ISSN: 2358-8829

DIALOGANDO ENTRE HISTÓRIAS: PENSAR UMA LITERATURA QUE PROVOQUE ENCONTROS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA BAIXADA FLUMINENSE

Dara Marcela Jesus de Melo [1]
Andréa Cuentro da Silva [2]
Clarissa de Arruda Nicolaiewsky [3]

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como finalidade compartilhar um recorte das experiências vivenciadas em uma ação extensionista voltada para os anos iniciais do Ensino Fundamental na Escola Municipal Professora Mariana Nunes Passos, uma escola pública localizada em Duque de Caxias. Essas ações fazem parte do projeto de extensão *Literatura infantil como janela e reflexo: ampliar olhares acerca de si e do mundo na Baixada Fluminense*, da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ), e têm como foco principal promover, por meio da literatura, o letramento e o fortalecimento de identidades de crianças historicamente excluídas. Interessa pensar, com Silva e Corsino (2014, p. 140), "o lugar da literatura na formação das crianças hoje [...] como reinvenção e reapresentação do mundo; como provocação e deslocamento do sujeito de sua forma de ver, perceber, sentir o outro; vivência de alteridade, simultaneamente janela e espelho." A literatura oferece brechas, abre janelas para olhares outros para si e para o mundo, para construirmos formas outras, mais plenas, de nos relacionarmos e de habitarmos o mundo. Sendo assim, se faz importante haver no acervo literário uma diversificação no protagonismo dos personagens de maneira que as crianças tenham acesso a narrativas plurais, já que sentir-se representada/o é parte importante da constituição de si.

À medida que buscamos compreender o vivido em instituições escolares esbarramos, ainda hoje, em espaços nos quais há reafirmação da discriminação e

[1] Graduanda do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ, daramarcela344@gmail.com ;
[2] Graduanda do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ, andreacuentro@gmail.com ;
[3] Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ, clarissanicolaiewsky@gmail.com.

ISSN: 2358-8829

preconceito com corpos dissidentes. A maior parte das pessoas compartilham relatos de suas primeiras experiências extremamente violentas dentro da escola. Enquanto educadores precisamos nos questionar: Que narrativas estão sendo valorizadas e quais outras estão sendo negadas dentro da escola? Que conhecimentos estamos reproduzindo enquanto padrão a ser seguido? Em uma de suas obras, Djamila Ribeiro (2019) compartilha como o espaço escolar era território de violências cotidianas. A autora narra como ela, ainda criança, percebia que o mundo era dos brancos:

> O mundo apresentado na escola era o dos brancos, no qual as culturas europeias eram vistas como superiores, o ideal a ser seguido. Eu reparava que minhas colegas brancas não precisavam pensar o lugar social da branquitude, pois eram vistas como normais: a errada era eu. 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. 12).

Tal como Paulo Freire (1974), defendemos que a educação é um ato político, uma prática de liberdade que almeja a transformação social dos sujeitos. Em sua obra *Pedagogia do Oprimido,* Freire (1974) aponta que o processo de libertação dos indivíduos está correlacionado com a participação desses mesmos indivíduos no próprio processo. Acreditamos que a escola precisa fomentar espaços de protagonismo para as crianças. Possibilitar encontros e diálogos onde essas crianças possam coletivamente exercer o pensamento crítico sobre suas realidades e, assim, sejam criadoras e defensoras de outras subjetividades. Para isso, precisamos apostar em uma escola que encontre caminhos coletivos para a transformação. Alinhadas com os pensamentos do grande patrono da educação, apostamos na literatura como ferramenta de transformação social.

