançada nas avaliações de recuperação paralela (aplicamos a mesma prova do dia da avaliação regular), e, dessa vez, ele atingiu a média na primeira realização.

O grupo de participantes citado acima não vinha tendo bons resultados anteriormente, pois a recuperação de notas estava sendo sempre necessária. Ver o

que eles conseguiram realizar nesta atividade avaliativa ratificou toda a nossa discussão teórica sobre a importância da leitura literária para a formação de leitores e não apenas leitores (VARGAS, 2013). Para Suzana Vargas: “[...] ler significará para sempre o ato de compreender, estabelecer relações inicialmente individuais com cada objeto ou ser que se nomeia, ampliando-as mais tarde” (VARGAS, 2013, p. 25).

Retornamos com as palavras de Vargas, pois, nesse momento, pudemos ver as ocorrências de nossas práticas dialogando com nossa discussão teórica. Se conseguimos promover a superação de cenários ruins em relação à leitura, foi porque levamos a leitura literária como presença indispensável enquanto disciplina curricular e conteúdo (COSSON, 2021), entendendo a sua contribuição para o desenvolvimento de leitores capazes de construir relações e alcançar conhecimentos que lhes façam sentido em sua própria realidade (FREIRE, 2017).

O Participante 1 é uma criança identificada, no início do ano, com uma considerável dificuldade de concentração e retenção do aprendizado, aliado ao fato de não estar com a alfabetização consolidada, não conseguindo decodificar textos. A nota de cinco pontos é um valor que vem sendo recorrente em seu histórico parcial. A equipe pedagógica relatou as dificuldades apresentadas pela criança aos seus responsáveis, porém, até o momento, não tivemos retorno algum.

Como o Participante 1 não teve encaminhamento dentro dos protocolos que o permitam ser um aluno público-alvo da Educação Especial, fica o desafio para o trabalho apenas para a professora regente. A referida criança demanda um tempo para a realização das avaliações que excede uma semana de aula e tem a assiduidade irregular. Apresentando um quadro de desânimo em relação aos estudos, realizar as avaliações com ela é um processo que, além de ser necessário ler e reler as questões para o seu entendimento, precisamos estar sempre motivando para que consiga concluir a atividade.

Diante dos resultados dessa ação avaliativa, verificamos os efeitos positivos da leitura literária para o desenvolvimento da compreensão, amadurecimento e até mesmo elevação da autoestima dos participantes do 4º ano A. Uma turma que apresentava uma considerável dificuldade para a realização de avaliações, demonstrava nervosismo, ansiedade e notas não muito positivas, ao receberem a devolutiva de suas atividades e verificarem suas notas, comemoraram e agradeceram muito. Quando começaram a expressar essa gratidão pelas notas,

perguntamos a um por um dos alunos o que eles achavam que tinha feito eles irem tão bem. As respostas foram: “Ter lido o livro da Coraline.” “Porque eu melhorei na leitura, tia.” “Porque estudar a Coraline foi legal e a prova tava fácil, tia.”

As respostas das crianças têm como fundamento teórico o que Paulo Freire discorre:

[...] na prática democrática e crítica, leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas. O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e temas significativos à experiência comum dos alfabetizados e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador. (FREIRE, 2017, p. 15).

A prática que empenhamos em nossa pesquisa proporcionou que a leitura de *A cor de Coraline* (e os conhecimentos que a obra favorecia explorar) fosse uma experiência de leitura para a turma e não somente mais uma leitura. O livro se fez presente na memória dos estudantes, e os acontecimentos do seu enredo saltaram em suas mentes quando dialogamos sobre alguma situação que apresentava relação com as cenas vividas pela personagem principal.

A personagem Coraline, representando uma criança negra, inteligente e capaz de provocar efeitos desestabilizadores de uma estrutura estável como o racismo (NASCIMENTO, 2019), ajudou as crianças, a partir da leitura, a “passar do não saber, a saber fazer e saber como se faz” (COLOMER, 2007, p. 38).

Vimos, ao avançar de nossas ações, a convergência dos teóricos que estudamos tomando corpo na dinâmica pulsante do ensinar a ler, para o mundo e a vida a nossa volta, conscientizando nossos alunos que a leitura é conhecimento, e esse conhecimento colabora para o desenvolvimento da nossa criticidade em relação a esse mundo (COLOMER, 2007; COSSON, 2021; VARGAS, 2013; ZILBERMAN (1982).

6.11 AÇÃO 11: VERIFICANDO A SUPERAÇÃO DO PROBLEMA INICIAL

A primeira ação da nossa pesquisa em campo buscou observar a ocorrência do fenômeno social do "lápiz cor de pele", o lápis rosa claro, sendo indicado de forma geral como a cor da pele humana. Conforme relatamos, conseguimos observar essa prática entre os participantes observados, com a novidade de haver crianças que tinham o lápis marrom como o lápis cor de pele.

Diante do nosso percurso formativo, motivado pela leitura literária, desejamos observar, em primeiro lugar, se as crianças negras que coloriram sua pele com o lápis rosa claro alcançaram uma nova percepção da sua identidade negra, passando a colorir a pele de seus autodesenhos com o lápis marrom. Em segundo lugar, estivemos atentos para captar se a pergunta que gerou a trama da personagem Coraline iria aparecer entre o grupo do 4º ano A e se alguma criança a perceberia com criticidade.

Passadas duas semanas de intervalo das atividades do nosso projeto, promovemos um ambiente descontraído como feito em nossa primeira ação, com os espelhos espalhados, e fizemos a mesma solicitação de auto desenho com riqueza de detalhes para as crianças. Novamente não comentamos o que iríamos observar em suas produções. Quando recebemos os desenhos concluídos, algumas crianças nos entregavam e informavam a cor que coloriram a pele sem que perguntássemos.

Nesse ato consciente, percebemos os efeitos que a atuação de uma educação problematizadora pode causar nos estudantes. Freire assim nos explica o processo desse tipo de educação:

[...] na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, processo (FREIRE, 1974, p. 82).

A transformação da realidade do uso acrítico do famoso lápis cor de pele foi processada pelos sujeitos participantes da nossa pesquisa. Esse objeto que, antes, não era percebido nas implicações mais profundas do seu uso, passou a ser enxergado e entendido como um problema social (FREIRE, 1974). As Figuras 45, 46, 47, 48, 49 e 50 trazem uma sequência de imagens referentes aos resultados alcançados³².

Figura 45: Comparação dos autodesenhos produzidos na primeira ação e na última respectivamente por alunos negros - Participante 3

³² Não consta no ANEXO I a produção do Participante 17, pois o aluno havia sido remanejado para o turno vespertino alguns dias antes dessa ação.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023)

Figura 46: Comparação dos autodesenhos produzidos na primeira ação e na última respectivamente por alunos negros - Participante 9



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023)

Figura 47: Comparação dos autodesenhos produzidos na primeira ação e na última respectivamente por alunos negros - Participante 12



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023)

Figura 48: Comparação dos autodesenhos produzidos na primeira ação e na última respectivamente por alunos negros - Participante 13



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023)

Figura 49: Comparação dos autodesenhos produzidos na primeira ação e na última respectivamente por alunos negros - Participante 14



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023)

Figura 50: Comparação dos autodesenhos produzidos na primeira ação e na última respectivamente por alunos negros - Participante 16



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023)

Na análise dos desenhos, conseguimos avaliar que os objetivos de contribuir para a mudança da turma em relação ao uso do lápis cor de pele foram alcançados. Não ouvimos o famoso pedido “Me empresta o lápis cor de pele?” nessa aula. E os participantes negros (pretos e pardos), que haviam colorido sua pele como branca, fizeram o uso do lápis de cor marrom e suas variações (escuro ou claro) para colorirem a pele nos autodesenhos dessa vez.

7 PRODUTO EDUCACIONAL

Após a análise dos resultados de nossa pesquisa, produzimos um material pedagógico, intitulado “Problematizando o lápis cor de pele: uma roda de leitura com *A cor de Coraline*”. Trata-se de um produto didático, com propostas de trabalho que abordam a temática das relações étnico-raciais, visando contribuir com a proposta de trabalho de outros docentes que lecionam o componente curricular Língua Portuguesa. O material também se destina a profissionais da Pedagogia e demais áreas em que se fizer necessária uma intervenção à luz da Lei nº 10.639/03, que trata da obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Básica. O material educativo não apresenta caráter prescritivo, mas propositivo, o que lhe confere o não enrijecimento das atividades que podem ser reelaboradas com adequações à realidade na qual o educador estiver atuando.

