e-ISSN: 2177-8183

"MEU CRESPO É DE RAINHA": O ANTIRRACISMO EM LETRAMENTO LITERÁRIO

"MY KINKY HAIR IS QUEENLY": ANTI-RACISM IN LITERARY LITERACY

"MI CABELLO RIZADO ES EL CABELLO DE UNA REINA": ANTIRACISMO EN LA ALFABETIZACIÓN LITERARIA

Fernanda Fernandes Pimenta de Almeida Lima
ffpalima@uol.com.br
Professora Doutora do Departamento de Letras da Universidade Estadual de Goiás
UEG-UNUINHUMAS

Hednellen Tattiane Pettine de Castro
hpettinnedecastro@gmail.com
Mestranda em Tecnologia em Educação pela Must University (Flórida - USA).
Professora da Rede Pública de Ensino do Estado de Goiás (SEDUC-GO).

RESUMO

O presente artigo consiste em um estudo da obra *Meu crespo é de rainha*, de Bell Hooks (2018), e tem como base uma *reflexão* sobre o letramento literário infantil. Com isso, objetivamos discutir a formação de leitores nas séries iniciais do Ensino Fundamental, enquanto processo de resistência ao preconceito racial que ainda se impõe no cotidiano escolar. Sob a perspectiva do letramento literário, este trabalho consiste em uma pesquisa empírica, de cunho documental e interpretativo, e analisa efeitos de sentidos produzidos pelos enunciados sobre o cabelo crespo. Assim, seja pela forma como o percebemos, seja pelo modo como somos afetados por essa percepção materializada no texto literário, o cabelo assume um lugar antirracista em *Meu crespo é de rainha*. Dos seus versos emergem posicionamentos enunciativos sobre o cabelo crespo que, simbolicamente, traduzem um gesto de luta contra os resquícios da colonialidade que ainda oprimem e segregam o sujeito.

Palavras-chave: Literatura infantojuvenil. Letramento literário. Antirracismo.

ABSTRACT

This article is a study of Bell Hooks's (2018) work *My Curly Hair Is a Queen's* and is based on a reflection on children's literary literacy. We aim to discuss reader

e-ISSN: 2177-8183

development in the early grades of elementary school as a process of resistance to the racial prejudice that still prevails in everyday school life. From the perspective of literary literacy, this work consists of empirical, documentary, and interpretative research that analyzes the effects of meanings produced by statements about curly hair. Thus, whether through the way we perceive it or through the way we are affected by this perception materialized in the literary text, hair assumes an anti-racist role in *My Curly Hair Is a Queen's Hair*. Its verses emerge enunciative positions about curly hair that symbolically translate a gesture of struggle against the remnants of coloniality that still oppress and segregate the subject.

Keywords: Children's literature. Literary literacy. Anti-racism.

RESUMEN

Este artículo es un estudio de la obra de Bell Hooks (2018) *Mi cabello rizado es el cabello de una reina* y se basa en una reflexión sobre la alfabetización literaria infantil. Nuestro objetivo es analizar el desarrollo lector en los primeros grados de la primaria como un proceso de resistencia al prejuicio racial que aún prevalece en la vida escolar cotidiana. Desde la perspectiva de la alfabetización literaria, este trabajo consiste en una investigación empírica, documental e interpretativa que analiza los efectos de los significados producidos por las afirmaciones sobre el cabello rizado. Así, ya sea a través de la forma en que lo percibimos o a través de cómo nos afecta esta percepción materializada en el texto literario, el cabello asume un papel antirracista en *Mi cabello rizado es el cabello de una reina*. Sus versos emergen posiciones enunciativas sobre el cabello rizado que traducen simbólicamente un gesto de lucha contra los remanentes de la colonialidad que aún oprimen y segregan al sujeto.

Palabras clave: Literatura infantil. Alfabetización literaria. Antirracismo.

INTRODUÇÃO

Promover justiça social para grupos étnico-raciais historicamente marginalizados tem sido a peleja e a pauta de muitos sujeitos em cenários conflituosos. Abordar essa luta e problematizá-la no universo escolar, especialmente nas séries iniciais, pode fomentar debates na vida de alunos e alunas, possibilitando-lhes novas formas de ver a si mesmos em espaços de formação.

Entre os esforços para que esses debates realmente aconteçam estão algumas leis que também se revestem da luta antirracista. Em 9 de janeiro de 2003, o Congresso Nacional alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e sancionou a Lei n° 10.639, como um marco histórico que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Desta publicação até o ano de 2025 decorrem mais de duas décadas. Com esse tempo, mais de duas décadas, refletimos se temos mudanças significativas sobre a inclusão da história e da cultura afro-brasileira no cotidiano de nossas leituras escolares.

Entendemos que a temática racial entre as crianças em idade menor é bem aceita, pois se sentem pertencentes ao contexto apresentado e são capazes de trocar experiências entre elas e seus pares na escola. Ao vivenciarmos experiências em idades, séries e espaços diferentes, entre pluralidades linguísticas, cultural e social, depreendemos que práticas pedagógicas sobre o letramento étnico-racial, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, constituem uma proposta indispensável de conscientização social e inclusiva.

Assim, este trabalho analisa o discurso ativista mobilizado no livro infantil *Meu crespo é de rainha,* escrito por Bell Hooks (2018), em diálogo com os discursos de resistência à diáspora racial e à subalternização do sujeito, e como reflexão sobre o letramento étnico-racial para as séries iniciais da Educação Básica. O livro de Hooks foi publicado originalmente em 1999, em forma de poema rimado e ilustrado, e chegou ao Brasil pela Editora Boitatá, apresentando às meninas brasileiras diferentes penteados e cortes de cabelo crespo de forma positiva e elogiosa.

Neste sentido, buscamos problematizar o diálogo entre o letramento literário infantil e o discurso étnico-racial mobilizado no livro *Meu crespo é de rainha*, analisando como esse lugar de enunciação e saber literários pode construir práticas antirracistas em crianças nas séries iniciais. Sob o postulado teórico dos estudos do letramento, em diálogo com as contribuições de concepções basilares à Literatura Infantojuvenil, trata-se de uma pesquisa empírica, de cunho documental e

interpretativo, que analisa efeitos de sentidos produzidos em enunciados sobre o cabelo crespo na referida obra. O letramento literário aqui ocupa um lugar de relevância, uma vez que possibilita o olhar sobre o texto literário infantil como um espaço enunciativo de formação política, de ativismo e militância que entrelaçam saber, história e identidades.

