

## A EDUCAÇÃO COM PÉ NO CHÃO SE FAZ COM DIVERSIDADE: O PROJETO LITERÁRIO DE LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NO CHÃO DA ESCOLA DO CAMPO

*EDUCATION WITH FEET ON THE GROUND IS ACHIEVED WITH  
DIVERSITY: THE AFRO-BRAZILIAN LITERARY PROJECT ON THE  
GROUNDS OF A FIELD SCHOOL*

Larissa da Silva Sousa  <https://orcid.org/0000-0002-2303-660X>  
Programa de Pós-Graduação em Letras  
Universidade Estadual de Maringá  
larisousa@unifesspa.com

Fernanda Favaro Bortoletto  <https://orcid.org/0000-0002-2587-1828>  
Programa de Pós-Graduação em Letras  
Universidade Estadual de Maringá  
ffbortoletto@hotmail.com

*D.O.I.: <http://doi.org/10.5281/zenodo.13619540>*

*Recebido em 22 de março de 2024*

*Aceito em 21 de abril de 2024*

**Resumo:** O presente trabalho objetiva analisar os impactos da aplicação de um projeto de literatura em uma escola do campo. O estudo consiste em uma pesquisa bibliográfica e na realização de um projeto para os alunos se aproximarem da literatura afro-brasileira. Para a obtenção dos resultados, foram utilizados aportes teóricos acerca da literatura negra, da literatura infanto-juvenil, da Educação no Campo e de leis que garantem o ensino da história e cultura negra nas instituições escolares. Ao longo do estudo, observou-se a maneira como ensino de literatura afro-brasileira é importante para o fortalecimento de uma educação antirracista, sobretudo quando as obras eram voltadas para o público jovem e a aplicação pedagógica considerava todo o contexto de estudantes provindos do campo. Como resultados, percebe-se que os séculos de escravidão no Brasil refletem nas relações raciais até os dias atuais, através de uma estrutura racial, a qual a literatura, ao cumprir sua função social, consegue representar esses temas de maneira fiel e sensível.

**Palavras-chave:** Literatura afro-brasileira. Literatura infanto-juvenil. Ensino. Práticas de leitura e escrita.

**Abstract:** This study paper aims to analyze the impact of implementing a literature project in a field school. The study consists of a bibliographical survey and the realization of a project for students to get closer to Afro-Brazilian literature. In order to obtain the results, the study used theoretical contributions about black literature, children's literature, education in the countryside and laws that guarantee the teaching of black history and culture in schools. Throughout the study, it was observed how teaching Afro-Brazilian literature is important for strengthening anti-racist education, especially when the literary texts were aimed at young people and the pedagogical application considered the whole context of students from rural areas. The results show that the centuries of slavery in Brazil are reflected in race relations to this day, through a racial structure which literature, in fulfilling its social function, manages to represent in a faithful and sensitive way.

**Keywords:** Afro-Brazilian literature. Children's literature. Teaching. Reading and writing practices.



## 1. Introdução

No Brasil 56% da população é composta por negros, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e estatística (IBGE). No entanto, mesmo que a maior parte da população brasileira é negra, a desigualdade entre negros e brancos ainda é uma realidade cruel. No Brasil, ser negro é fazer parte da maior taxa de desemprego, do analfabetismo e da violência, ou seja, há uma barreira de desigualdade muito grande entre sujeitos negros e brancos. Outra desigualdade vista na realidade brasileira é em relação às diferenças encontradas entre pessoas que vivem no campo e nos espaços urbanos, impactando diferentes setores, os quais destacam-se, nesta abordagem, o acesso à educação de qualidade e o acesso à literatura.

Dito isto, anuncia-se que este trabalho parte de uma abordagem da questão étnico-racial voltada às realidades da escola do campo e, assim, tem como objetivo analisar os impactos da aplicação de um projeto de literatura em uma escola do campo. No projeto, os alunos tiveram contato com a literatura em diferentes formatos, como contos, crônicas, poemas e um livro infanto-juvenil, sempre com a temática afro-brasileira. O estudo justifica-se pela necessidade de garantir uma reflexão sobre a história das obras literárias produzidas por sujeitos afro-brasileiros e a importância de ela estar inserida no contexto escolar do campo como uma garantia da execução da Lei nº 10.639 e da Lei nº 11.645/08.