O produto educacional passou por momentos de validação com colegas, professores e alunos da turma 2022/1 do Profletras através de respostas via Formulários e com a banca examinadora na etapa de defesa do mestrado. O material foi estruturado em sete capítulos. O primeiro aborda a educação das relações étnico-raciais pelas óticas da história e legislação. No segundo capítulo, as relações étnico-raciais são discutidas partindo da reflexão sobre o sujeito criança e a Sociologia da Infância.

O terceiro capítulo discorre sobre a Literatura Infantil no âmbito das relações étnico-raciais. O quarto capítulo apresenta o autor e ilustrador Alexandre Rampazo, e a análise de sua obra, *A cor de Coraline*, encontra-se no capítulo cinco. Em seguida, no capítulo seis, é exposta a metodologia da roda de leitura para um trabalho com a literatura.

O sétimo e último capítulo apresenta sugestões de atividades que podem ser realizadas com o objetivo de trabalhar as relações raciais nos mais variados contextos educacionais. Apresenta um total de 11 ações sugestivas que podem ser realizadas a partir da temática do lápis cor de pele abordado na obra literária apresentada anteriormente.

Desejamos que esse produto educativo possa ensejar, nos espaços educacionais em que ele se fizer presente, reflexões e mudanças de paradigmas em favor de uma educação antirracista, com vistas ao combate ao racismo, tendo a

educação como efetivo caminho. Acreditamos na potência do texto literário em sua plurissignificação como uma chave capaz de abrir as portas para a formação de leitores críticos, capazes de atuar no mundo, transformando, assim, a nossa sociedade.

Esse projeto pedagógico, estruturado em formato de *e-book*, poderá ser acessado pela comunidade docente, através da página eletrônica do Mestrado Profissional em Letras (Profletras) do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes).

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa surgiu a partir de uma vivência cotidiana das salas de aula nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com o uso do lápis cor de pele. Fenômeno presenciado por professoras, professores e outros profissionais da educação na observação e escuta das interações entre os educandos, mostrou-se como questão a ser problematizada quanto ao seu uso e sentido socialmente construído.

Valorizamos a importância de considerarmos as crianças participantes da pesquisa como agentes produtores de cultura, capazes de se apropriarem da cultura adulta, interpretando e aplicando seguindo a sua cultura infantil (CORSARO, 2011). Compreendendo o poder transformador que a literatura possui, escolhemos essa área como via de acesso para um trabalho em educação, voltado para as relações étnico-raciais à luz da Lei nº 10.639/03, de modo a praticar uma educação antirracista com crianças do primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

Defendemos que a leitura de uma obra da literatura infantil que promovesse o debate sobre o lápis cor de pele como temática central, atuaria como porta de abertura para o que a lei supracitada defere sobre o ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira” (BRASIL, 2003). Assim, a narrativa infantil *A cor de Coraline*, de Alexandre Rampazo, foi escolhida pela presença de uma personagem negra, que, através dos seus questionamentos sobre o lápis cor de pele, contribuiu para a formação de um senso crítico pelas vias da leitura literária.

Tivemos, como objetivo geral, despertar a criticidade sobre as relações étnico-raciais, através da prática da roda de leitura literária com alunos dos Anos

Iniciais do Ensino Fundamental, vislumbrando promover um estudo sobre as relações raciais e as práticas de discriminação vigentes em nossa sociedade.

O alcance desse objetivo se deu, quando realizamos uma roda de leitura literária e observamos o envolvimento da turma que, sem dispersões, mostrou-se bastante participativa e tocada pelo contato com a história da personagem Coraline. Ver o momento de tomada de consciência nas crianças, sobre o problema que o lápis cor de pele rosado provoca pela não representatividade de quem tem a pele negra, era a nossa meta.

No entanto, apenas esse inicial momento não seria suficiente para que o ciclo de formação de uma visão crítica sobre o assunto se fechasse. Assim, traçamos, ainda, quatro objetivos específicos para a nossa pesquisa. O primeiro buscou apresentar a importância da leitura literária para a formação de leitores ativos de literatura. No tocante a essa intenção, consideramos que conseguimos atingir tal propósito, quando notamos nas crianças um maior desejo de ler a obra trabalhada outras vezes e, ainda, nos resultados alcançados na atividade avaliativa sobre o livro. Muitas crianças que, em outras avaliações não atingiram a média da nota, dessa vez, alcançaram ou até mesmo superaram. E, ainda, outros estudantes, que ficavam com notas entre a média ou um pouco acima dela, elevaram seus resultados mais próximos à nota máxima da avaliação. Quando indagadas sobre o que poderia ter acontecido para que elas tivessem tais notas, muitas crianças relacionaram à leitura do livro, julgando-a importante.

Nosso segundo objetivo foi dar destaque ao valor que a literatura infantil tem para um trabalho humanizador de sensibilização sobre questões sociais. No avanço de nossas discussões sobre o que é o racismo, relacionado à problematização feita na obra sobre o uso do lápis cor de pele, foi possível ver a aplicabilidade do que esse objetivo proposto. Houve a conscientização sobre o racismo brasileiro desde a colonização até os dias de hoje. O cenário de injustiças de desigualdades sociais que a discriminação, baseada no esquema racial epidérmico (MUNANGA, 1999), sustenta, foi apresentado aos alunos como forma de levá-los a desenvolver uma visão crítica sobre o que a estrutura racista imputa às pessoas negras no Brasil.

Em nosso terceiro objetivo, visamos observar a mudança de percepção de crianças negras que costumam colorir seus autodesenhos com o lápis rosa claro. Para atingi-lo, dialogamos, com o uso de recursos visuais, sobre a representatividade negra e o fato de ela ocorrer de forma distorcida e muito aquém

da nossa realidade nas mídias sociais (filmes, animações, propagandas, vídeos em plataformas de *streaming*), livros e materiais visuais no geral, quando apresentam figuras humanas negras em minoria ou de forma estereotipada com relação a sua cor, cabelo ou cultura.

Constatamos o atingimento desse objetivo quando, realizamos novamente a atividade de autodesenho após todo o percurso de diálogo e reflexão sobre o uso do lápis cor de pele e a conscientização sobre o lápis de cor marrom para representar a cor da pele negra. Foi possível observar crianças que passaram a usar o lápis marrom em diferentes nuances para colorirem a sua pele.

Nosso quarto e último objetivo específico propôs desenvolver um produto educacional, em formato de caderno pedagógico, com sugestões de práticas educacionais, a partir da roda de leitura literária para o ensino em relações étnico-raciais. Assim, esse objetivo também foi alcançado, quando sistematizamos um livro digital (*e-book*), com vistas a contribuir com outros docentes no desenvolvimento de suas aulas com abordagem da temática das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica.

Os resultados decorrentes das ações práticas de nossa pesquisa atestaram, como prevíamos na reflexão teórica, a eficácia da leitura literária para um trabalho humanizador de conscientização e despertar da criticidade dos educandos contra práticas racistas. Assim, vimos que “a literatura oferece então a ocasião de exercitar-se nessa experiência e aumenta a capacidade de entender o mundo” (COLOMER, 2007, p. 62).

Com o nosso referencial teórico, entendemos que o racismo brasileiro assume ações multifacetadas, agindo não só na esfera física, mas, ainda, psicológica das pessoas. O foco da nossa pesquisa, o lápis cor de pele, que se refere ao racismo de marca, pautado na discriminação do fenótipo racial da pele negra, mostra-se como apenas uma das formas de discriminação exercidas em nossa sociedade.

Reiteramos que a escolha de uma obra da literatura infantil que se volta para a questão da cor da pele, deu-se pela necessidade de provocação sobre a temática com as crianças. Reconhecemos que uma educação antirracista “trata-se de um posicionamento político e não simplesmente reconhecimento de sinais diacríticos (cabelo, cor de pele, nariz etc.) de descendência africana” (FORDE, 2019, p. 140). Por isso, fez-se necessário caminharmos por um percurso formativo com as crianças sobre a negritude segundo a perspectiva do Movimento Negro, no sentido de

entender que “ser negro é um aprendizado sócio-histórico, cultural e político” (FORDE, 2019, p. 149).