A estrutura composicional deste texto divide-se em três partes significativas, a saber: a seção em que se apresentam noções sobre o processo de alfabetização e os estudos do letramento literário; em seguida, discutimos a literatura infantojuvenil e os sentidos da racialidade, bem como sua leitura enquanto ação política de resistência ao preconceito. A terceira parte aborda, por meio de uma interpretação do texto de *Meu crespo é de rainha*, uma análise dos efeitos de sentido produzidos por essa obra na perspectiva teórica apresentada.

ENTRE A ALFABETIZAÇÃO E OS NOVOS LETRAMENTOS

Discutir noções de letramento tem sua relevância e passa necessariamente por questões sobre a formação do leitor na infância. O que temos apresentado às nossas crianças, especialmente nas séries iniciais, por meio de livros literários? Para Soares (2009), as práticas de leitura, de escrita e as relações de aprendizagem que vão se estabelecendo entre essas habilidades tornam-se indissociáveis da perspectiva da alfabetização e do letramento. Tais práticas vão se aperfeiçoando devido aos estímulos, linguagens e multissemioses que emergem da rápida expansão multicultural que move os sujeitos. Vale esclarecer que a noção de multissemiose aplica-se aos diversos textos que são produzidos em linguagens plurais, como aquelas que se mobilizam não apenas em palavras, mas em imagens, em movimento ou estáticas, que traduzem fotos, desenhos, animados ou inanimados, cores, ilustrações, materializados socialmente em gêneros multissemióticos.

Neste sentido, o letramento é constituído por saberes que se realizam em práticas de aprendizagem, também diversas, que fazem o sujeito escolar

compreender e produzir significados com base em diferentes sistemas de signos, sejam eles verbais, visuais, sonoros, gestuais, espaciais, entre outros. Temos, com isso, um letramento multissemiótico que, para a sociedade contemporânea, marcadamente midiatizada, constitui-se em uma habilidade elementar.

Conforme salienta Soares (2003, p. 7), “letramento é saber fazer o uso das habilidades da leitura e da escrita”. Tais habilidades relacionam-se às práticas sociais cotidianas que nos convocam a agir diariamente, a nos posicionar socialmente, politicamente, comportamentalmente, e que nos conduzem entre as diferentes esferas sociais. Entretanto, a falta de competência em relação às habilidades de leitura e escrita debilita a aprendizagem e o desenvolvimento do sujeito no contexto social.

Segundo Soares (2002, p. 144), a alfabetização é a apropriação das habilidades de ler e escrever que se alcançam por meio da escolarização e a sistematização dos códigos alfabéticos. Neste sentido, este processo não se encontra acabado pelo fato de o sujeito conseguir reconhecer e pronunciar os códigos, as sílabas, as palavras, a formação de frases. É um processo que está em contínuo desenvolvimento, na medida em que o sujeito conhece um novo vocábulo e consegue entendê-lo, a ponto de depreender seus sentidos e suas possibilidades de uso. Essa aprendizagem é o início de um processo de formação que deve sempre intimar o alfabetizando a uma consciência crítica, a posicionamentos sociais que possam ser defendidos em sua expressão e participação no mundo.

Neste sentido, a perspectiva do letramento acontece quando na prática da leitura e da escrita o sujeito consegue interpretar o conhecimento que acessa e consegue se posicionar criticamente na sociedade. A construção do letramento passa pelo viés da maturidade sobre o ato de ler e escrever, bem como por um conjunto de ações que vão ressignificando o contexto linguístico e social da criança, como: o contato com diversos gêneros textuais, práticas e suportes de leitura e escrita, rodas de conversa, espaços de fala, estímulo à leitura, especialmente de livros literários infantis, entre outros.

Soares (2002, p. 145) reitera que o letramento vai além das práticas sociais, pois está mais preocupado com os espaços e eventos que fazem com que o portador da leitura e escrita possam usar essas habilidades em seu contexto social. Essas múltiplas ações devem levar em consideração o letramento individual e sua interpretação da interação coletiva, ou seja, o indivíduo não pode somente participar deste processo, mas sim se conscientizar de sua participação na construção deste processo entre o eu, o outro e o nós, sempre em direção à acolhida das semelhanças e diferenças que povoam a coletividade, conforme se preconiza na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018, p. 443). Nesses termos, é a interação que nos constitui como sujeitos e nos move em direção ao outro que também se constrói nesse processo.

As práticas de alfabetização e de letramento consistem, portanto, em um processo dialético que alarga a visão de mundo, de realidade e de descobertas significativas ao sujeito. Embora a alfabetização tenha suas especificidades, como aquisição e apropriação do sistema alfabético e ortográfico, para Soares (2009, p. 74), é no âmbito do letramento que isso se concretiza, pois são processos indissociáveis. De modo inextrincável, a alfabetização e o letramento permitem que a aprendizagem aconteça. A linguagem é o meio pelo qual construímos inúmeros significados e damos sentidos aos objetos de estudos que analisamos em nossas pesquisas. É por meio da linguagem e de suas multissemioses que as obras literárias infantis se materializam e são acessadas pelos sujeitos escolares. Assim, a linguagem é parte intrínseca ao processo multicultural, pois proporciona acesso aos espaços da representatividade cultural.

Para Stuart Hall (2016, p. 18),

> [...] na linguagem, fazemos o uso de signos e símbolos – sejam eles sonoros, escritos, imagens eletrônicas, notas musicais e até objetos – para significar ou representar para outros indivíduos nossos conceitos, ideias e sentimentos. A linguagem é um dos “meios” através do qual pensamentos, ideias e sentimentos são representados numa cultura.