Inicialmente, este estudo preocupa-se em definir e contextualizar a literatura afro-brasileira, citando nomes que se destacam no decorrer da história. Essas produções literárias buscavam não “dar voz” aos seus criadores, como é comumente referido, mas garantir espaço de fala e de escuta a essa parcela da população negra, que encontrou na literatura a sua forma de resistir e manifestar frente à realidade racista brasileira. Dessa forma, discute-se sobre o papel de proporcionar visibilidade e espaço para seus autores, se tornando uma ferramenta contra a discriminação racial na sociedade.

Também, vincula-se a literatura de autoria negra com a literatura infanto-juvenil com a temática da diversidade, com a utilização de aportes teóricos que discutem a sua importância para os leitores e, sobretudo, para a aplicação no contexto escolar. No entanto, para que essa literatura comprometida com a denúncia de problemáticas sociais e com a representação de sujeitos reais de diferentes grupos sociais chegue ao público infantil e adolescente, foi necessária a criação de medidas governamentais, como a Lei 10.639 (Brasil, 2003), a Lei nº 11.645/08 (Brasil, 2008) e a definição de uma data que celebra as identidades e a luta histórica, cultural e política do povo negro, o Dia da Consciência Negra.

Na sequência, apresenta-se o projeto de leitura sobre a literatura afro-brasileira na escola a qual a proposta foi desenvolvida. Com a leitura de obras com temáticas raciais, os alunos aproximaram-se da literatura e da cultura afrodescendente, sendo instigados a criar reflexões que os levou, inclusive, a perceber que já vivenciaram algumas situações de racismo. A partir das atividades e discussões tecidas em seis encontros, os estudantes do contexto de campo deram os primeiros passos no desenvolvimento de uma visão crítica que os possibilita reconhecer situações de racismo em seus cotidianos e, ainda, lutar contra as barreiras que o racismo impõe à população negra, seja na cidade ou no campo.

## 2. Literatura negra e infantil e juvenil: protagonismos, representações e impactos sociais

A literatura “negra”, “negro-brasileira”, “afro-brasileira” ou “afrodescendente” é entendida como o conjunto de produções literárias elaboradas a partir do ponto de vista/perspectiva do sujeito afrodescendente. Nessa literatura, este indivíduo toma papel de protagonista e sua presença não é justificada apenas a partir da abordagem de uma temática dentro de uma obra literária, mas, sobretudo, pela representação que os personagens negros são capazes de inscrever na obra a respeito do que significa ser negro, seguir suas crenças e debater sobre a maneira como a sociedade lida com os corpos negros. Segundo Luiza Lobo (2007),

poderíamos definir literatura afro-brasileira como a produção literária de afrodescendente que se assumem ideologicamente como tal, utilizando um sujeito de enunciação próprio. Portanto, ela se distinguiria de imediato, da produção literária de autores brancos a respeito do negro, seja enquanto objeto, seja enquanto tema ou personagens estereotipados (folclore, exotismo, regionalismo) (Lobo, 2007, p. 315).

A autora sublinha o protagonismo na literatura negra, sobretudo na questão de autoria, visto que quando o sujeito negro se coloca em posição de agente de sua própria narrativa, há um movimento de negar e revolucionar a imagem estigmatizada dos corpos negros construída por séculos não somente na literatura feita por autores brancos, mas por toda a sociedade regida por uma lógica de hegemonia branca e masculina.

Nesta mesma perspectiva, para Eduardo de Assis Duarte (2010), a literatura afro-brasileira é um conceito ainda em construção que deve seguir alguns critérios que a diferencia da produção literária brasileira de um modo geral. O autor demonstra que a literatura afro-brasileira tem especificidades próprias e inerentes a ela e, a partir dela, os sujeitos negros deixam de ser vistos em segundo plano e passam a ser personagens atuantes na literatura.