Nossos estudos teóricos foram capazes de nos mover em solidariedade com a luta antirracista, compartilhando nossos aprendizados não só com as crianças, mas com colegas de profissão. Nisso, assumimos o risco do desagrado, quando passamos a discutir questões atinentes à luta do povo negro, como o próprio lápis cor de pele, as ações afirmativas e as variadas operações do racismo captadas em nosso meio escolar. Desagradamos, quando dialogamos a partir da história contrária, quando falamos sobre o Congo, quando defendemos a importância do sistema de cotas no ensino e no mercado de trabalho, por exemplo. E vimos que geramos desconfortos e distanciamentos. Encontramos consolo perante essas situações, com o apoio de colegas solidários e pessoas como Freire, quando disse “Devo lucidamente ir conhecendo o risco que corro ou que posso vir a correr para poder conseguir um eficaz desempenho na minha relação com ele” (FREIRE, 2014, p. 33), e, ainda, no diálogo com Cavalleiro, quando nos avisou sobre a difícil tarefa de “lutar contra a história oficial” (CAVALLEIRO, 2011, p. 159).

Foi preciso lembrar por que e por quem estávamos atuando em nossa pesquisa: nossos alunos, as crianças. Quando nos concentramos nesse ponto e seguimos com o nosso trabalho, foi possível ver toda a recompensa dos nossos esforços para modificar a leitura do mundo que se vinha fazendo sobre o lápis cor de pele. Endossados pelas reflexões freireanas, acreditamos que “a denúncia e o anúncio criticamente feitos no processo da leitura do mundo dão origem ao sonho por que lutamos” (FREIRE, 2014, p. 47).

Ratificamos a importância da educação em relações étnico-raciais para docentes em formação inicial e continuada, para que possam trabalhar a temática de forma qualitativa e devidamente munidos de saberes teóricos e metodológicos, ao passo que tenham segurança para tratarem das questões que possam surgir no desenvolvimento dos seus trabalhos. Um professor bem preparado não cederá diante de pressões pautadas em falácias e conservadorismos que contribuem para a permanência das injustiças sociais.

Pensar propostas de ensino que busquem a superação de uma realidade injusta é “trabalhar contra a força da ideologia fatalista dominante, que estimula a imobilidade dos oprimidos e sua acomodação à realidade injusta, necessária ao movimento dos dominadores” (FREIRE, 2014, p. 48). No atendimento à Lei nº

10.639/03, atuamos para desconstruir saberes hegemônicos pautados no padrão eurocêntrico. Partimos do lápis cor de pele e fomos construindo uma visão positiva em relação à representatividade negra, referenciando ao ser negro “uma releitura política, afirmativa e identitária” (GOMES, 2017, p. 99). Isso porque “a consciência engajada na experiência ignora, deve ignorar as essências e as determinações do ser” (FANON, 2008, p. 121).

Enxergamos nossa pesquisa como possibilidade de trabalho para outras disciplinas que não seja somente a Língua Portuguesa. Assim como precisamos nos voltar para aportes teóricos da História, da Sociologia e da Literatura, entendemos que a interdisciplinaridade é o caminho para uma maior eficácia da abordagem temática das relações raciais. A figura do professor, como mediador do processo de leitura do mundo, descobertas e ressignificações, é a chave para a construção de novos saberes em relações étnico-raciais, sempre com objetivos de compreender como se dão essas relações, desconstruir estereótipos e construir imagens e representações positivas.

Pontuamos ainda que, apesar de o recorte desta pesquisa se destinar aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, acreditamos que nossa proposta de trabalho também seja bem-vinda nos Anos Finais, na Educação Infantil, assim como também na Educação de Jovens e Adultos – EJA, tendo em vista que “não há temas necessariamente infantis” (VARGAS, 2013, p. 93), tudo dependerá de como introduzimos o conteúdo, e, no caso do lápis cor de pele, temos sua presença atravessando as infâncias de quase todas as pessoas.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Débora Oyayomi. **Personagens negras na literatura infantil: o que dizem crianças e professoras**. Curitiba: CRV, 2017.

ARAUJO, Débora Cristina. As relações étnico-raciais na Literatura Infantil e Juvenil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 61-76, mai/jun. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/57231> Acesso em: 15 abr 2023.

BAHIA. Defensoria Pública do Estado. **Dicionário de expressões (anti) racistas: e como eliminar as microagressões do cotidiano**. 1. ed. – Salvador: ESDEP, 2021. Disponível em: https://www.defensoria.ba.def.br/wp-content/uploads/2021/11/sanitize_231121-125536.pdf Acesso em: 15 abr 2023.

BERND, Zilá. **O que é negritude**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BRASIL. **Lei 10.639** de 9 de janeiro de 2003. D.O.U. de 10 de janeiro de 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm Acesso em: 15 abr 2023.

BOSI, Alfredo. Plural, mas não caótico. *In*: BOSI, Alfredo (org.). **Cultura brasileira: temas e situações**. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2002, p. 7-15.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

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

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

_____. Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indoeuropeias ao Brasil contemporâneo**. São Paulo: Quíron, 1985.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Trad. Laura Sadroni. São Paulo: Global, 2007.

CORSARO, William A. **A Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artemed, 2011.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: Teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2021.

DENZIN, Aline de Souza. **Educação das relações étnico-raciais: processos educativos decorrentes de uma intervenção com africanidades**. 2018. 366 f. Tese de doutorado (Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9793> Acesso em: 15 abr 2023.

FANON, Franz. **Pele negra, Máscaras brancas**. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FAZZI, Rita de Cassia. **O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FORDE, Gustavo Henrique Araújo. **Vozes negras na história da educação: racismo, educação e movimento negro no Espírito Santo (1978-2002)**. 2. ed. Campos do Goytacazes: Brasil Multicultural, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

_____. Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 42. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

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

GUIMARÃES, Giovanna de Paula. **Literatura infantojuvenil e a formação docente para a educação das relações étnico-raciais**. 2020. 101 f. Dissertação de mestrado (Pós-Graduação em Ensino de Humanidades) – Instituto Federal do Espírito Santo – Vitória, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/627?show=full> Acesso em: 15 abr 2023.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

_____. Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história & histórias**. São Paulo: Ática, 1987.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 2004.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, Daniela Galdino. **O terceiro espaço: confluências entre a literatura infanto-juvenil e a lei 10.639/2003**. 2019. 356 f. Tese de Doutorado (Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos) - Universidade Federal da Bahia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/30384> Acesso em: 15 abr 2023.

PESTANA, Cristiane Veloso de Araujo. Não existe lápis cor de pele! A construção da identidade negra na literatura infantil. **Literafro**, 22 de jun. de 2021. UFMG.

Disponível em:

http://www.letras.ufmg.br/literafro/arquivos/artigos/criticas/Artigo_Cristiane_No_existe_lapis_cor_de_pele.pdf Acesso em: 15 abr 2023.

GRANDE RIO, Pimpolhos da. Pimpolhos da Grande Rio 2020: desfile na Sapucaí. YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=V2ZsRQ0Ah8Y> Acesso em: 15 abr 2023.

RAMALHETE, Mariana Passos; STEN, Samira da Costa. “Que fim levaram todas as cores? Imagens que uma política conta pra nós”. In: **Revista FAEEDBA-Ed. E Contemp.**, Salvador, v. 30, n. P. 152-166, abr/jun. 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v30n62/2358-0194-faeeba-30-62-152.pdf> Acesso em: 15 abr 2023.

RAMPAZO, Alexandre. **A cor de Coraline**. Rio de Janeiro: Rocquinho, 2021.

_____. Alexandre. **ALEXANDRE RAMPAZO**. Disponível em: <https://alerampazo.com.br/> Acesso em: 15 abr 2023.

_____. Alexandre. **Prêmios e Seleções**. Disponível em: <https://alerampazo.com.br/awards/> Acesso em: 15 abr 2023.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROCCO. **Entrevista com Alexandre Rampazo**: Autor de *A cor de Coraline* fala sobre a técnica e as mensagens presentes em seu livro. 28/04/2017. Disponível em: <https://www.rocco.com.br/blog/entrevista-com-alexandre-rampazo/> . Acesso em: 15 abr 2023.