Da relevância e abrangência da linguagem emerge sua contribuição para a compreensão do mundo, dos sujeitos e de seus valores historicamente construídos. Estudar a linguagem em diferentes perspectivas é acessar as diversas possibilidades de novos letramentos. Essas possibilidades devem atender às inovações culturais na sociedade e dos textos que surgem dessas inovações, pois é nesse processo que o conceito de letramento toma voz na variedade das práticas letradas, valorizadas ou não (Rojo e Moura, 2012, p. 13).

Rojo e Moura (2012, p. 11), então, indagam a esse respeito: “por que devemos abordar a diversidade cultural e a diversidade de linguagem na escola? Há lugar na escola para o plurilinguismo, para a multissemiose e para uma abordagem pluralista das culturas? Por que propor uma pedagogia dos multiletramentos?”. Essas questões nos intimam a indagar, também, por que por tanto tempo tivemos esses questionamentos silenciados na sala de aula. Estamos há vinte anos da publicação da Lei 10.639, e ainda não observamos que a literatura infantojuvenil de abordagem étnico-racial não tem estado presente no chão da escola.

Entendemos que é preciso trabalharmos, por meio dos novos e múltiplos gêneros discursivos, à luz de uma abordagem dos multiletramentos. Esta dialoga com a tecnologia e o mundo digital que a povoa e tem investido na multimodalidade ou multissemiose dos textos como objeto de estudos. São textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses), que exigem capacidade e práticas de compreensão e produção sobre cada uma delas para torná-las significativas ao seu leitor (Rojo e Moura, 2012, p. 19).

Os textos digitais, assim, não podem ficar a vagar sem que sejam exaustivamente conhecidos, estudados e interpretados em constante reflexão, uma vez que as relações comunicativas na atualidade se dão, em sua maioria, por meio de gêneros discursivos digitais. Ademais, o cotidiano da sala de aula está mais imerso nas esferas tecnológica e digital do que imaginamos. Daí, é preciso indagar: podemos estar em sala de aula sem que nos envolvamos em práticas multiletradas? Ao olharmos para o texto digital, é necessário que saibamos utilizar as ferramentas

digitais para entendermos a profusão de gêneros multissemióticos que habitam o universo tecnológico. Afinal, o letramento digital é uma cultura constituída globalmente e exige saberes para compreendê-la.

Tendo em vista que há necessidade de se ter outras habilidades além da oralidade e da escrita, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na área de Linguagens, tem como uma de suas Competências Gerais da Educação Básica uma amplitude de conhecimentos que permitam dialogar com outras práticas socioculturais. Assim, faz-se necessário:

> [...] utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (Brasil, 2018, p. 9).

Como um parâmetro norteador, a BNCC contempla em sua abordagem os textos multimodais e suas múltiplas formas de enunciar. A hipertextualidade vai se difundindo em outros textos e em outras linguagens e, assim, nesse dinamismo, constroem-se novas práticas de enunciados e discursos. Segundo Costa (2005, p. 111), a hipertextualidade, ancora-se na informática, "possui uma textualidade eletrônica virtual cujo espaço é outro e, por isso mesmo, vai além do texto de formato tradicional". Em outras palavras, é preciso estar atento a esse sistema dinâmico e profuso de acesso aos textos, especialmente quando estivermos no chão da escola e no trabalho com a hipertextualidade da web[1], que está sempre nos conduzindo a diversas partes de um documento ou para documentos diferentes.

Desta forma, os gêneros discursivos apresentados na internet são produtos de uma hipertextualidade, à qual os leitores não encontram barreiras instransponíveis de acesso. Em suas múltiplas relações, o intertexto é um fator de coerência que se faz

[1] Web (World Wide Web): nome pelo qual a rede mundial de computadores internet se tornou conhecida a partir de 1991, quando se popularizou devido à criação de uma *interface gráfica* que facilitou o acesso e estendeu seu alcance ao público em geral. Disponível em: https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=o+que+%C3%A9+web. Acesso em: 12 nov. 2024.

muito presente na interatividade que viabiliza os textos que há na tela da internet. Sendo assim, as possibilidades de multiletramento estão sempre em voga nessa relação, na fluidez das múltiplas linguagens e culturas que se encontram no mundo e na era digitais. Rever, desse modo, as práticas de ensino-aprendizagem intima-nos a uma pedagogia dos novos letramentos que seja capaz de repensar a práxis na interação entre o leitor e o texto em sua multissemiose digital.

A LITERATURA INFANTOJUVENIL: UMA LEITURA DE RESISTÊNCIA AO PRECONCEITO

Nesta seção, buscamos refletir sobre a construção de leitores em sua relação com a temática étnico-racial. Partimos do princípio de que precisamos compreender o discurso afro-brasileiro em livros literários infantojuvenis como um gesto simbólico e ativista de sensibilidade subjetiva e luta. Quando remetemos ao gesto simbólico da leitura, entendemos que é um movimento que interpreta, que busca um sentido a partir da relação que estabelece com o regime de sentidos historicamente construído.

Quando nos referimos à literatura infantojuvenil de abordagem étnico-racial, temos muitas obras, gestos de resistência materializados em narrativas espalhadas pelo Brasil. Contudo, estas produções não são comumente trabalhadas na escola. Se levarmos em conta as condições de produção em que os textos infantojuvenis são veiculados, encontramos escolhas que, em sua maioria, não contemplam a abordagem étnico-racial. Se a criança convive desde cedo apenas com personagens protagonistas brancos, isso pode significar um modo de existência, um modelo de sociedade, um lugar de subjetividade em espaços ideologicamente situados.

Nesses textos não há apenas palavras e imagens ilustrativas, há de modo velado a materialidade de uma memória social, de uma história que está lá, sendo contada por figuras e escolhas seletivas. Bourdieu (1989, p. 15) observa que “o que faz o poder de manter a ordem ou de a subverter é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras”.

e-ISSN: 2177-8183

Entendemos, com isso, que há um poder simbólico que se investe na produção literária infantojuvenil e nas construções de sentido que advêm desta produção.

Ao experienciar que os letramentos conversam entre as culturas para produzir novos discursos, novas formas de interpretar identidades e linguagens, vemos que essa formação é vital para que o sujeito construa seu olhar sobre o mundo, por meio da literatura de povos estigmatizados, em que as estereotipias podem ser conhecidas e vividas.