Por ainda estar em construção, outros pensadores tentam explicar e sistematizar essa literatura de autoria negra no Brasil, como é o caso do pesquisadora Luiz Cuti (2010), que afirma que a literatura afro-brasileira não tem o mesmo sentido que a literatura negra. Segundo a perspectiva do autor, o uso do termo “afro” induz a um “discreto retorno à África” (Cuti, 2010, p. 36), neste sentido “a literatura africana não combate o racismo brasileiro” (Cuti, 2010p. 36). Na realidade brasileira, a utilização de termos como “afro-brasileiro” ou “afrodescendente” se popularizou e nestas vias posicionar-se como negro tem sido mais difícil. Sendo assim, “a palavra negro nos remete à reivindicação diante da existência do racismo” (Cuti, 2010, p. 40).

Nos últimos anos, com a maior difusão e importância dada à literatura afro-brasileira por leitores e pesquisadores de diversas áreas do conhecimento, a literatura negra cumpre o papel de recuperar o agenciamento de sujeitos que foram invalidados e esquecidos pelo sistema eurocêntrico e preconceituoso que rege as sociedades ocidentais. Assim, essas manifestações literárias afro-brasileiras ganham espaço a fim de favorecer a valorização da cultura e as raízes dos povos negros como contribuição da formação da identidade cultural do território brasileiro.

Vale ressaltar que os discursos acerca da literatura afro-brasileira ganharam proeminência somente no século XIX, em um momento histórico em que os primeiros

processos de enfrentamento das violências voltadas aos corpos negros ganharam força, como os movimentos de resistência dos escravizados, os movimentos de direitos civis dos povos negros e as associações abolicionistas.

Considera-se que todos esses movimentos foram fundamentais para a construção e consolidação do conceito de uma literatura engajada na elaboração das subjetividades dos negros no Brasil. Como afirma Margareth Maura Santos (2013),

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

As palavras da autora sugerem que tanto as experiências dolorosas dos povos negros quanto todo o seu processo de luta pela garantia de direitos e espaço na sociedade estão inscritos na subjetividade dos sujeitos negros e são fundamentais para a compreensão de sua história. Sendo parte de sua corporeidade e história, suas produções culturais e literárias conterão elementos desse passado de enfrentamento, bem como do presente, igualmente desafiador, influenciado por séculos de discriminação e silenciamento.

Assim, refletindo sobre a escrita literária dos sujeitos negros no Brasil, pode-se considerar que a partir do século XIX houve um aumento nessas produções, apesar de se tratar de um momento histórico em que poucas eram as pessoas negras que eram alfabetizadas ou possuíam qualquer tipo de formação. No entanto, consolidou-se um movimento de escritoras e escritoras negras que, através de suas obras, teciam finas críticas à sociedade racista, expondo os problemas sociais que a população enfrentava desde a abolição da escravatura.

Dentre esses autores, lembra-se de Maria Firmina dos Reis, a primeira mulher negra a publicar romances no Brasil. A autora utilizava suas narrativas como instrumentos de denúncia contra os males sofridos durante o período da escravidão, trazendo a perspectiva dos escravizados. Firmina é revolucionária, pois, enquanto as obras literárias escritas até então retratavam sujeitos negros como objetos de trabalho e colocados em segundo plano de maneira estereotipada e ridicularizada, a autora cria e nomeia personagens negros escravizados, além de representar suas subjetividades por meio de diálogos.

Outros nomes dessa época aqui citados como relevantes na produção literária de sujeitos negros são Luiz Gama (1830-1882), Cruz e Sousa (1861-1898) e Lima Barreto (1881-1922), que criticavam como a sociedade era estruturada tanto no âmbito social como cultural, marcando no texto literário a valorização de seu pertencimento racial e a denúncia da discriminação sofrida pelos povos negros.

Nos séculos XX e XXI, o Brasil presenciou um aumento na produção e publicação de autoria negra, com nomes diversos como Solano Trindade (1908-1974), Abdias Nascimento (1914-2011), Carolina Maria de Jesus (1914-1977), Carlos Assumpção (1927-), Eliana Alves Cruz (1966), Cidinha da Silva (1967), Cristiane Sobral (1974), Conceição Evaristo (1946), dentre outros. Suas produções denunciam a violência doméstica, o racismo, o preconceito e as desigualdades sociais, sendo fundamentais no fortalecimento da luta por afirmação das identidades e da cultura afro-brasileira.