Queirós (2009), em seu Manifesto por um Brasil Literário, defende que o acesso à literatura de qualidade é um direito de todos os sujeitos, mas infelizmente, ainda percebemos que isso não é a realidade em muitas escolas da Baixada Fluminense. Ao levarmos obras literárias de qualidade para as crianças, apostamos em uma prática libertadora possibilitando o acesso a outras narrativas e outros modos de existir no mundo. É preciso ressaltar que quando se discute a presença da literatura infantil nas escolas corre-se o risco de cair em um uso instrumentalizador da mesma e devemos nos atentar, portanto, para que não se perca sua dimensão estética e para que sua presença favoreça a formação de leitores (Soares, 2011).

hooks (2020) nos convoca a reparar que muitas obras infantis com personagens negros e indígenas são extremamente didáticas. Nessas obras, o lúdico se faz ausente, a imaginação não é estimulada. A narrativa tem como principal objetivo apresentar uma ideia de moral na história. Ao escolhermos as obras que serão apresentadas às crianças, adotamos um olhar sensível e cuidadoso para quais narrativas estão sendo apresentadas, quais ilustrações compõem aquele livro. Optamos por priorizar obras com personagens negros e/ou indigenas, com narrativas afetivas e de valorização do território e cotidiano dos estudantes.

Tal como Pinheiro (2023), compreendemos que as práticas antirracistas são aquelas que buscam denunciar e fomentar uma ruptura com essa estrutura. Não basta apenas escolher obras com personagens negros e/ou indigenas, é preciso garantir que essas representações sejam positivas e humanizadoras. Tolentino (2018), ao narrar um projeto desenvolvido com estudantes do segundo segmento do ensino fundamental que tinha como objetivo apresentar personalidades negras e construir reflexões sobre identidade racial a partir das vivências dos estudantes, destaca que tais ações, ao operarem no contrafluxo do sistema racista no qual vivemos, contribuem para que crianças e adolescentes tenham orgulho de seu pertencimento racial.

Com hooks (2019, p. 36), apostamos em uma educação antirracista na qual floresça o respeito à pluralidade de histórias, levando em consideração a presença de cada um e de cada uma e que proporcione "maneiras de saber que aumentem sua capacidade de viver profunda e plenamente". Daí a importância do uso do texto literário. Larrosa (2018, p. 414), ao enfatizar a potência do "dispositivo escola-biblioteca", explica:

> o caracterizei como um tempo e um espaço separado para o encontro, não só dos saberes mas também dos corpos e das linguagens, um lugar onde os saberes se apresentam, se fazem presentes e onde as linguagens se encarnam, tomam corpo. Como um tempo e um espaço em que há algo no meio, um texto, algo que se lê e em relação ao que se escreve, algo que se diz e que se escuta, mas em que também há sujeitos, isto é, a presença singular, aqui e agora, de corpo presente, de alguém que fala e de alguém que escuta, de alguém que lê e de alguém que escreve.

Cada vez mais temos nos atentado para que a mediação literária oferecida provoque encontros não apenas das crianças com os livros e com a escrita, mas também

das crianças com elas mesmas e com os demais no mundo. E, na tentativa de inspirar educadoras e educadores a perceberem a dimensão humanizadora da literatura infantil, temos compartilhado nossas ações na página do *instagram* @janelaliterariafebf.

METODOLOGIA

O presente trabalho parte de experiências de mediação literária vividas no âmbito de um projeto de extensão para pensar a importância do oferecimento de práticas pedagógicas que, inspiradas em obras literárias, contribuam para uma educação antirracista e para a formação de sujeitos conscientes de seu lugar no mundo e atentos para as desigualdades existentes de forma a poderem atuar em prol da transformação social. Para tal, foram escolhidos registros de atividades realizadas com diferentes turmas a serem partilhados e analisados na próxima seção. No que se refere às atividades propostas a partir das leituras, temos nos atentado a evitar a "imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o." (Soares, 2011, p. 22).

Registrar as propostas pedagógicas e seus efeitos nas turmas têm se mostrado importante dispositivo de reflexão cotidiana de nossos fazeres, como incentivado por Madalena Freire (2014). Aposta-se, assim, na escrita como elemento primordial da formação docente (Nicolaiewsky, 2025; Nicolaiewsky, 2024; Nascimento; Nicolaiewsky, 2024).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Desde 2023, temos realizado encontros mensais com diferentes turmas. A cada ano, três turmas são escolhidas pela equipe escolar para participar de nossos encontros mensais. A cada encontro apresentamos obras literárias que abordam temas relacionados a questões de gênero, étnico-raciais, territoriais e/ou afetivos. A ideia é que essas obras sejam possibilidades de imaginar novos mundos, de olhar para si e para o