_____. **Sobre o autor**. Disponível em: <https://www.rocco.com.br/autor/alexandre-rampazo/> . Acesso em: 15 abr 2023.

RODRIGUES, Lillian Ferreira; EUCLIDES, Maria Simone; HERNECK, Heloisa Raimunda. Lápis cor de pele: entres “riscos” e “rabiscos” das infâncias negras nos cotidianos escolares. **Revista Teias**, v. 24, abr-jun, 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/64690/45863> Acesso em: 15 abr 2023.

SOUZA, Mariana Silva. **O percurso imagético literário**: um olhar para as ilustrações na literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira – UFPR, 2021. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/75888> Acesso em: 15 abr 2023.

SILVA, Cristiane Costa da. **Amoras de Emicida, A cor de Coraline de Rampazo e a formação de docentes**: considerações para a luta antirracista. UNILA – Foz do

Iguaçu-PR, 2022. Disponível em:

<https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/6564;jsessionid=715345BAA0E96FCD1FCAC96756CABDF3> Acesso em: 15 abr 2023.

SUPERINTERESSANTE. **Desigualdade racial no Brasil: 2 minutos para entender!** YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ufbZkexu7E0> Acesso em: 15 abr 2023.

VARGAS, Suzana. **Leitura: uma aprendizagem de prazer**. 7. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013.

VERASTEGUI, B. A. A literatura infanto-juvenil e sua relevância na construção de uma educação antirracista nos anos iniciais do ensino fundamental. (2022) **Revista Decifrar**, 10 (20), 110–124. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/Decifrar/article/view/11148> Acesso em: 15 abr 2023.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Psicologia Pedagógica**. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 1987.

ANEXOS

ANEXO A – ENTREVISTA COM O AUTOR

ENTREVISTA COM ALEXANDRE RAMPAZO

Autor de *A cor de Coraline* fala sobre a técnica e as mensagens presentes em seu livro

28 de abril de 2017

Como surgiu a ideia para trabalhar o assunto cor da pele em um livro infantil?

Mais do que simplesmente abordar o assunto, queria que houvesse um pensar sobre conceitos que são inseridos no nosso dia a dia, em nosso convívio, atitudes que temos no falar, no gestual, no agir que entram numa automaticidade e que nem nos apercebemos.

Em 2013, a Gabriela, minha filha, era voluntária num abrigo para crianças não assistidas. Ela sempre contava aqui em casa curiosidades sobre seu convívio com as crianças, sobre as desigualdades. Certa vez, num papo entre nós, ela colocou uma situação que havia causado estranheza e espanto. Numa atividade sobre identidade, as crianças se desenhavam. Um menino virou-se para ela e disse: “Tia, tem o lápis cor de pele?”, o relevante aqui é que era um menino negro, que procurava um lápis rosa, e que entre os lápis que ele revirava estava o lápis marrom.

A Gabriela então respondeu com outra pergunta: “Cor de pele? E qual é o lápis cor de pele você está falando?”. Ele ficou reticente com aquela colocação dela. Parecia que nunca havia passado este questionamento na cabeça dele. Penso que se ele tivesse tido mais acesso a discussões deste tipo, sobre sua identidade, talvez se sentisse legitimado em algum momento. Acho que tudo passa muito por isso: se sentir legitimado, ter um pensamento crítico e questionador. E isso depende de uma série de fatores. Educação é um deles.

A cor de Coraline é somente uma forma de apontar para o leitor, criança ou adulto, um olhar ao assunto. Principalmente porque questões sobre minorias devem sempre ser discutidas.

Você se lembra de como coloria as figuras humanas e os animais de seus desenhos quando era criança? De que cor usava para pintá-los?

Confesso não recordar. A memória engana demais. Meu referencial é de algumas garatujas que eu fazia quando criança, que chegaram a ser guardadas pelo meu pai, e são as únicas referências que eu tenho do que eu fazia, como eu desenhava e pintava. Muito provavelmente meu “lápiz cor de pele” era o rosa também, assim como o Pedrinho e como grande parte das crianças que fazem essa leitura.

Somos construídos pelo nosso entorno, pelos nossos acessos, os gostos e o repertório que criamos a partir dessas referências. Se na tevê, na mídia, na cultura geral é valorizado esteticamente um só tipo, uma etnia, uma estética, sem nos darmos conta passamos a olhar numa só direção. O referencial estético passa a ser praticamente um só.

A liberdade criativa, expressiva, imagética de uma criança é riquíssima. Ele pode pintar um girassol de lilás, um rinoceronte de amarelo ou uma nuvem de azul, mas o referencial de cor de pele quando elas pintam num desenho descompromissado, mesmo entre crianças negras, é a cor rosa que representa na leitura delas, a cor da pele branca.

É evidente que uma criança branca que faz uma representação de si mesma num desenho, acaba por usar uma cor de lápis mais próxima de como ela se enxerga, porém uma criança negra não deveria ter como referencial representativo para si mesma, uma cor que não diz respeito ao que ela é, a sua identidade. E mesmo a criança branca não deve ter a ideia que de uma cor de pele seja única, que seja somente a dela.

Acho importante um olhar mais amplo para isso. E passa por uma discussão na escola, sociedade e principalmente em casa.

Fale um pouco do seu processo de criação de álbuns ilustrados. No caso de A cor de Coraline, o que veio primeiro: as imagens ou o texto?

Eu realmente não tenho um padrão estabelecido dentro do meu processo criativo. Existem uns disparadores embrionários para uma ideia, mas não posso dizer que é um padrão definido. Às vezes as ideias surgem de um gesto, uma observação, uma

frase. Outras, a partir de um desenho. O mais importante para mim é que a narrativa entre texto e imagem se combinem de uma forma que se tornem complementares, harmônicas e tornem o objeto livro único.

A primeira imagem do Pedrinho pedindo o lápis cor de pele para Coraline, com toda aquela certeza que havia neste pedido do personagem, ali parado com a mão estendida, me veio à mente logo depois refletir sobre este papo que eu tive com a minha filha, então posso dizer que neste caso o conceito, a ideia do livro e a imagem nasceram juntas em Coraline. Ao menos o início criativo deste processo.

Fale um pouco sobre essa espécie de dança entre as páginas quase brancas, as supercoloridas e o texto ao longo do livro.

Em todo o fazer criativo do livro, uma coisa para mim estava clara desde o início: nas reflexões de Coraline sobre o que seria um lápis cor de pele, o tempo estaria suspenso.

Eu precisava tratar isso de uma forma que fosse rica visualmente e que representasse esse instante da personagem.

O Pedrinho congelado com a mão estendida sempre na mesma posição, no lado esquerdo da página, essa repetição era o contraponto que eu queria para o lado direito da página, com o pensamento imaginativo e questionador de uma criança como a Coraline.

O livro inicia num close, com um questionamento. Todo o miolo do livro é uma fração de segundo do pensamento de Coraline. No encerramento outro close, com uma resposta para aquela pergunta lá do começo da história.

A mágica que o livro proporciona também está no diálogo do leitor em poder determinar esse tempo suspenso no gesto do virar das páginas. Tem uma divisão clara ali entre um pensamento “congelado”, com a predominância do branco, e um pensamento questionador, rico, onde a ação do livro se desdobra e acontece. A personagem Coraline tem em mãos uma caixa com 12 lápis cujas cores são como personagens da história. Fale um pouco sobre a técnica escolhida e o processo de ilustrar esse livro.

Desde o início eu quis trabalhar com uma técnica seca para A cor de Coraline. A relação da personagem com sua caixa de lápis de cor para mim era determinante para fazer que o leitor tivesse uma experiência visual próxima com o que acontece na história, então, minha escolha foi por usar lápis para dialogar com a ação. Usei também pintura digital usando o mesmo recurso da estética do lápis colorido. Foi praticamente uma escolha natural.