> Na leitura e na escrita do texto literário encontramos senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmo. 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. No exercício da literatura podemos ser os outros, viver com outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos como mais intensidade as verdades dada pela poesia e pela ficção. (Cosson, 2006, p. 17).

As leituras de mundo são postas a conhecer através da literatura no âmbito da sala de aula. Esse é o primeiro espaço no qual as culturas são apresentadas de forma subjetiva pelas próprias crianças e mediada pelos professores. É neste espaço que as diferenças sociais, raciais, econômicas, físicas e culturais são expostas e as crianças se dão com elas de maneira dialética e emancipatória. Deste modo, aquilo que é diferente se faz necessário, bem como é premente que haja uma mediação capaz de ensinar crianças a encontrarem caminhos que as levem a romper com estruturas excludentes e preconceituosas.

É neste cenário multicultural que as práticas de leitura e escrita precisam acontecer tomando significâncias, ao serem trabalhadas de forma que proporcionem o reconhecimento do outro em nós mesmos. Essas tessituras culturais e ficcionais devem dialogar nesses espaços sociais apresentando, neste caso, questões étnicas e raciais, para que se normalizem diferenças e para que o sentimento de pertencimento aconteça no ato da interpretação, quer seja nos textos escritos ou nos textos digitais. Para Cosson (2006), o exercício de leitura e de escrita literária é

também um exercício de alteridade, dado que, por meio deste, desvela-se "a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também do outro" (Cosson, 2006, p. 16).

A literatura faz esse papel de desconstruir, ainda que no imaginário, as cadeias impostas pela resistência e pelo preconceito racial, assim como em outras esferas coercitivas. As crianças desde pequenas já se sentem representadas ou não por suas vivências, seus costumes, seus valores e diferenças. Quando saem do seu convívio familiar e vão para a escola, onde convivem com o diferente todos os dias, já conseguem fazer essa leitura, e identificam o que é ser negro e o que é ser branco. É nesse momento que as crianças negras já se sentem representadas ou não e vão formando a concepção do de que é diferente ou se sente diferente devido às atividades que as representam e as que elas mesmas se representam, as brincadeiras que lhes deem significados, as leituras que promovam as culturas étnicas e raciais, na interação com o outro, nas afirmações de sua cultura e descendência.

Desta forma, Hall (2003) afirma que:

> [...] possuir uma identidade cultural nesse sentido é estar primordialmente em contato com um núcleo imutável e atemporal, ligando ao passado o futuro e o presente numa linha ininterrupta. Esse cordão umbilical é o que chamamos de 'tradição' cujo teste é o de sua fidelidade às origens, sua presença consciente de si mesma, 'sua autenticidade'. (Hall, 2003, p. 29).

Nessas construções, as questões étnicas e raciais vão tecendo suas identificações, alargando seus espaços quanto à representatividade e à inclusão. Deste modo, é importante que as escolhas das leituras, na educação infantil e na educação básica, apresentem as questões de cunho religioso, da cor da pele, os tipos de cabelos, as tradições, a culinária, os valores simbólicos, as brincadeiras, as vestimentas e os costumes de um povo que foi silenciado pela escravidão e pelas diásporas que ainda povoam a atualidade.

Segundo Hall (2003), a diáspora obriga o sujeito a se deslocar de suas origens ainda que as identidades estejam firmadas no mais íntimo. Isso ocorre porque fatores

econômicos, falta de diálogo entre as culturas africanas, falta de perspectiva de vida são fatores de extrema relevância para que haja essa dispersão na cultura, de modo que o sujeito negue e subjugue suas origens. As construções identitárias que vão sendo tecidas desde a infância precisam ser afirmadas nas vivências das crianças, como forma de reconhecimento das diferenças culturais.

A literatura infantil de matrizes africanas circula bem menos no meio educacional. Isto se dá devido às heranças colonizadoras que ditam o nosso meio cultural e reafirmam de século em século os modos de vida, as demandas do preconceito, as segregações e exclusões sociais que se iniciam na nossa sociedade desde os primeiros anos.

> Cada contexto histórico, cada época gera a estrutura psíquica necessária para sua manutenção; as estruturas psíquicas funcionam, assim, como mediador entre as condições sócio- econômicas e a ideologia, selecionando algumas percepções, excluindo outras, construindo, assim, as representações ideológicas que acabam por funcionar como estereótipos enquanto repertório de representação coletiva. (Nogueira, 1998, p. 17).

Os livros infantojuvenis oferecem uma estética, recursos literários, artísticos e psíquicos que estimulam e internalizam os discursos ideológicos que as obras querem abordar. Assim, cabe ao mediador trilhar caminhos que sejam pertinentes para as construções sociais de modo que o que é literário traga significância para a aprendizagem das culturas afrodescendentes. Para Oliveira (2014, p. 139), “ressignificar a história e a cultura africana e afro-brasileira implica em atribuir sentido outros, distintos das representações meramente estigmatizadas aos negros situados no diverso continente africano e na diáspora”. Ou seja, o reflexo das relações étnico-raciais apresentadas nas leituras infantojuvenis contribuem para que o poder do discurso negativo sobre a negritude se dissipe em meio às identidades plurais.

Segundo Nogueira (1998, p. 21), o sujeito se constitui a partir de sua representatividade e de sua conscientização crítica, mediante suas leituras de mundo. É por meio de suas interpretações prévias e das construções sociais estabelecidas

nesta relação dialética entre o texto e o leitor que a representatividade da cultura negra vai se impondo na sociedade.

Dizemos cultura no sentido de ser:

> [...] o modo de vida de um povo e se manifestar em suas formas de agir e em tudo o que produz. É dinâmica, contínua e se modifica constantemente em razão, inclusive, dos contatos com outros grupos ou por conta de suas próprias reinvenções ou ressignificações. A cultura também se transforma e entre as possibilidades mais comuns de alteração estão os empréstimos de elementos culturais de outros grupos, que costumam ser conservados ou adaptados por meio de processos de integração, como intercâmbio, assimilação, transculturação e sincretismo. (Willian, 2019, p. 21).