ISSN: 2358-8829

outro de uma maneira mais sensível e amorosa, assim como desenvolver uma relação mais positiva e íntima com a leitura e a escrita. A partir da oferta dessas obras podemos construir caminhos e espaços para dialogar com os alunos sobre racismo, pertencimento, território, autoestima. Neste trabalho apresentaremos relatos e discussões a partir das seguintes obras trabalhadas: *O mundo no Black Power de Tayó, A pele que eu tenho* e *A menina que nasceu sem cor*, que são obras de autoras negras, *O cão e o curumim* e *Boca da Noite,* obras de um escritor indígena, e *Gabi de bigode, livro* que problematiza questões de gênero.

Oferecer uma prática pedagógica sensível e amorosa se inicia no momento de curadoria das obras. Apostamos, com hooks (2020), em obras que tenham representatividades positivas para as crianças. bell hooks (2020) evidencia que em muitas obras existe uma reafirmação do auto-ódio racial. Ou seja, não basta apenas oferecer obras com personagens negros e/ou indigenas, mas se implicar no processo de oferecer obras com representatividades humanizadas e sensiveis.

Em *O mundo no Black Power de Tayó*, escrito por Kiusam de Oliveira e ilustrado por Paulica Santos (2013), acompanhamos a jornada da pequena menina Tayó, uma menina que ama seus cabelos crespos e volumosos, e por sua vez, diariamente os enfeita com os mais diversos adereços. E mesmo quando Tayó ouve algum comentário negativo sobre seus lindos cabelos enrolados, ela não se importa, pois entende que seus cabelos fazem parte de sua ancestralidade e representam uma coroa que a pequena menina carrega com muito orgulho. A obra aborda, portanto, a importância dos cabelos cacheados e crespos para as pessoas negras. Trindade (2005) percebe que, desde muito cedo, as crianças pardas e negras são apresentadas a afirmações negativas sobre sua aparência e a de seus semelhantes. É importante ressaltar que a leitura dessa obra foi realizada por uma das autoras desse texto que é uma mulher negra de cabelos cacheados bem volumosos, muito parecida com a personagem principal da história. Desse modo, no momento que a personagem é apresentada para as crianças, algumas identificam as semelhanças entre as duas e fazem comentários como "*Tia, você está no livro!*" "*Tia, esse livro é sobre você*".

Para muitas crianças pardas e negras, o cabelo é um símbolo identitário rechaçado, um símbolo negativo reafirmado em diversos espaços. A não aceitação do cabelo, em muitos relatos, é a primeira experiência de violência dentro do racismo. Ao

finalizarmos essa leitura, abrimos o diálogo para as crianças expressarem seus pensamentos e histórias semelhantes com a personagem. Nesse momento, muitas meninas relatam experiências comuns na infância de meninas negras: os diversos procedimentos para alisar quimicamente os cabelos. Cada criança, da maneira que se sente confortável, compartilha conosco e com seus colegas de turma suas vivências. Esse momento de diálogo é essencial, pois é nesse espaço que muitas crianças se tornam conscientes que esses comentários negativos fazem parte de uma estrutura muito maior dentro do racismo e que esses acontecimentos são uma violência imposta a seus corpos. Como pontuado por Tolentino (2018), a vergonha e o desprezo sentidos pelas pessoas negras a respeito do próprio corpo vêm da violência racista a que são submetidas cotidianamente, tendo a escola o dever de colaborar para a construção de um mundo no qual o preconceito não tenha lugar.