Além dos autores e autoras debatidas, menciona-se uma importante produção de autoria negra que, por décadas, incentivou e possibilitou a expressão literária de sujeitos negros, os Cadernos Negros. Luiz Silva, mais conhecido como Cuti, é um

poeta, dramaturgo, crítico de cultura e militante da causa negra no Brasil que foi um grande responsável pela criação e organização da primeira edição dos Cadernos Negros, em 1978. Neste conjunto de obras literárias negras, autores negros como Cuti, Oswaldo de Camargo, Paulo Colina, Abelardo Rodrigues e outros uniram seus textos, com o intuito de demonstrar através da literatura o protesto frente às problemáticas sociais, que a população negra vinha enfrentando anos após anos desde o período da escravidão. Segundo Duarte:

[...] uma produção marcada predominantemente pelo protesto contra o racismo, tanto na prosa quanto na poesia, na linha da tradição militante vinculada ao movimento negro [...] e, ao lado dessa perspectiva, sobressai o tema do negro, enquanto individualidade e coletividade, inserção social e memória cultural. E, também, a busca de um público afrodescendente, a partir da formalização de uma linguagem que denuncia o estereótipo como agente discursivo da discriminação (Duarte, 2010, p. 114-115).

Os Cadernos Negros são uma ferramenta literária contra o racismo, a discriminação e agindo com o principal intuito de revelar, a partir de poemas e contos, a importância de lutar contra o racismo e formar leitores críticos para a compreensão da atual realidade da sociedade brasileira. Segundo o filósofo Silvio Almeida, escrevendo sobre a obra,

a importância dos Cadernos Negros não se mede apenas por seu relevante papel na difusão da produção literária de pessoas negras, especialmente em um país marcado pelo racismo. [...] Cadernos Negros têm sido responsáveis por inserir no imaginário social vozes, em geral silenciadas, de artistas cujo trabalho se manifesta reivindicações por liberdade, igualdade e, sobretudo, justiça (Almeida, 2019, p. 5).

O autor demonstra que, desde sua criação, até os dias atuais, os Cadernos Negros cumprem o papel de difundir as narrativas de autores e autoras negras brasileiras acerca de suas vivências e percepções em uma sociedade estruturalmente discriminatória para com esses sujeitos. Além disso, destaca-se a importância dessas produções em possibilitar a publicação e divulgação de autores e intelectuais negros brasileiros que não possuem as mesmas oportunidades no mercado editorial que os escritores brancos.

No entanto, a existência de, cada vez mais, autores negros que relatam e representam suas vivências e histórias de luta no Brasil não anula a discriminação racial ainda latente no país. Defende-se que a literatura por si só não é suficiente para transformar a estrutura social marcada profundamente pelo racismo. Acredita-se que um trabalho da literatura em conjunto com a educação poderia ser um grande começo de enfrentamento dessa problemática, visto que, dessa maneira, o racismo seria rejeitado desde a infância, dando lugar à valorização de suas culturas, origens e subjetividades.

Para aproximar a discussão da literatura afro-brasileira com as infâncias, considera-se a relevância das literaturas infantis e juvenis, sobretudo aquelas de autoria negra ou de outras maiorias minorizadas, como os povos originários, sujeitos LGBTQIA+, imigrantes, entre outros.

Desde seu surgimento, a literatura infantil e juvenil foi vista como uma literatura menor e com o questionamento de seu valor e complexidade em razão de ser endereçada às infâncias e juventudes. Apesar de serem percebidas por lentes que acabam por marginalizar este fazer literário, Peter Hunt (2005) demonstra que as obras infanto-juvenis são altamente complexas e devem ser incentivadas.

O autor expressa que a sua complexidade é proveniente, sobretudo, da presença da diversidade nas produções voltadas ao público jovem. Segundo Hunt (2005), é essa diversidade, "expressa através de uma diversidade de vozes, que torna o estudo da literatura infantil tão complexo e fascinante"<sup>1</sup> (Hunt, 2005, p. 12, tradução nossa). Assim, a representação de narrativas e personagens que destoam do padrão social hegemônico branco, masculino, heterossexual e abastado economicamente, tornam a literatura infanto-juvenil valiosa para o seu público.