Desta maneira, não se pode reduzir questões étnico-raciais a um tipo de cabelo, a um penteado diferente, por um tipo musical, pela forma como se comportam, pela cor da pele, ainda que tudo isso seja culturalmente representativo de um modo de vida de um povo. Trazemos aqui questões mais amplas no sentido de uma conscientização democrática em relação à adversidade racial nas escolas, desde as primeiras séries do ensino fundamental. A liberdade do preconceito e os discursos opressores devem ser desconstruídos nas crianças e na participação de suas práticas, nas suas próprias construções de reconhecimento do outro, pois são elas que proporcionarão os meios para que os paradigmas racistas sejam dizimados.

As narrativas negras na literatura infantil têm sido mais abordadas e escolhidas, como objeto das práticas em sala de aula. Com isso, é urgente que se proporcionem cursos de formação de professores continuamente, para que estejam prontos para lidarem com as narrativas de identidade cultural, de contra colonialidade e resistência, para que consigam fazer entender que a literatura é a porta aberta para o fortalecimento das culturas afro-brasileiras, para a alteridade e o fim do preconceito. Para Frantz Fanon (2008, p. 60), “a pessoa é branca da mesma forma como é rica, da mesma forma como é bela, da mesma forma como é inteligente”. Ele reafirma, assim, o discurso maniqueísta de que o que é bom é sempre branco, no branco se corrobora o discurso altivo da branquitude e, nesse esteio, as apropriações racistas vão se afirmando no imaginário social.

e-ISSN: 2177-8183

Para Oliveira (2014, p. 9), as questões sobre a África e as diásporas transcendem o que tantas vezes são rasuras de um olhar minguado que minimiza os discursos histórico-sociais nas literaturas afro-brasileiras. Com isso, deixam de estabelecer diálogos que valorizem a identidade de uma raça que também é parte da constituição do povo brasileiro.

DIRETRIZES RACIAIS: UM OLHAR SOBRE A LEI 10.639

A escravização deixou resultados humilhantes de discriminação contra o povo negro na História do Brasil. São marcas de uma história de sofrimento que se perpetuam até hoje. Segundo Stuart Hall (2003, p. 416), “com o começo da aventura ‘euro-imperial’, desde a colonização europeia e o comércio de escravos: nas chamadas ‘zonas de contato’ do mundo, a cultura tem se desenvolvido de um modo ‘diaspórico’”. Com isso, instaura-se uma dívida de valor inestimável para com toda a população negra que povoa o Brasil. Essa dívida não se esgota devido aos inúmeros casos de subalternização, desvalorização e exclusão do povo negro, cuja liberdade ainda insiste em ser falaciosa.

Conforme assinalamos, a Lei 9.394 estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional em 1996, segundo a qual não se aborda a questão étnico- racial. Em 20 de janeiro de 2003 esta lei foi alterada e o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei 10.639, que determina a inclusão, no currículo do ensino fundamental e médio, na rede pública e privada, obrigatoriamente, do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Segue a determinação legal sobre a Lei 10.639 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências (Brasil, 2003). Em outras palavras, devemos passar a estudar a história e a cultura afro-brasileira, bem como seus personagens e narrativas. Em suma, essa lei convoca todas as pessoas, agentes da educação, sujeitos escolares, a executar

sua proposta. Mas, ainda ficam questões pelo caminho que nos indagam sobre o cumprimento dessa missão, sobre a busca de uma transformação real e radical das amarras da supremacia branca.

Para Hooks (2019, p. 15), é necessário que haja uma ruptura da supremacia branca partindo da desconstrução da imagem do negro pela sua própria ótica e internalização construtiva e histórica de si mesmo. Nesses termos, pautar as práticas pedagógicas amparadas pela Lei 10.639 é ir além de se cumprir um papel pedagógico, é construir pontes entre escola e direitos humanos de forma democrática, é viabilizar meios para que crianças e adolescentes se reconheçam no espaço escolar, de forma que haja equidade para se impor em uma sociedade discriminatória.

O discurso que rege essa lei segue na construção de práticas inclusivas. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004, p. 18), o Brasil por ser um país multiétnico e pluricultural precisa de organizações escolares em que “todos se vejam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos”. Essa orientação intima o sujeito escolar a não negar a si mesmo, intima grupos étnico-raciais a vivenciarem seus costumes, suas ideias e a resistirem a comportamentos que lhes são adversos. Para que isso aconteça, é preciso que a escola entre em cena, na cena coletiva, fazendo com que todos que a constituem tenham consciência política e histórica da diversidade que constitui seus muros e este país.

O conhecimento sobre identidades é crucial para que se fortaleçam posturas antirracistas e o enfrentamento dos inúmeros casos de discriminações. É preciso que o ensino traga o passado para a cena das discussões, relacionando-o com o presente e com um futuro, para que este seja mais positivo para o povo negro. Neste processo, os professores são parte imprescindível no constante diálogo sobre a diversidade racial, uma vez que, desde as séries iniciais, discriminação, práticas racistas e *bullying* entre crianças e adolescentes povoam, entre outros espaços, a sala de aula, o recreio ou a saída da escola.

e-ISSN: 2177-8183

O parecer CNE/CP nº 3/2004, aprovado em 10 de março de 2004 nos remete a refletir sobre a legitimidade de seus posicionamentos, reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX, sempre comprometidos com uma educação étnico-racial positiva e inclusiva (Brasil, 2004, p. 2). Nesse aporte jurídico, cada expressão escrita delega uma responsabilidade para com a história do povo brasileiro. Este parecer mostra o comprometimento com a educação democrática e crítica, capaz de ampliar um discurso afirmativo frente às adversidades que se impõem.

É nos espaços formativos que a lei precisa ser aplicada para que os cidadãos que gozam do seu direito sejam os próprios a fazerem com que ela aconteça. O comprometimento com a Lei 10.639 precisa se efetivar por todo o povo brasileiro, ainda situado em um cenário preconceituoso. A conquista desta lei é uma forma de reconhecer que há uma ampliação no olhar sobre as questões diaspóricas que separam os sujeitos em estratos sociais. A escola precisa estar posicionada quanto à quebra de paradigmas hegemônicos e reforçar o discurso da heterogeneidade e multiculturalidade racial.