Trindade (2005) identifica que essas crianças pardas e negras são vítimas de racismo e por falta de repertório racial positivo não são capazes de expressar o impacto dessa violência em seus corpos. Durante a conversa, uma aluna se aproxima de maneira tímida com uma foto sua quando era mais nova, antes de alisar quimicamente seus cabelos, foto que ela carrega consigo. Ela explica que a mãe achava seu cabelo "feio" e logo após, começou a chorar. Em outra turma, um aluno fala que o cabelo da personagem e o cabelo da "tia" são lindos, mas o seu é "feio". Conversamos com ele que seu cabelo é igual ao cabelo das duas e que cada cabelo é diferente e unicamente lindo. À medida que os relatos são compartilhados ampliamos o nosso debate sobre diferentes estilos de cabelo, como o *Black Power*, sobre autoestima e empoderamento. No final, a partir dessa história, geralmente pedimos para que desenhem e enfeitem um black power, como o da personagem, e depois deixem uma mensagem positiva sobre os cabelos cacheados/crespos. Sempre disponibilizamos estojos de lápis de cor com diferentes tons de pele. A literatura alinhada com uma prática pedagógica sensível e amorosa pode criar um lugar de aceitação e reafirmação de si próprio, assim como pode favorecer que crianças brancas se conscientizem e participem da luta antirracista.

Outra obra com a qual trabalhamos foi *A pele que eu tenho,* de bell hooks e Chris Raschka (2022), na qual, de maneira poética, são trazidas as dimensões que compõem nossa subjetividade para além da cor da nossa pele. Nossos desejos, nossos sonhos, as coisas que amamos, as pessoas que amamos. Com muita fluidez, a narrativa nos leva a nos imaginar enquanto sujeitos. Após a leitura, em uma das turmas, uma

menina se aproximou e sussurrou: *"Tia, por baixo da pele da gente, a gente tem alma"*. As crianças trouxeram diversos relatos sobre coisas que gostavam, sonhos que tinham.

A partir dessa leitura, a atividade proposta era escrever uma charada com informações e características próprias e os demais precisavam descobrir quem era o autor daquela charada. Pedimos que escrevessem dicas que não apenas fossem conhecidas pelos demais, mas também informações que a turma não soubesse sobre o estudante para tornar mais interessante a adivinhação, o que funcionou muito bem. Como a atividade foi realizada no primeiro encontro do ano, tivemos assim também a oportunidade de começar a conhecer as turmas. Foi interessante observar que alguns estudantes trouxeram frases sobre ser preto, sobre amar o cabelo crespo. Essa obra possibilitou um espaço de diálogo sobre o que nos constitui enquanto sujeitos, como podemos perceber nos exemplos a seguir.

1. *eu jogo bola*
   sou preto
   meu cabelo é liso
   e moro no barreiro

2. *eu amo meu cabelo e todos que conhecem ama o meu cabelo também*
   eu amo estrogonofe; eu sou muito 'encraçadinha' faço todo mundo rir
   eu sou muito 'coselheira'
   eu sou sincera

3. *eu gosto de 'picina'*
   eu adoro 'come'
   eu adoro sair
   eu adoro meu cabelo

4. *bem eu fico muito bravo quando mexem nas minhas coisas*
   e também minha cachorra morreu 'xafaz' um 'tenpo'

Outra obra que possibilitou a discussão de questões raciais foi *A menina que nasceu sem cor*, escrito por Midria e ilustrado por Ana Teixeira (2020). O livro foi inspirado em um *slam* da própria autora. *A menina que nasceu sem cor* é um *slam* que traz as angústias de uma menina que ainda não consegue se identificar racialmente. Filha de um pai negro e uma mãe branca, a autora Midria se sentia sem conexão com nenhuma das raças. Para os brancos, ela era negra demais e para os negros, ela era

ISSN: 2358-8829

branca demais. E como uma forma de encontrar respostas, Midria escreve uma poesia autoral. Esse poema, anos depois, em parceria com a editora Jandaíra, se tornou um livro de literatura infanto-juvenil. Após a leitura dessa obra, abrimos o diálogo para as primeiras impressões da turma de quinto ano.

A partir dessa leitura, alguns compartilharam relatos sobre terem famílias de ambas raças e trouxeram comentários pejorativos recebidos por serem negros, alguns inclusive nas próprias famílias. Quem havia ficado responsável pela leitura havia sido a segunda autora deste texto e esta trouxe um relato emocionado do vivido na infância. Vinda de uma família interracial, foi a única dos irmãos que herdou os cabelos crespos e ouvia reclamações sobre o seu "cabelo ruim", cabelo que se mantém alisado até os dias atuais. Uma das alunas compartilhou sobre uma outra colega que outrora a chamou de "macaca". Vale destacar que quando situações como essa acontecem cotidianamente na escola, podem prejudicar o desempenho acadêmico de estudantes e contribuir para sua evasão escolar (Tolentino, 2018). Mais ainda, as estatísticas mostram que as desigualdades educacionais decorrentes da discriminação racial impostas principalmente aos meninos negros "retiram dos jovens negros direitos e oportunidades, como também contribuem para a presença maciça desse grupo social nas prisões brasileiras" (Tolentino, 2023, p. 73).