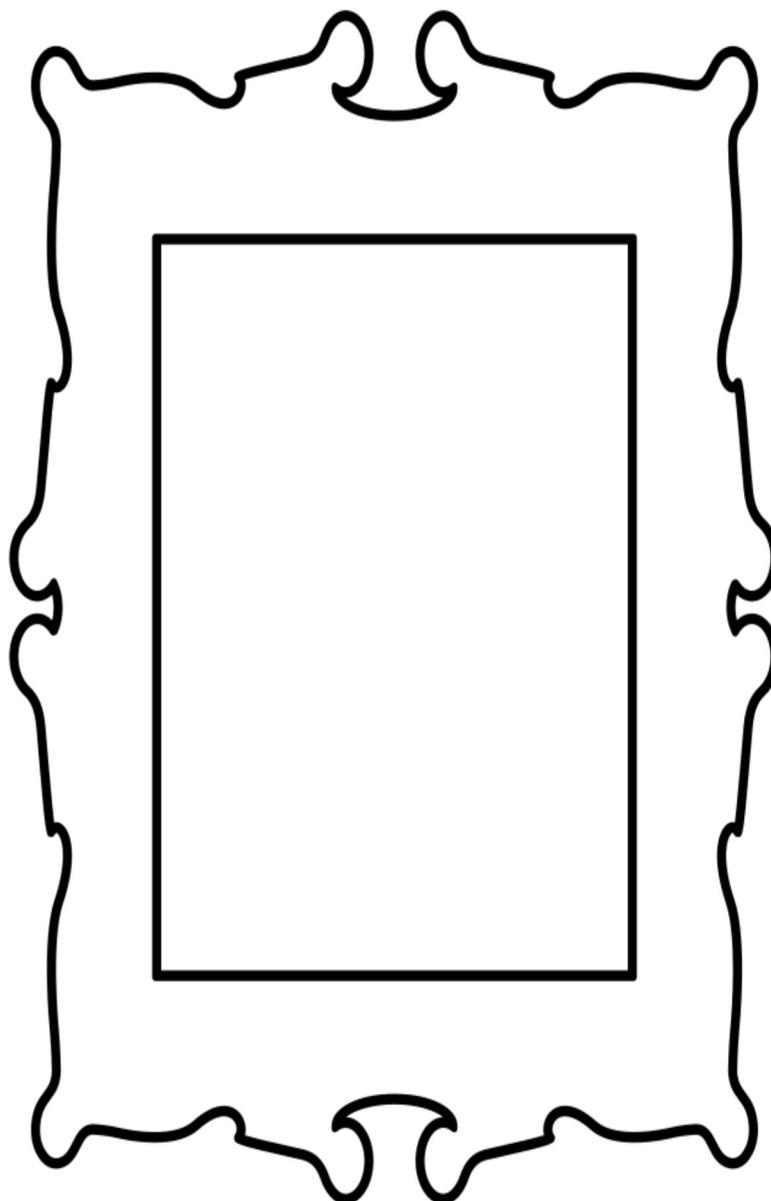
Cada página do livro é uma reflexão de Coraline, que ela usa de forma muito imagética. O desafio maior para mim foi usar somente uma cor e seus variados tons para cada uma dessas cenas. Fazer uma página toda em azul e variar nuances, volumes e profundidades não foi tarefa das mais fáceis, mas acredito, a Coraline acabou criando boas imagens.

Os retratos multicoloridos de Coraline, no final do livro, são uma referência a Andy Warhol? Se sim, comente essa escolha.

Sim, ali temos uma Coraline by Andy Warhol, um achado para o mundo das artes!

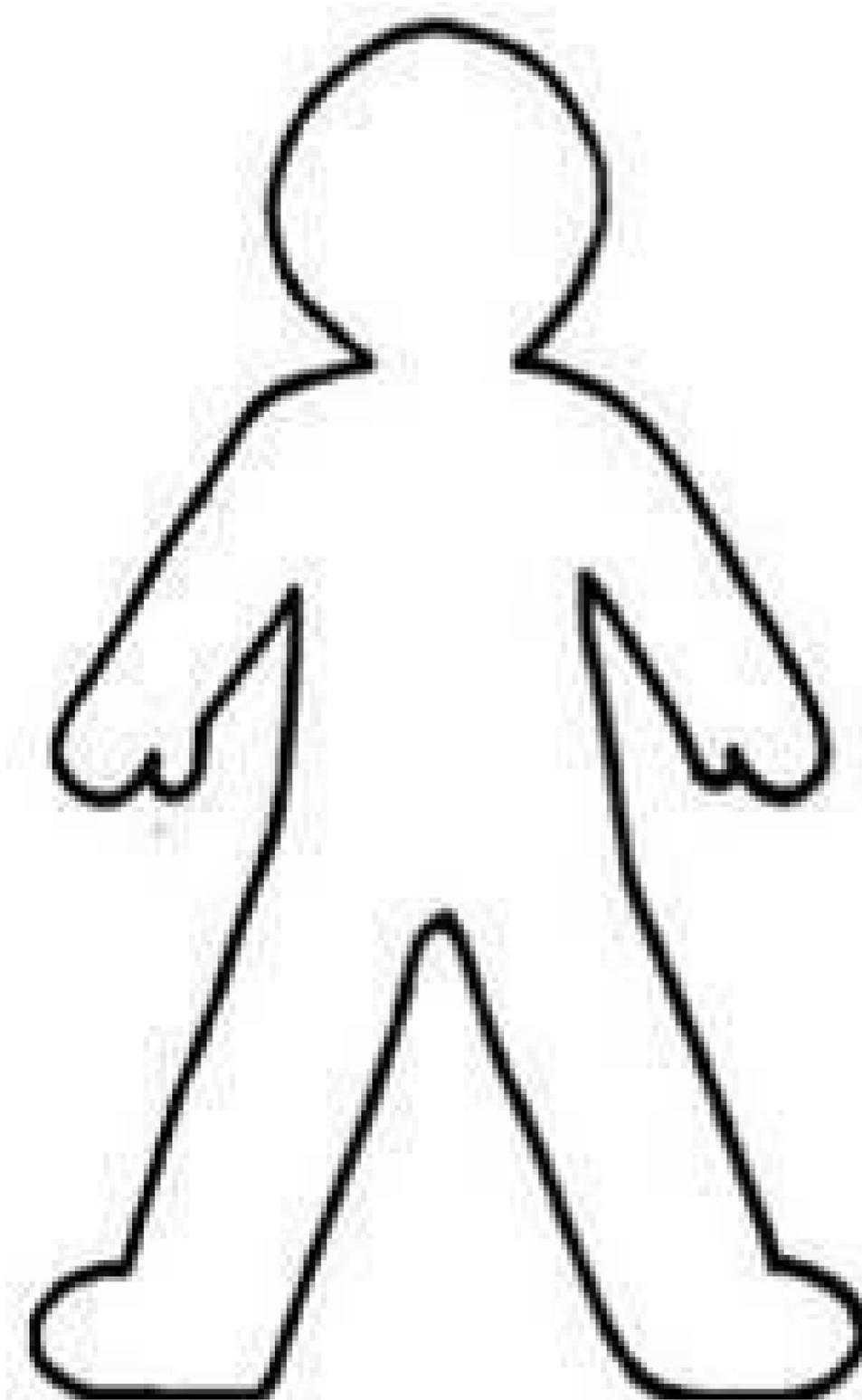
Precisávamos de mais uma dupla para fechar o livro, que fizesse parte da narrativa, mas ao mesmo tempo fosse um encerramento além do texto. Adoro usar referências de grandes artistas. Amo Klimt e Schiele, só pra citar dois gigantes. Gosto muito do trabalho de Andy Warhol, e achei que dialogava muito esteticamente com o livro. Colocar a Coraline ali, multicolorida, multiplicada, representando o quanto diferentes somos todos. mas, por detrás de tudo aquilo somos somente um, foi um fechamento que exemplifica um pouco do todo que há em A cor de Coraline.

Fonte: Site Editora ROCCO.

ANEXO B – MOLDURA DE ESPELHO

WWW.ULTRACOLORINGPAGES.COM

Fonte: <https://www.ultracoloringpages.com/>

ANEXO C – SILHUETA CORPO HUMANO

Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/445997169346949834/>

ANEXO D: NOTÍCIA DA PRIMEIRA BONECA NEGRA FABRICADA NOS EUA



The screenshot shows a web browser displaying a news article on the website 'NEGRE'. The article is titled 'Primeira boneca negra dos EUA entra para o "Hall da Fama dos Brinquedos"'. The main image shows three black dolls in colorful dresses. The sidebar contains promotional text: 'APOIE A MÍDIA NEGRA NORDESTINA!' and 'ESPECIAL NEGRE: ÁFRICA SUSTENTÁVEL'. The browser's address bar shows the URL: <https://negre.com.br/primeira-boneca-negra-dos-eua-entra-para-o-hall-da-fama-dos-brinquedos/#:~:text=A%20primeira%20boneca%20negra%20dos,d%C3%A9cadas%20de%201960%20e%201970>. The Windows taskbar at the bottom shows the date as 07/06/2023 and the time as 09:23.