NAS RASURAS DO RACISMO: O TEXTO LITERÁRIO INFANTIL

Esta pesquisa se enquadra em uma proposta de investigação empírica, documental, de cunho interpretativo, cujo *corpus* que analisamos é a obra *Meu crespo é de rainha*, da autora Bell Hooks (2018). Analisamos esse livro de literatura infantil à luz da perspectiva dos estudos do letramento, em que delimitamos uma sequência de enunciados que se mostram constitutivos de uma formação discursiva ativista.

Esses enunciados incorporam e produzem efeitos de sentido nas sequências que discutem a beleza do cabelo crespo, conforme observamos nos versos que constituem a narrativa *Meu crespo é de rainha* (Hooks, 2018):

> Menininha do cabelo lindo e cheiro de doce. Macio como algodão. Pétalas de flor ondulada e fofa. Cheio de chamego e de aconchego. Uma tiara, uma coroa cobrindo Cabeças de estilo! Pode ser moicano pro alto ou jogado para baixo, amarrado com pompom, cortado bem curtinho. Ou livre, leve e solto.

e-ISSN: 2177-8183

> Ao sabor do vento! Cabelo pra pentear, cabelo para enfeitar, pra enrolar e trançar, ou deixar como está. Cabelo tão sedoso, tão gostoso de brincar. Cabeleira que leva as tristezas pra bem longe. Sentadinha de manhã, esperando as mãos carinhosas que escovam ou trançam para o dia começar enrolado e animado! Pixaim, sim! Gosto dele bem assim. Cachinhos, crespimos, birotes, coquinhos ou quem sabe com turbantes! Todas as meninas brincando livre. Feliz com meu crespo! O meu crespo é de rainha! Feliz com meu cabelo firme e forte, com cachos que giram, e o fio feito mola se enrola, vira cambalhota! Menininha, você é uma gracinha! Nosso crespo é de rainha!

Nesse processo de enunciação, o posicionamento ideológico da obra regulariza uma formação discursiva racial e ativista. Então, para um melhor entendimento sobre os seus enunciados, analisamos essa obra como uma tentativa de contribuirmos para o aprimoramento de práticas e valores que devem povoar o sistema de ensino, especialmente no que concerne à cidadania, à dignidade e à formação de crianças e jovens negros. Assim, formulamos alguns questionamentos sobre o livro, orientados por sua temática: o que se diz reiteradamente na obra *Meu crespo é de rainha*? O tema desse livro também está em outras obras infantojuvenis? Que lugar de enunciação o sujeito ocupa nesse livro? E que lugar o outro do qual se fala ocupa nessa mesma obra? Que relação esse enunciador estabelece com o seu leitor? Que relações étnico-raciais estão sendo mobilizadas nessa obra? Esses versos materializam diferentes sentidos remissivos às interações sociais. Com a sua leitura, podemos estabelecer um diálogo com as questões culturais que constituem a sociedade e os sujeitos em sua diversidade.

Para Berth (2019, p. 18):

> [...] quando assumimos que estamos dando poder, em verdade estamos falando na condução articulada de indivíduos e grupos por diversos estágios de autoafirmação, autovalorização, autorreconhecimento e autoconhecimento de si mesmo e de suas mais variadas habilidades humanas, de sua história, e principalmente de um entendimento quanto a sua posição social e política e, por sua vez, um estado psicológico perceptivo do que se passa ao seu redor. Seria estimular, em algum nível, a autoaceitação de características culturais e estéticas herdadas pela ancestralidade.

Em *Meu crespo é de rainha* inscreve-se um discurso de pertencimento, autoconfiança e autoafirmação, que a autora Bell Hooks (2018) dá à personagem, ao

usar o pronome possessivo *meu*. Ou seja, o discurso se materializa no personagem e integra sua vida em enunciados que a definem. A personagem usa da sua fala para reconhecer um adjetivo que está ligado ao tipo de cabelo de mulheres negras, e que recebe apelidos pejorativos da sociedade, como “pixaim” que é citado aqui na obra, mas em uma perspectiva de autoafirmação.

Fanon (2008) discute como o racismo é um trauma colonial e, até muitos pontos, responsável pelo adoecimento do povo negro. A relevância em se autoafirmar quebra correntes que ainda nos aprisionam a certos sentidos nas relações interpessoais. Neste sentido, a literatura infantojuvenil que aborda os discursos étnico-raciais contribui em grande medida para o letramento racial. Isso possivelmente pode favorecer uma mudança de postura sobre a inclusão racial, a adversidade para com as diferenças nos discursos opressivos. Os versos – “Menininha do cabelo lindo e cheiro de doce. Macio como algodão. Pétalas de flor ondulada e fofa. Cheio de chamego e de aconchego” (Hooks, 2018, p. 5-6) – materializam fortemente uma temática “negro afetiva” e militam por uma educação antirracista de modo poético.

A menininha negra assume seu protagonismo quebrando toda uma ordem de sentidos consolidados na literatura infantojuvenil, especialmente no que se refere às escolhas corriqueiras de seus personagens. Segundo Oliveira (2010, p. 86-87):

> [...] se nos detivermos sobre os papéis atribuídos aos personagens negros constataremos, salvo raras exceções, que estes se fizeram ausentes das produções literárias infanto-juvenis do século XIX, enquanto protagonistas. Então, a ‘identificação’ que restaria às crianças era com os príncipes e princesas, reis, rainhas, dentro dos padrões eurocêntricos. Mas o tempo segue seu fluxo e refluxos. No seu curso, transmutações ocorrem, avanços, recuos, e os personagens continuam a nos instigar. E nos desafiam a menos desvelar e mais vislumbrar suas faces dispersas nas teias teóricas e literárias.

Vemos nessas palavras como é possível a interseccionalidade se reafirmar por meio da literatura infantojuvenil e se impor sobre os marginalizados e silenciados em seus discursos e existência. A personagem menininha empodera-se nesses versos e desconstrói discursos opressores. Como Bakhtin (2003, p. 26) afirma, a língua é viva, e nessa afirmativa vemos que as práticas discursivas não podem ser endurecidas

frente a uma sociedade geradora de desigualdades. Para o autor, o leitor ou ouvinte pode ocupar uma ativa posição responsiva sobre o que lê ou o que ouve. “Essa posição responsiva se forma ao longo de todo processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes a partir da primeira palavra do falante (Bakhtin, 2003, p. 271). Que atitudes responsivas o leitor desde a sua infância teria no que concerne à leitura de livros literários infantis de abordagem étnico-racial? Vamos tecendo esses fios de questionamentos para, ao final desta pesquisa, podermos entender que há muitas perguntas sem respostas.