Como observado por hooks (2023), uma potente fonte de cura emerge quando se há consciência dos fatores que produzem dor e, para isso, faz-se crucial uma escuta sensível e a coragem para conversar sobre os próprios sentimentos (hooks, 2023). Para que essa escuta seja um processo mais democrático com os estudantes, optamos em trabalhar, cada vez mais, a partir da roda de conversa. Trindade (2005, p. 34) nos lembra que a roda "tem um significado muito grande, é um valor civilizatório afrobrasileiro, pois aponta para o movimento, a circularidade, a renovação, o processo, a coletividade". Estar em roda possibilita uma escuta mais ética e sensível, permite a troca de olhares, faz com que todos sejam vistos e ouvidos. Como refletido por Tolentino (2018) a partir de sua prática como professora de história, a organização em roda possibilita que os estudantes percebam o papel docente de outra maneira, entendendo suas falas não como imposição, mas como possibilidade de reflexão, o que contribui para uma maior abertura na discussão de determinados temas.

Ademais, a nosso ver, a roda favorece um *lugar de fala.* Ribeiro (2020) aponta para a relevância do lugar de fala, ou seja, o local de onde se fala. A autora entende que

“todas as pessoas possuem um lugar de fala, pois estamos falando de localização social. E, a partir disso, é possível debater e refletir criticamente sobre os mais variados temas presentes na sociedade” (Ribeiro, 2020, p. 85). Baseada neste entendimento, Djamila Ribeiro (2020) compreende que esse movimento de apropriação do lugar de fala permite que os indivíduos se tornem mais críticos sobre o mundo à sua volta.

Construir este lugar de diálogo com as crianças a partir da leitura e da roda permite que naveguemos por nuances mais profundas das nossas subjetividades no coletivo. É na roda, dialogando a partir das obras literárias, que conseguimos debater sobre os efeitos do racismo e suas vertentes como o racismo ambiental, o racismo institucional. Exploramos e nomeamos conceitos que ainda não eram evidenciados como embranquecimento, miscigenação, negritude. Por estamos em roda, algumas crianças se sentem à vontade para expressar dúvidas como: *“Tia, qual é a diferença entre racismo e bullying?’.* A estratégia da roda permite um encontro mais sensível. Esse movimento promove um espaço de ruptura com estruturas hierárquicas e dominantes dentro da escola, assim como elucida a importância de estar em comunidade.

Como imaginávamos que nem todos se sentiriam à vontade para falar na roda de conversa, também levamos uma caixa de papelão enfeitada na qual poderiam compartilhar segredos e dúvidas e distribuímos tiras de papel para toda a turma. Recebemos denúncias como essas: "*Eu já sofri racismo e me chamaram de macaca que meu lugar era no zoologico.*"; "*Quando eu estava no quarto ano um menino me perguntou se meu cabelo era feito de 'bombriu' aí eu fiz botox no meu cabelo.*" Também brotaram perguntas importantes que nos instigam a perseverar na luta: "*Como podemos acabar com o racismo?*"; "*Eu odeio preconceito religioso, como podemos acabar com isso?*"

Sabe-se que há, na baixada fluminense, número significativo de descendentes indígenas e a equipe da escola já havia nos incentivado a trazer a temática indígena. É comum, inclusive, que descendentes neguem suas origens diante do preconceito presente em nossa sociedade, sendo, portanto, crucial a presença da temática nas escolas para a desconstrução de estereótipos em relação aos povos originários e para a produção do sentimento de pertencimento. Em 2026, realizamos um projeto com uma turma de quinto ano que começou de forma despretensiosa e, a cada encontro, ganhava robustez a

partir do interesse demonstrado pela turma. Em abril propomos uma conversa sobre as culturas indígenas para as três turmas acompanhadas em 2026. Pedimos que nos contassem o que sabiam sobre o assunto e apresentamos um vídeo curto que pudesse contribuir com a desconstrução de estereótipos trazidos em suas falas.