Fonte:

<https://negre.com.br/primeira-boneca-negra-dos-eua-entra-para-o-hall-da-fama-dos-brinquedos/#:~:text=A%20primeira%20boneca%20negra%20dos,d%C3%A9cadas%20de%201960%20e%201970>.

ANEXO E: LETRA SAMBA-ENREDO PIMPOLHOS DA GRANDE RIO (2022)

O que é isso?
Oh, menino! A cor da pele vai dizer.
Minha escola mergulhou numa aquarela
São doze cores pra tingir a passarela
O amarelo irradia pela cidade
Um marciano esverdeado é demais
Balançar das ondas...
É minha inspiração!
No grão de areia, meus versos
No teu azul traz em tom ao meu lugar...
Netuno! Faz a estrela brilhar.

Refrão: Eu sou criança inocente e tão confusa
Não sei o lápis que se usa
Sou de Caxias o meu samba dá o tom
Na cor da pele o meu lápis é marrom

Será, que o mundo um dia vai evoluir?
O lápis feito só pra construir
Sem preconceito vamos dar as mãos
Lembrar que o ser humano é diferente
Dê mais igualdade a essa gente
Deixa falar a voz do coração
De tom em tom
Brilhou a canção
Eterno amor nas cores do meu pavilhão

ANEXO F: PRODUÇÃO ESPONTÂNEA E AUTÔNOMA PELA PARTICIPANTE 12



Quando uma pessoa que fala assim é racismo!
mas não é por isso que você tem que brigar
com alguém

E SIM EXPLICAR QUE A PESSOA
FALE DE OUTRA FORMA.

- Me empresta o lapis ROSADO CLARO/BEGE?



ANEXO G: CARTA DE AUTORIZAÇÃO DO GESTOR DA ESCOLA PARA A APLICAÇÃO DA PESQUISA

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Eu, Alexandre Carleto Faria, na função de diretor da Unidade Municipal de Ensino Fundamental Rubem Braga, tenho ciência e autorizo a realização da pesquisa intitulada ***A COR DE CORALINE E A EMBLEMÁTICA EXPRESSÃO “COR DE PELE”: UMA PROPOSTA DE LEITURA LITERÁRIA À LUZ DA LEI 10.639/03 NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL*** sob responsabilidade da pesquisadora Joyce Sthephany Fonseca Moreira com a turma 4º ano A do turno matutino. Para isto, serão disponibilizados ao pesquisador os espaços físicos da escola necessários para a realização das atividades; meio de transporte para a saída pedagógica; acervo da biblioteca; recursos eletrônicos como computador, projetor, televisão e caixa de som; material escolar como lápis de cor, papel cenário, cartolinas para a produção dos murais e impressão das atividades individuais para os alunos.

Vila Velha, 29 de maio de 2023.

Alexandre Carleto Faria – Diretor da UMEF Rubem Braga

APÊNDICES

APÊNDICE A: ATIVIDADE PARA O MURAL DAS EXPRESSÕES RACISTAS

Significa: _____

Sugestão: _____

Fonte: _____

Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

APÊNDICE C: ATIVIDADE AVALIATIVA

Leia o texto:

A cor de Coraline

(Alexandre Rampazo, Editora Rocco)

1 Coraline me empresta o lápis cor de pele? Foi isso que o Pedrinho me perguntou e eu fiquei assim, meio com **cara de lagosta**, olhando pra cara dele. Olhando pra minha caixa de lápis de 12 cores. Olhando pra cor da minha pele. Um ponto de interrogação enorme ficou rodopiando na minha cabeça. “Me empresta o lápis cor de pele?” O que ele queria dizer com isso?

6 Primeiro imaginei que qualquer aluno da escola que **ter** uma caixa de lápis cor de 18, 24 ou 32 cores talvez **ficar** com a cabeça ainda mais confusa com a pergunta do Pedrinho. É muita cor né? Que sorte ter uma caixa de lápis de cor com somente 12 cores. Lápis cor de pele? De qual pele será que o Pedrinho **estar** falando?

10 Logo pensei em dar o lápis verde, só pra ver a cara do meu amigo. Porque se agora estivéssemos em Marte e fôssemos marcianos, a gente seria verde. Bom, pelo menos é o que dizem sobre os marcianos: são baixinhos, cabeçudos e verdes.

13 Pensando num lugar diferente, como por exemplo, Onde Judas perdeu as botas... Tá eu sei que é um lugar bem longe e que nem existe de verdade, mas, se existisse, comparando com Marte, seria logo ali na esquina. Fiquei pensando: se alguém vivesse num lugar diferente assim, teria uma cor de pele diferente também. Nem sei que cor seria esta, mas emprestaria vários lápis de cor de uma só vez pro Pedrinho pra que ele ao menos começasse a pintar uma cor de pele tão diferente assim.

19 O Pedrinho continuava ali olhando para a minha cara, com a mão estendida, esperando o lápis. E eu olhando pra caixa de lápis e o lápis amarelo olhando pra mim. Imaginei, então, como seria se fôssemos peixinhos dourados. Tá, eu sei que peixe dourado é dourado, mas minha caixa de lápis de cor tem só 12 cores, lembra? E, quando tenho que pintar, peixes dourados, uso o lápis amarelo, você não? Então, seria este o lápis que emprestaria pro Pedrinho.

25 Comecei a gostar da brincadeira e pensei num país de envergonhados, onde todo mundo seria vermelho de vergonha... Ou poderia ser vermelho de raiva. O lápis

cor de pele que eu emprestaria seria o vermelho, é claro! E se fosse um mundo fofinho, com todo mundo suspirando o tempo todo e fazendo coração com a mão? Seria um mundo lilás, com todo mundo com a cor de pele lilás. “Toma aqui o lápis lilás, seu fofuxo”, é o que eu diria pro Pedrinho. Será que tem um lugar onde todo mundo é azul? No planeta Netuno, talvez? E se a gente tivesse nascido lá, o Pedrinho ia dizer “Elep ed roc sipàl o atserpme em, Enilaroc?” Certo, tô inventando. Nem sei se os netunianos falam desse jeito, mas seria assim que ele me pediria o lápis cor de pele.

34 Mas será que tá certo? A cor de pele é só uma? A gente vive num mundo com um monte de gente diferente... Línguas diferentes, tamanhos diferentes, jeitos diferentes, cabelos diferentes, origens diferentes, cores de pele diferentes. Pensei por um instante em dar o lápis rosa, que era a cor que o Pedrinho usava para pintar a pele dos personagens de quadrinho que ele desenhava. Era uma cor bem parecida com a cor da pele dele.

39 Então olhei de novo para a cor da minha pele. Peguei o lápis marrom e passei para o meu amigo. O Pedrinho olhou para o lápis marrom e olhou pra mim com uma **cara de lagosta**. Depois deu um sorriso, disse obrigado e começou a pintar o desenho dele com o lápis cor de pele. A cor da minha pele.

Agora, realize as atividades a seguir:

ATIVIDADE 1:

a- Qual sentido podemos dar para a expressão “cara de lagosta” destacada no texto?

b- Reescreva um dos trechos do texto em que essa expressão aparece, substituindo-a pelo significado que você a deu. Faça as adequações para que haja coerência.

ATIVIDADE 2: O segundo parágrafo (linhas 6 a 9) apresenta algumas palavras destacadas que não estão escritas adequadamente (alterações feitas pelo professor). Reescreva o trecho realizando as adequações das palavras em destaque.

ATIVIDADE 3: Quando lemos o livro, foi possível observar que Coraline e Pedrinho foram ilustrados sem ter sua cor de pele colorida do início da narrativa até antes do final. Por que você acha que o ilustrador fez essa escolha?

ATIVIDADE 4: Depois da nossa experiência de leitura e de acordo com o que conversamos, o que a fala “lápiz cor de pele” pode significar?

() Só existe um lápis de cor que representa a cor da pele humana. O lápis rosa claro.

() Se referir ao lápis de cor rosa como a cor da pele humana é uma prática do racismo estrutural brasileiro desconsiderando outros tons de pele que existem.