Hooks (2018) proporciona espaço de fala e existência para seus personagens, sujeitos de historicidade, de passado e presente, e se apodera de sua luta, no enfrentamento ditatorial da indústria da beleza sobre o cabelo. Assim, a autora discursiviza o cabelo para dizer palavras que elevem a autoestima. O cabelo é o viés de discursividade do corpo negro e tem um poder simbólico-enunciativo sobre a história e as vivências do povo negro. O cabelo para meninas negras é sempre um tabu, sua representatividade ainda está no plano da invisibilidade, não se coloca como um padrão a ser seguido ou modelo, mas como um modo de luta, um modo de afirmatividade.

> Em outras palavras, o limite do fortalecimento da subjetividade de pessoas negras pela estética é a linha divisória que o coloca, de fato, em permanente autonomia diante da rejeição, da ridicularização e de todos os desestímulos que o posicionamento racista da branquitude é capaz de usar como arma de enfraquecimento e alienação para manter o sistema de dominação e opressão histórica de toda a população negra. (Berth, 2019, p. 78).

Ter uma consciência sobre o que nos constitui, sobre nossa história reforça os vínculos entre a cultura dos antepassados e a própria história. Neste cenário de autoafirmação, a criança pode reconhecer sua própria identidade e se sentir representada, observando que há outras crianças que também têm o cabelo “macio como algodão, pétala de flor, ondulada e fofa” (Hooks, 2018, p. 5).

Para Bakhtin (2003, p. 274), “o discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não

pode existir". *Meu crespo é de Rainha* faz um paralelo entre as contradições que desconstroem um conceito hegemônico de que cabelo de preto é ruim: "pixaim, sim" é uma autoafirmação em versos de positividade e com cheiro doce.

Neste sentido, se observarmos o Black Power, um estilo de cabelo que é um símbolo de resistência do povo negro no EUA, disseminado por Viola Davis na década de 1960, com o objetivo de representar os fenótipos do negro, e é relevante que saibamos que a relação das mulheres africanas com seu cabelo é uma forma de representatividade espiritual, cultural, social e de padrões de beleza que reafirmam a cultura. Por isso, o empoderamento é uma maneira de autoconhecer-se e também de impor sua cultura, disseminando seu modo de se autoafirmar. Ou seja, o cabelo, para o negro, é visto como uma coroa, um símbolo de resistência.

> A adequação ou não aos parâmetros estabelecidos pelo conceito filosófico de belo/beleza/estética não molda caráter e nem anula outras qualidades humanas, não cria juízo de valor humano algum, como fazem supor os perversos contos de fadas escritos para doutrinar o imaginário infantil com as ignorâncias já cultivadas e perpetuadas por adultos. (Berth, 2019, p. 78).

Hooks (2018) nos leva à compreensão de que seus versos, rimas e ritmos são uma construção de significados culturais e identitários. Tudo isso revela-se ao leitor nas linhas de uma história narrada em versos que brincam em sua militância: "Feliz com meu cabelo firme e forte, com cachos que giram e o fio feito mola se enrola, vira cambalhota! Menininha, você é uma gracinha! Nosso crespo é de rainha!" (Hooks, 2018, p. 27-28) – que permitem ao leitor pertencer à diversidade racial e às culturas coladas a essa diversidade.

Toda a obra é uma construção poética, desde os seus versos narrados à sua ilustração, colorida entre traços pretos imponentes e cores vivas. Seus sentidos são aqueles que batem à porta e intimam seu leitor a transformar a sociedade do racismo, da opressão, da imposição de parâmetros hegemônicos, da misoginia, da homofobia, entre outras fobias. Assim, como última expressão – "Nosso crespo é de Rainha" (Hooks, 2018, p. 30) – a autora concentra, reúne a coletividade, o grupo, é o *nosso crespo.* Se no começo da leitura apenas o pronome possessivo "meu" tomava lugar

para substituir o sujeito, no final da obra o pronome *nosso* marca a pluralidade, para mostrar que houve um processo de construção cultural em que o espaço de fala aconteceu, a resistência aumentou ou se tornou numerosa, plural.

Rojo e Barbosa (2015, p. 111) elucidam que a multimodalidade e multissemiose nos textos hipermodernos constroem efeitos de sentido capazes de circular em maiores esferas no meio social, devido à fluidez da mídia digital que engloba variados tipos de linguagem. Acessamos *Meu crespo é de rainha* em arquivo no formato PDF, disponível em diferentes *sites* da *web.* Em outras palavras, a circulação dos textos agora é fluida e de total acessibilidade. São construções que vão além da estética de suas letras e desenhos, suas imagens e ilustrações pertencem não apenas ao impresso, mas a *links*, e transcendem a escrita, redimensionando suas mensagens e seus sentidos, rompendo com barreiras nas telas e na sociedade.

Para as autoras:

> [...] nunca antes uma sociedade permitiu uma autonomia e uma liberdade individuais tão amplas, jamais seu destino esteve tão ligado aos comportamentos daqueles que a compõem. É por isso que a responsabilização do maior número de pessoas é a única maneira de nos proteger contra os males causados pela hipermodernidade. (Rojo e Barbosa, 2015, p. 132).

Desta forma, estas evoluções cibernéticas sofrem grandes desafios pois há um fluxo de informações complexas que precisamos filtrar, entender, estudar. Essas informações exigem dos textos digitais elementos que estabeleçam conexões e que possam romper com paradigmas ultrapassados de compreensão textual. Imagens e palavras se entrelaçam em uma dinamicidade e rapidez singulares, sinalizando um modo atípico de pensar novas práticas de ensino, novas concepções de produção de conteúdo menos superficial e duvidosos que são cada vez mais propícios e abundantemente compartilhados.