Com a turma do quinto ano lemos, em seguida, alguns capítulos do livro infanto-juvenil *O cão e o curumim*, do escritor indígena Cristino Wapichana e ilustrada por Taísa Borges (2018), obra na qual ele narra, com uma escrita cativante, situações vividas quando era curumim em sua aldeia em Roraima. Contamos até o momento da narrativa em que o protagonista iria pela primeira vez entrar na mata com a família e seu cachorro. Pedimos, então, que as crianças, em duplas, criassem um texto com uma aventura vivida por ele. A turma fez a tarefa com dedicação e chegou a aparecer em uma das produções um aspecto cultural indígena da família ter pedido permissão antes de entrar na mata, elemento que estava presente no trecho lido para a turma.

No encontro de maio relembramos o que havíamos feito no anterior, trazendo comentários de suas produções textuais, e lemos o capítulo no qual Cristino narra a aventura e o encontro da família e do cachorro Amigo com uma anta. A turma se mostrou bastante empolgada com a história. Trouxemos como proposta que escrevessem cartas para Cristino, que seriam enviadas a ele, na qual compartilhassem suas impressões sobre a obra e perguntas que gostariam de fazer ao autor. Elaboramos uma síntese das cartas e enviamos a Cristino, por whatsapp, juntamente com um pdf de todas as cartas digitalizadas. Cristino ficou muito animado e sugeriu que agendássemos uma chamada de vídeo com a turma ao invés de responder às cartas por escrito.

Como em algumas cartas houve o pedido de conhecerem outras obras dele, lemos no encontro de junho sua obra *A boca da noite*, que recebeu prêmios nacionais e internacionais, inclusive pelas ilustrações de Graça Lima (2018). A turma gostou bastante da história. Acharam graça por um dos personagens achar que se há uma "boca da noite" então a noite também teria outras partes do corpo. Após a chamada, a proposta a ser realizada em duplas seria descobrirem o significado de expressões cotidianamente utilizadas.

Após a leitura, iniciamos a chamada de vídeo. Como ficaram tímidos por algum tempo, fomos trazendo para ele as perguntas feitas nas cartas e Cristino foi respondendo e contando mais detalhes de sua vida. A partir das perguntas, ficamos sabendo que Cristino tem 55 anos, é casado e tem 2 filhas. Inclusive nos apresentou uma delas, a

mais nova, a pedido de um dos meninos. Tem 12 irmãos, dois falecidos quando pequenos. Atualmente ele tem um cachorro, que também nos foi apresentado na chamada. A turma o achou parecido, inclusive, com Amigo, o cãozinho da obra. Cristino saiu da tribo aos 13 anos de idade. A situação mais assustadora que viveu foi o encontro com uma cobra amarelada quando estava pescando sozinho. Cristino possui dois carros, um usado no dia a dia, em São Paulo, e outro para viagens. Ele pretende voltar a morar em Roraima com a família daqui a três anos, pois sente saudades de lá apesar de ter nos contado sobre as diferenças ambientais ocorridas nas últimas décadas nessa região devido ao desmatamento e à mineração.

Ao ser perguntado para que time torce, disse não torcer para nenhum e sim para quem torce por ele, pois não considera os jogadores pessoas verdadeiramente preocupadas com valores e com o país. Contou que foi procurado por uma produtora para que o livro A boca da noite vire um longa de animação e irá trabalhar na ampliação da história nos próximos meses. Ao ser perguntado se se considera rico ou pobre, Cristino disse se considerar rico, pois faz o que gosta e vive a vida com a família de forma plena. Certamente temos muito a aprender com os povos originários. Nos contou que toda vez que lê a obra *O cão e o curumim* ele gosta de ouvir "a música mais gravada do mundo", *Yesterday*. Ouvimos um trecho após a chamada.