ATIVIDADE 5:

a- Complete o trecho a seguir com as palavras abaixo. Observe a coerência.

obrigado - lápis cor de pele - lagosta – lápis – Pedrinho

“Então olhei de novo para a cor da minha pele. Peguei o _____marrom e passei para o meu amigo. O _____olhou para o lápis marrom e olhou pra mim com uma cara de . Depois deu um sorriso, disse _____e começou a pintar o desenho dele com o _____. A cor da minha pele.”

b- Depois da sua participação em nossas rodas de leitura, ao ouvir uma/um coleguinha dizer “lápiz cor de pele”, o que você pode lembrar das nossas conversas?

ATIVIDADE 6: Quando Coraline imagina como os netunianos falam, ela diz que o Pedrinho falaria com ela assim:

“Elep ed roc sipàl o atserpme em, Enilaroc?”

Tente decifrar a língua netuniana da imaginação de Coraline. O que Pedrinho disse?

ATIVIDADE 7: Leia o trecho a seguir:

“Coraline me empresta o lápis cor de pele? Foi isso que o Pedrinho me perguntou e eu fiquei assim, meio com cara de lagosta, olhando pra cara dele. Olhando pra minha caixa de lápis de 12 cores. Olhando pra cor da minha pele. Um ponto de interrogação enorme ficou rodopiando na minha cabeça. “Me empresta o lápis cor de pele?” O que ele queria dizer com isso?” (RAMPAZO, 2021).

7.a- As palavras em destaque deixam a linguagem do texto:

- () poética
- () informativa
- () formal
- () informal

7.b- E qual a forma correta que devemos escrever esta palavra para deixar a linguagem do texto formal?

- a) () **prar**
- b) () **pa**
- c) () **parar**
- d) () **para**

ATIVIDADE 8: Leia o texto a seguir depois, responda às questões:

Letra samba-enredo Pimpolho da Grande Rio (2022)

O que é isso?
Oh, menino! A cor da pele vai dizer.
Minha escola mergulhou numa aquarela
São doze cores pra tingir a passarela

O amarelo irradia pela cidade
Um marciano esverdeado é demais
Balançar das ondas...
É minha inspiração!
No grão de areia, meus versos
No teu azul traz em tom ao meu lugar...
Netuno! Faz a estrela brilhar.

Refrão Eu sou criança inocente e tão confusa
: Não sei o lápis que se usa
 Sou de Caxias o meu samba dá o tom
 Na cor da pele o meu lápis é marrom

Será, que o mundo um dia vai evoluir?
O lápis feito só pra construir
Sem preconceito vamos dar as mãos
Lembrar que o ser humano é diferente
Dê mais igualdade a essa gente
Deixa falar a voz do coração
De tom em tom
Brilhou a canção
Eterno amor nas cores do meu pavilhão

a- Esse texto pertence a qual gênero textual?

- () receita culinária
- () anúncio de jornal
- () canção

b- Marque as alternativas que pertencem às características de um poema.

- () rimas
- () ingredientes
- () estrofes
- () versos
- () modo de preparo
- () Valor de produto à venda

c- Esse texto te faz lembrar de qual história?

- () O Mágico de OZ
- () Chapeuzinho Vermelho
- () A cor de Coraline

d- Do que o verso **“São doze cores pra tingir a passarela”** faz você lembrar?

- () Um arco-íris.
- () Uma aquarela.
- () A caixa de lápis de cor da Coraline.

APÊNDICE D: ANOTAÇÕES DAS OBSERVAÇÕES DA PESQUISADORA/PARTICIPANTE

Observações durante a aplicação prática.

27/07/2023

Ação 1: produção do auto-retrato:

→ Algumas crianças não estão conseguindo iniciar o desenho. Apresentam bloqueio por medo de o desenho ficar feio. Percebi que que o que desejo observar não tem a ver com isso e que cada um tem uma forma de se expressar desenhando.

→ Agora depois de se desenharem, as crianças começaram a colorir seus caricotudos, algumas já estão colorindo a pele dos seus desenhos. A maioria está com o lápis rosa claro na mão. Mas também alguns estão usando o lápis marrom ao pintar a pele.

→ P4 e P15 são não brancos e usam o lápis rosa claro

→ P8, P2, P6, P7, 18, 17, 11, 10 usam o marrom

→ P16, 9, 3, 13, 14 são crianças negras (pretas e pardas) e usam o rosa claro p/ pintar a pele.

Hoje faltaram a aula: P1, P5, P12 e 12 pediram para terminar em casa

/ /

↳ Perguntei a duas crianças qual a cor que usavam para pintar a pele.

P13 disse: "Cor de pele" (detalhe a criança e negro)

P6 disse: "pintei mimho: pele de marrom claro." (a criança e negro.

P3 ao ouvir P6 falando perguntou: "Vê! Existe marrom claro?" (detalhe a criança e negro. e está se colorindo com rosa claro).

Caso 2: Bodo de leitura literária no Parque Urbano de Cocol

28/10/2023

- + Primeiro exploramos o bodo externo do livro capa e contracapa.
- + Pedimos as crianças p/ não abrir o livro de jeito nenhum, a iniciamos a leitura da história. nisso as crianças demonstram muito curiosidade e pressa para chegar a hora de abrir o livro.
- + Explorando a capa perguntei o que eles achavam que poderia falar na história. Responderam que fala de cor. Uma aluna disse que fala de cor por causa do título e é a cor do coralline, inclusive a aluna citou o nome de Coraline que tem a cor com cor. Ela disse: "Tia, cor, Coraline, entendem? Então continuei sua fala desenvolvendo seu pensamento para os colegas: "gente, ele quis dizer que o nome Coraline tem a palavra cor nele, olha, cor + aline. É só juntar esses dois nomes cor + aline forma coraline." Então o autor brincou com as palavras e pro reforçar o assunto da história usou esse título "A cor de Coraline". Não foi isso que você pensou? Perguntei para a aluna e ela respondeu que sim.

→ A bibliotecária participou lendo a contracapa. Explorou os termos "diversidade e monotonia" com as crianças.

→ Depois de lermos a contracapa as crianças confirmaram que sim ao observar a capa elas imaginaram que falava algo sobre cores e a contracapa lidou com os meus pensamentos.

→ A bibliotecária ensinou os nomes e as partes que compõem a estrutura do livro: capa, contracapa, folha de guarda, folha de rosto, ficha catalográfica...

→ Chamando a atenção p/ a capa de novo perguntei às crianças sobre qual era a cor de Caroline e a mesma aluna que teve a sacada em relação ao título e o nome do personagem disse: "Tia, fala do cor ~~de~~ dela mas não fala qual cor é."

→ Perguntei quem achava que Caroline era branca e a maioria disse "eu", ou seja, confirmou.

→ Problematizei: Será que ela é branca ou esqueceram de pintar a cor da pele dela? Assim como algumas crianças fazem como quando só pintam a roupa e o cabelo e não dão im-

protância para colorir a pele do desenho.
 Então, algumas crianças disseram: "En, tie, acho que ele tá sem cor."
 Então chamei a turma para desvendarem o mistério e para isso iríamos começar a ler.

• Fiz a leitura, todos acompanharam atentos, incrível que apesar de o lugar ser aberto e outras atividades estarem acontecendo no parque e algumas pessoas transitando no espaço onde estamos, as crianças estavam focadas no livro.

• Quando acabamos a leitura, fiz as perguntas que já havia planejado e fui interrogado com eles.

• Detalhe antes de começarmos a leitura eu havia pedido que eles abrissem as caixas de lápis de cor que espalhei no centro do tapete, retirassem o lápis cor de pele e colocassem no centro do rodó. Esse momento reacendeu a observação do ação um em que nessa turma algumas crianças consideraram o lápis cor de pele como o marron, todavia a cor predominantemente indicado como lápis cor de pele que apareceu no centro do rodó foi o rosa claro.

/ /

• Quando fiz o contexto lizei a pergunta número um levei o acontecimento com Coraline para a realidade dos crianças. Pontuei que isso é uma rotina que todo criança vive.

• Na pergunta 2 responderam rapidamente e na pergunta 3 algumas crianças responderam que ela não entendeu o que ele queria, e outros disseram que ela ficou confuso. (coro de confuso).

• Na pergunta 7 foi a hora de meior a questão das ilustrações de Pedrinho e Coraline, ~~se~~ se eram crianças brancos. Algumas crianças responderam que sim, pois eles Pedrinho e Coraline eram brancos, mas depois que viram que não eram. Outros disseram que não pensaram que eram brancos, mais que tinha que descobrir a cor, outros crianças não se manifestaram.