A amplitude do multiculturalismo proporciona que as interpretações e os letramentos sejam cada vez mais diversificados e encontrem meios de dialogar com os conflitos culturais, políticos, econômicos, religiosos dentro ou fora da *web*. Para

Rojo e Moura (2012, p. 23), os textos, em sua multimodalidade, são interativos, colaborativos e fraturam as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade, eles são híbridos, fronteiriços e mestiços de linguagem, mídias e culturas.

O mundo contemporâneo exige práticas emergentes que dialoguem com as diversas e "multi" culturas na sociedade. Neste sentido, a escola exerce um papel norteador indispensável, é o lugar em que textos multissemióticos se apresentam e se comunicam entre si. O que é necessário para que a interatividade com o letramento digital aconteça é a viabilidade de meios que possibilitem oportunidades de os alunos e professores estarem cada vez mais inseridos nesse contexto. Essa é uma tarefa que deve ser conduzida por políticas públicas, tendo em vista o seu poder de alcance, que invistam na formação e em recursos na área da educação, especialmente, fazendo os seus sujeitos entenderem de modo significativo os usos da internet, sua utilidade, suas multissemioses materializadas em textos novos, multimodais, antes inexistentes ou desconhecidos.

Nesta perspectiva, no eixo das práticas pedagógicas e do ensino-aprendizagem, faz-se necessário que os debates sobre os multiletramentos, a diversidade cultural, a identidade, a ética e a convergência digital sejam prioridade na realidade das formações docentes, nas formações continuadas, na compreensão das práticas de letramento, nas construções textuais e em suas análises discursivas. Ou seja, é na escola que estão as possibilidades da formação crítica da sociedade, pois nesta esfera da interação humana as culturas dialogam, os valores são apresentados e as práticas letradas tomam espaço para que múltiplas linguagens sejam apresentadas e significadas.

É neste cenário que podemos ressignificar as relações e oportunizar o debate na escola sobre as ferramentas digitais, bem como sobre sua utilidade e/ou inutilidade. Para que isso aconteça é necessário que políticas públicas sejam pensadas e aplicadas na esfera educacional, rompendo com os paradigmas ultrapassados e

métodos retrógrados de uma metodologia inadequada, que não proporciona saberes para a constituição autônoma do sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aqui não temos uma conclusão fechada, mas algumas derivas sobre uma temática delicada e ao mesmo tempo ativista, que ainda não tem se tornado comum em nossas escolas. Deixamos, assim, alguns fios de questionamentos sobre o que discutimos. Podemos indagar se na literatura infantojuvenil brasileira temos um protagonismo negro no contexto da Lei 10.639/2003. Podemos indagar de mãos dadas com Oliveira (2010, p. 15) “se as categorias pertinentes à tessitura dos personagens negros poderão servir como base para selecionar as narrativas inovadoras para que sejam priorizadas no contexto escolar”. Pelo pouco que produzimos, entendemos que abordar esse tema no contexto da sala de aula, para além de se tentar desconstruir o racismo, é esclarecer que não pode haver lugar para o preconceito.

A obra *Meu crespo é de rainha* (2018) conta uma história cheia de autoaceitação e reconhecimento da identidade afrodescendente, que podemos certificar ao ver na ilustração uma autenticidade da criança negra, que se encontra feliz na narrativa sobre o empoderamento do cabelo e sua representatividade. Nesta perspectiva, a literatura infantojuvenil precisa ganhar mais espaço de fala dentro das práticas pedagógicas na escola, para que a desconstrução do preconceito e do racismo, entre outras discriminações, ocorra no processo formativo do sujeito.

É possível despertar no aluno os sentidos da luta racial, dos desafios, anseios e inquietações que vivenciamos na disparidade social e educacional, ante às diferenças existentes entre o lugar do negro e o lugar do branco. A obra da Bell Hooks (2018), como muitas outras, nos diz que essa luta está em todos os lugares de uma sociedade excludente e estratificada como a nossa que, de modo contraditório, ainda elege parâmetros de raça e de corpo.

e-ISSN: 2177-8183

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019. 184 p.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, outubro de 2004. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana. Acesso em: 06/12/2024.

COSTA, Sérgio Roberto. (Hiper)textos ciberespaciais: mutações do/no ler e escrever. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 65, p. 102-116, jan./abr. 2005. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 22 jul. 2024.

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

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador, BA: EDUFBA, 2008.

HALL, Stuart. **Da diáspora e mediações culturais.** Organização Liv Sovík. Tradução de Adelaine La Guardia Resende, let all. Belo Horizonte. ed. UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil. 2003.

HALL, Stuart. **Cultura e representação.** Organização e revisão técnica: Arthur Ituassu. Tradução: Daniel Miranda e Willian Oliveira. Rio de janeiro: Apicuri, 2016. 260 p.

HOOKS, Bell. **Meu crespo é de rainha.** Ilustrações de Chris Raschka. Tradução de Nina Rizzi. São Paulo: Boitempo, 2018.

e-ISSN: 2177-8183

HOOKS, Bell. **Olhares negros:** raça e representação. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Editora Elefante, 2019.

NOGUEIRA, Isildinha Baptista. **Significações do corpo negro**. 1998. 146 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. **Personagens negros na literatura infantojuvenil no Brasil e em Moçambique (2000-2007):** entrelaçadas vozes tecendo negritudes. 301 f. 2010. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa: 2010. https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/6163/1/arquivototal.pdf. Acesso em: 20 abr. 2023.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus**. Áfricas e diásporas na literatura infantojuvenil no Brasil e em Moçambique**. Salvador: Editora da UNEB, 2014.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: https://www.cedes.unicamp.br/. Acesso em: 18 jun. 2022.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: Autores Associados, v. 25, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 74. Disponível em : chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5925603/mod_resource/content/1/SOARES_Magda_Letramento_Um_tema_de_tres.pdf . Acesso: 20 nov. 2024.

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa - Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev./1985. Disponível em: http://publicaçoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1358/1359.

WILLIAN, Rodney. **Apropriação cultural.** São Paulo: Polén, 2019. 208 p.

Submetido em agosto 2025
Avaliado em dezembro 2026
Publicado em abril 2026