Logo antes de desligarmos, algumas crianças compartilharam espontaneamente com ele terem avós ou bisavós indígenas e ele sugeriu de procurarem descobrir as etnias já que não sabiam. Nos despedimos da conversa com o coração repleto de alegria e com a esperança de termos provocado nas crianças uma aproximação com a realidade dos povos originários e um respeito às suas culturas e à nossa origem.

Outra importante temática a ser discutida nas escolas para que possamos atuar em prol da diminuição das desigualdades sociais é a igualdade de gênero, trazida a partir da leitura da obra *Gabi de bigode,* escrita por Tino Freitas e ilustrada por Bruno Nunes (2023). A escolha desta obra surgiu a partir de uma situação com as crianças. Uma das licenciandas extensionistas do projeto estava usando uma bermuda longa jeans e ouviu o seguinte comentário de um dos meninos do quinto ano: *"ela tá usando bermuda de homem"*. A partir desse incômodo gerado em alguns alunos por conta de uma vestimenta da extensionista, decidimos que a obra do encontro seguinte seria essa. *Gabi de bigode* conta a história da Gabi, uma menina que vai para escola de bigode. O autor dessa história, de maneira descontraída, traz um debate sobre as convenções sobre

ISSN: 2358-8829

o que os meninos e as meninas devem - ou não - usar. Freitas e Nunes (2023) fazem uma crítica bem humorada sobre papéis e padrões de gênero na sociedade.

Após a leitura dessa história, abrimos a roda de conversa para diálogos. Iniciamos o debate com a pergunta: "existem coisas que são só de meninos e coisas que são só de meninas?" As meninas prontamente responderam que não, enquanto os meninos responderam que sim. Desde pequenos os meninos são ensinados a reafirmar as supostas diferenças de gênero. Essa pergunta gerou outras dúvidas e questões dos estudantes. Durante a conversa abordamos como, historicamente, quem utilizava saia eram os homens. Alguns meninos comentaram: *"homens de verdade não usam saia",* o que possibilitou que trouxéssemos exemplos que mostram o contrário. Nesse encontro explicamos sobre algumas mudanças sociais que foram conquistadas recentemente, como por exemplo o uso de calça por mulheres, o direito ao voto e sobre como as mulheres poderiam ser quem elas quisessem, poderiam virar jogadoras, médicas, policiais, juízes, entre outras atividades profissionais. Alguns meninos trocaram olhares ao dizer: *mas não são.* Durante o diálogo, a maioria dos meninos expressavam suas discordância sobre as afirmações de direitos iguais para as mulheres.

É notável como o movimento *Red Pill* tem capturado as subjetividades dos meninos cada vez mais cedo. Vale ressaltar que no início dessa roda de conversa, muitos alunos confundiram as questões de gênero com questões de sexualidade. Essa confusão foi esclarecida nos primeiros momentos de debate. Conforme a roda de conversa caminhava, as meninas se sentiam cada vez mais confortáveis para expressar e relatar seus descontentamento com as relações de gênero impostas sobre seus corpos.

A partir dessa leitura propomos uma atividade de escrita em grupos. Para realizar a atividade era necessário escrever uma história com protagonismo feminino com uma situação problema que envolvesse uma protagonista feminina sendo impedida de realizar seu sonho por ser mulher. Nessa atividade tivemos histórias como uma menina que se tornou jogadora de futebol reconhecida internacionalmente a despeito da objeção da família, uma menina que se tornou advogada em um país que não incentivava o estudo por mulheres e uma jovem que sofria preconceito por ser lésbica. Trazer a temática da igualdade de gênero para a sala de aula é crucial para a "construção de um mundo em que as mulheres sejam respeitadas e tenham direito a uma vida livre e digna" (Tolentino, 2018, p. 80).