• Nesse momento explique a intenção de Pompaço em querer demonstrar que era um conglomerado de cor - demonstrando que Coraline estava num momento de imaginação. Usei uma boneca para reforçar a explicação de que no começo da história Coraline e Pedrinho são desenhados pelo autor e estão no contenedor de lápis sem pintar suas

/ /

peles e como a folha de papel do livro e é branca aparente - que os dois são brancos mas não são. (mandei confeccionar um boneco de pano do personagem Coraline, de um lado a pele sem cor, ~~com~~ com tecido branco e do outro a pele com a cor marrom). As crianças amaram e o reforço foi positivo.

→ Ao término de lanche e discutir sobre as perguntas que prometi para esse ~~momento~~ momento, conversei com a turma sobre o que esse comportamento de foliar que só tem um lápis cor de pele no caso o rosa claro ou bege é uma prática racista e que nos aulas seguintes iríamos estudar mais a fundo sobre isso.

→ Quando terminei, me perguntaram que horas era, respondi 09:40h e as crianças, alguns deles se assustaram dizendo: "isso tá! Isso tudo?" "Nem ni a hora passar, tem um tempo que a gente tá sendo e nem parece." Detalhe:

→ chegamos 08:00 terminamos de arrumar tudo 08:05 graças a ajuda dos dois colegas que foram comigo.

→ 08:10 a 08:15: exploramos a parte de fora do livro

08:15 - 08:37: lemos o livro

08:40 a 09:40: conversamos sobre ele.

→ Ficamos envolvidos por 1 hora e meia com a roda de leitura com as crianças concentradas, participativas com interrupções pertinentes com a aula-proposta, sem problemas de indisciplina e desrespeito com o momento de leitura.

→ Esqueci de relatar algo feito no finalzinho do aula.

→ Entreguei o autodesenho que eles fizeram no dia anterior e perguntei: "E aí? Depois de ouvirmos a história do Coraline, alguém aqui pintaria a sua pele no desenho com uma cor diferente?"

→ As crianças P10, 9, 13, 14 que são negras e usaram o rosa claro no desenho levantaram a mão dizendo "eu". Perguntei e qual lápis vocês usariam então? Responderam: "o marrom, tia!"

→ Porém a criança P3 que é negra e se pintou com rosa claro disse que não sabia qual cor usar. É a mesma criança que no dia anterior questionou se existia lápis marrom claro. A criança teve dificuldade de enxergar o lápis de cor marrom como a cor para pintar a sua pele por enxergar a cor como muito escura para o tom do seu

11

pele e disse que por isso que usa
o rosa claro. Um colega dele pegou
o lápis rosa claro e o marrom e
colocou no seu braço e mostrou para
ele o seu lápis como o marrom. Ele
disse: "Olha, o rosa claro tem nada
a ver com você, seu lápis é o mar-
rom."

☺ @. Criei incrível, tudo a ver com
Corraro (2011). Fanyj Tomblens.

(/ /)

Cópia 3: O que aprendemos com Caroline e o que isso tem a ver com a realidade.

31/07/2023

→ Quando perguntei o que é racismo tive as respostas:

- Chamar alguém de macaco
- Preconceito igual no futebol, tio?
- É crime tio

→ Seguei o lápis rosa claro chamando ele de cor de pele e perguntei como ele pode ser considerado um tipo de racismo.

↳ P7 disse: porque só fala do pele branca tio. E existe a pele morena também.

↳ Pontuei: pode dizer pele negro ou preto, não tem problema. Se não falar com agressividade querendo ofender ou machucar isso não é racismo é reconhecimento.

/ /

Ceão 4: falar sobre o racismo numa perspectiva histórica e filosófica.

01/08/2023

▶ Passei o vídeo planejado e as crianças demonstram uma certa indignação com o cenário de desigualdades que os negros enfrentam na sociedade.

▶ Pontuei que isso tudo é reflexo de pensamento racista que existe no Brasil desde 1500 quando começou a escravização de nativos africanos requeridos e trazidos em péssimas condições de vida para a exploração.

11

Ciço 5: Falor sobre representatividade e identidade negro.

02/08/2023

→ A turma achou a Ketlin uma fofo.
→ Quando mostrei ~~os~~ as caixas de giz de cera e lápis de cor com tons de pele as crianças demonstraram muita agitação e ansiedade p/ explorar os materiais.

→ De um lado coloquei no centro da mesa as variações de lápis tons de pele voltados para a pele branca e do outro as variações de tons de pele negro.

→ Quando pedi para as crianças irem colocando o lápis encostado no antebraço e ver qual era o tom mais parecido com sua pele, se foram poucos lápis marrons em cima do meso enquanto que a quantidade de lápis claros (tons de pele branca) quase não foi utilizado.

→ Temos um contraste entre a predominância do rosa claro e do marrom diferente do que vimos na ação 2.

/ /

→ A criança P3 finalmente não precisou de intervenção e encontrou sozinho o tom de 'marrom' para a sua pele. Perguntei a ela qual era a cor de lápis para a sua pele e respondeu: "É o marrom claro."

→ Então falei: "E se você tiver uma caixa lá com 12 cores de lápis igual a Coralume? Qual vai ser o lápis que você vai usar para pintar a sua pele?"
 Ele disse: "O marrom. Lá que vou pintar claro."

↳ Que alegria ouvir isso! ↳

Ciço 6: Explorar a diversidade de tons de pele.

→ Quando falei dos 3.000 tons de pele já costurados pelo artista as crianças ficaram espantadas.

→ Foi uma aula interessante e fazendo a relação com a ~~atividade~~ música do digital que fizemos no conteúdo de identidade que é único, o trabalho do Angélica ensina que nosso cor também e nossa identidade e cada um tem a sua e ninguém tem igual.

Grão 7: Falor sobre representatividade

04/08/2023

→ Os crianças participaram bastante do aula.

→ O filme Barbie (2023) estava em cartaz nos cinemas e o momento de falar dos primeiros Barbies negros foi um show de comentários em relação ao filme atual.

→ No hora de fazer as ecobags algumas crianças ficaram chateadas por que as tintas de tecido disponíveis não representaram exatamente a sua cor. Precisei intervir retamente a aula em que falamos do trabalho de Angélica Dass que cada cor de pele é única e que nem sempre os materiais disponíveis nos das conta de representar fielmente a nossa cor, nesse caso as tintas iriam se aproximar do cor de pele delas. O objetivo era seguir o raciocínio de Coraline que se tinha ou o rosa claro ou o marrom para usar.

/ /

Ciclo 8: Trabalho intertextualidade
conhecendo Rompage

07/08/2023

→ Alguns alunos reconheceram facilmente o diálogo da letra do rombo com o enredo de "A voz de Coraline".

→ Demonstraram muito alegria quando assistiram ao vídeo de Rompage gravado ~~em~~ especialmente para eles.

Ciclo 9: Registro escrito do aprendizado
em forma de conto.

09, 10 e 11/08/2023

→ Foi muito difícil desenvolver essa atividade em face das dificuldades que a turma apresenta para produção de texto.

→ Para dar conta de cumprir o tempo de execução, acabei usando os aulas de outras disciplinas, mais os meus horários de planejamento para desenvolver a atividade individualmente com quem tinha mais dificuldade.

→ Bem conta que alguns crianças são muito faltosos.

Ação 10: Avaliação

→ A turma demonstrou tranquilidade para fazer a atividade avaliativa, quando disse que eles tinham o livro para consultarem na hora da avaliação.

→ Terri criouso que não abriu o livro.

→ Muitos repetiram durante a atividade: "Nossa tia! Tá muito fácil."

→ Os alunos com dificuldade de aprendizagem e deficiência intelectual fizeram a atividade em mais de uma manhã.

→ P1 além de ter muito dificuldade de aprendizagem é muito faltoso - o que levou a fazer a atividade em mais de uma semana e ainda assim, não quis ~~se~~ tentar responder a atividade toda, mesmo com questões simples.

11

Ciçoo 11: Superomos? Repozar o auto-
desenho

→ Sobre o lópis usado p/ pintar a
pele no auto desenho os crianças
negros que se pintaram com rosa
claro no principio desenho feito no
ciçoo 1, dessa vez usaram o marrom,
variando tons entre claros e escuros.

→ P10 ao me entregar seu auto desenho
~~me~~ quis me informar que pintou sua
pele misturando o rosa claro, o bege e
o marrom claro para criar o seu
tom.