No entanto, assim como ocorre com a literatura não escrita para crianças e jovens, os grupos minorizados tendem a ser representados de maneira errônea e estereotipada. Thomas (2016) explica que tal estigmatização na descrição e nas ações de personagens marginalizados é frequente por toda a história da literatura infanto-juvenil e que essa representação acaba por contribuir na perpetuação do preconceito e da intolerância por todos aqueles que estão no poder na sociedade.

Também estudando sobre a literatura voltada ao público jovem, Tracy Baxley e Genyne Boston (2014) debatem a importância dessas produções literárias, principalmente no território escolar. Para as autoras, quando o jovem entra em contato com obras que trazem a temática da diversidade ou que contam com personagens socialmente minorizados, tais obras o impactam positivamente, contribuindo para um entendimento crítico de grupos que fazem parte da sociedade.

Ao mesmo tempo, as autoras argumentam que, por serem comprometidas com a representação real de sujeitos oprimidos pela ordem dominante social, as obras infanto-juvenis corroboram para o empoderamento e a formação identitária de leitores que se identificam com os personagens das produções. Nas palavras das autoras, quando os adolescentes e as crianças leitores sentem-se representados na literatura, esses leitores "ganham uma afirmação de si mesmos e de suas identidades. Estudantes que não se veem refletidos nos livros podem começar a acreditar que eles não têm valor ou merecimento na sala de aula ou na sociedade"<sup>2</sup> (Baxley; Boston, 2014, p. 18, tradução nossa).

Para que essa literatura atinja o seu público-alvo e consiga impactá-lo, transformando realidades através da conscientização, celebração e respeito às diferenças e do empoderamento, é necessário que as instituições de ensino abram as portas para literaturas que promovem a discussão da diversidade. Defende-se que as instituições de ensino devem possibilitar o contato dos alunos com materiais literários, artísticos e culturais produzidos por sujeitos negros, indígenas, imigrantes e membros da comunidade LGBTQIA+. Somente então a escola deixará de ser um motor de relações desiguais.

Uma medida instituída pelo governo brasileiro a fim de assegurar o ensino e abordagem da cultura, arte e literatura negra nas instituições escolares é a Lei 10.639 (Brasil, 2003). A lei, sancionada no ano de 2003, alterou a Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9.394/96 (Brasil, 1996), tornando obrigatório o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar, tanto no ensino fundamental quanto no médio. Posteriormente, em 2008, a mesma lei sofreu uma nova alteração, com a Lei 11.645, incluindo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura indígena no currículo das escolas em todas as disciplinas (Brasil, 2008).

---

<sup>1</sup> Traduzido do original: "expressed through a diversity of voices, that makes the study of children's literature so complex and fascinating"

<sup>2</sup> Traduzido do original: "affirmation of themselves and their identities. Students who do not see themselves reflected in the books may begin to believe that they have no value or worth in the classroom or society".

Considera-se que estas atualizações da legislação educacional surgiram em decorrência da necessidade de debater o apagamento da cultura afro-brasileira e indígena e corroborar para a valorização da cultura e dos saberes negros e indígenas vinculados aos espaços de formação social, educacional e cultural. Discorrendo sobre a Lei 10.639, a autora Nilma Limo Gomes (2012) afirma que

essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação anti-racista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o ‘falar’ sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um ‘outro’, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala (Gomes, 2012, p. 105).

Através do excerto, compreende-se que a promulgação da Lei 10.639 (Brasil, 2003) é um progresso importante para a escola ao romper com o currículo pautado somente em conhecimentos produzidos por e sobre grupos sociais dominantes e países ocidentais. Ao invés disso, as escolas devem passar a contextualizar e problematizar a cultura afro-brasileira em sala de aula, que por tanto tempo foi omissa e esquecida.

A partir da aplicação dessas leis, as disciplinas escolares devem considerar a diversidade de culturas dentro do território brasileiro e do restante do mundo, promovendo reflexões sobre os sujeitos que habitam todos os espaços sociais, focando na existência de um “outro” diferente, como é o caso do sujeito negro. Além disso, criam-se as primeiras bases para uma educação antirracista através da aplicação delas.