Apostamos, com bell hooks (2023), que a literatura pode contribuir com a produção de mapas de cura e esperamos que as relações construídas pelas crianças com as obras as incentivem a terem a literatura como importante aliada para o bem viver.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cada mediação literária, quase como uma dança, somos convidadas e convidamos as crianças a novas possibilidades de ser e estar no mundo. Encorajadas pelo desejo de imaginar novas narrativas e romper com estruturas opressoras, navegamos por obras que nos convocam à transformação. Entre uma obra e outra, dialogamos sobre nossas experiências, compartilhamos saberes e fazeres e juntos idealizamos um mundo mais igualitário. Todas essas possibilidades são construídas a partir de uma literatura que garanta suas dimensões ética, política e estética. Mesmo que a cada encontro nos deparemos com as violências acometidas por uma sociedade estruturada a partir de uma única visão, seguimos firmes na certeza de que cada passo dado é um passo mais próximo da sociedade que sonhamos, da sociedade na qual merecemos viver.

Enquanto educadoras e educadores precisamos reafirmar um compromisso democrático com o espaço escolar. A escola não pode ser um espaço de preservação de epistemologias eurocêntricas que negam e inviabilizam os sujeitos que a frequentam. Defendemos aqui a literatura como ferramenta de emancipação. Assim como nosso patrono Paulo Freire (1974), entendemos que educar não é transferir conhecimento, mas sim, apresentar ferramentas para que os estudantes construam e produzam o seu conhecimento. E a literatura tem se mostrado uma importante companheira de caminhada.

Palavras-chave: Literatura infantil; Representatividade; Educação antirracista; Pertencimento.

REFERÊNCIAS

DE OLIVEIRA, Kiusam; SANTOS, Paulica. **O mundo no black power de Tayó**. Editora Peirópolis, 2013.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo.** 21ª edição. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FREITAS, Tino; NUNES, Bruno. **Gabi de bigode**. São Paulo: VR Editora, 2023.

HOOKS, bell. **Irmãs do inhame: mulheres negras e autorrecuperação**. São Paulo: Martins Fontes, 2023.

HOOKS, bell; RASCHKA, Chris. **A pele que eu tenho.** Boitatá, 2022.

HOOKS, bell. **Ensinando o pensamento crítico:** Sabedoria prática. 1ª edição. São Paulo: Elefante, 2020.

MIDRIA; TEIXEIRA, Ana. **A menina que nasceu sem cor**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: Sobre o ofício do professor. 1ª edição, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

NASCIMENTO, Victor; NICOLAIEWSKY, Clarissa de Arruda. Andanças, encontros e olhares: pistas para uma escrita encarnada na universidade. **DIMENSÕES DOCENTES**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, 2024.

NICOLAIEWSKY, Clarissa de Arruda. Na busca por uma escrita encarnada: para que histórias sensíveis possam ser produzidas na pesquisa, na escola e na vida. **Revista Pesquisa Qualitativa**, *13*(35), p. 295–317.

NICOLAIEWSKY, Clarissa de Arruda. Ler, escrever e conversar: quando a partilha do sensível permeia a formação docente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, p.1-21, 2024.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista: Para familiares e professores (**Vencedor do Prêmio Jabuti 2024) Planeta, 2023.

QUEIRÓS, B. C. **Manifesto do Movimento por um Brasil literário**. Revista Palavra, Rio de Janeiro, ano 4, n. 3, p. 24-25, jul. 2012.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. Editora Jandaíra, 2020.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. Companhia das letras, 2019.

SILVA, Rosita; CORSINO, Patrícia. O que cabe num livro? Pensando a leitura literária de crianças do primeiro ano do ensino fundamental. In: CORSINO, Patrícia (org). ***Travessias da literatura na escola.*** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014, p. 139-154.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy; BRANDÃO, Heliana; MACHADO, Maria (orgs). **Escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 17-48.

TOLENTINO, Luana. **Sobrevivendo ao racismo: memórias, cartas e o cotidiano da discriminação no Brasil**. Campinas, SP: Papirus, 2023.

TOLENTINO, Luana. **Outra educação é possível**: **feminismo, antirracismo e inclusão em sala de aula**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

TRINDADE, Azoilda Loretto. Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil. **Proposta Pedagógica**, p. 30, 2005.

WAPICHANA, Cristino; BORGES, Taísa. **O cão e o curumim**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2018.

WAPICHANA, Cristino; LIMA, Graça. **A boca da noite**. São Paulo: ZIT, 2016.