Como um ganho à educação no respeito às diferenças, a promulgação de ambas as leis visa buscar novos caminhos para que as práticas educativas sejam pautadas na diversidade, contemplando os sujeitos negros, indígenas, e outras existências subalternizadas a partir do processo de colonização. Considera-se que a devida aplicação das leis promove um grande instrumento para a formação de uma educação que supere o racismo e que reconheça o papel fundamental da cultura africana, afro-brasileira e indígena na formação de uma sociedade que compreenda suas raízes e atue na manutenção e valorização da cultura negra no Brasil.

Além das leis citadas, em 2011, foi instituído o Dia Nacional da Consciência Negra, no dia 20 de novembro, que mantém viva a resistência do povo negro no combate à escravidão e ao preconceito. A data é uma homenagem a Zumbi, último líder do Quilombo dos Palmares, assassinado em 20 de novembro de 1695, sendo considerado um dos principais representantes da resistência negra à escravidão na época do Brasil Colonial.

No Brasil, essa data teve grande repercussão nas instituições educacionais como uma forma de garantir que a Lei 10.639 fosse introduzida na prática. A partir disso, faz-se duas críticas: a primeira delas é a visibilidade do dia da Consciência Negra restringir-se apenas às práticas educativas; a segunda é relacionada à crença de que apenas no mês de novembro as narrativas e culturas negras fossem trabalhadas como fontes de conhecimento e, no restante dos meses, continuasse com um costume de esquecimento e silenciamento dessas histórias. Cabe anunciar que, recentemente, no ano de 2023, o Dia da Consciência Negra foi decretado como um feriado nacional, a partir da Lei 14.759/23 (Brasil, 2023). Este fato corrobora para uma maior visibilidade da data e a sua importância para a valorização da cultura e história afrodescendente para além do ambiente escolar. Dessa forma, esta data ganha uma repercussão social necessária, além de reforçar, ainda mais, a urgência de ampliar as reflexões sobre a negritude ao longo de todo o ano letivo escolar.

A partir desses avanços, a escola torna-se um lugar privilegiado que possibilita o trabalho com as questões raciais e a desconstrução do racismo através do ensino da cultura afro-brasileira. Além disso, tais ações oportunizam para os alunos o contato com as raízes históricas e culturais brasileiras, levando esses indivíduos a se tornarem mais críticos em relação às questões étnicas e raciais. Através do trabalho pedagógico com as literaturas negras, seja elas voltadas ao público adulto ou o público infanto-juvenil, é possível que os educadores trabalhem textos que integrem e promovam a interação dos alunos com o conteúdo, incentivando o hábito pela leitura e a ampliação do senso de crítica social.

### 3. A literatura no contexto da Educação do Campo: práticas emancipatórias

De início, faz-se uma breve exposição sobre o conceito e contexto da Educação do Campo no Brasil. Por mais que o Brasil seja um país de origem que tem como base a agricultura, até 1891 não havia nenhuma proposta de educação específica para as pessoas que habitavam fora do espaço urbano. Nesse sentido, a herança desse contexto é um cenário no qual as escolas do campo enfrentam desafios significativos: falta de pessoal qualificado para a educação, instalações inadequadas, distribuição geográfica desigual das escolas, condições de trabalho insatisfatórias, remuneração baixa, falta de treinamento adequado para os professores e um currículo desconectado da vida no campo (Bergamasco, 2013).

Ao analisar o contexto das pessoas envolvidas na Educação do Campo, nota-se a existência de um grande desafio: “a constituição de uma ciência que fomente o diálogo entre as culturas acadêmica e popular, almejando a formação de seres humanos capazes de refletir local e globalmente as questões fundamentais das suas realidades” (Batista e Euclides, 2020, p. 23). Por se tratar de uma realidade mais periférica, a Educação do Campo resiste ao propor práticas educativas com base popular.

Destaca-se que a realidade campesina apresenta uma ampla gama de experiências singulares e diferentes entre si, portanto, a Educação do Campo não pode ser ofertada de forma idêntica para todos os estudantes de cada realidade social diferente. Deste modo, as práticas pedagógicas devem ser adaptadas às necessidades e às particularidades de cada comunidade, região, território, sem negligenciar o aspecto global, contribuindo, assim, para fortalecer a identidade das populações rurais, promovendo a emancipação e o reconhecimento da história e da cultura dos habitantes do campo (Schneider, 2020, p. 78).

Nesse sentido, os espaços não urbanos apresentam-se como espaços “de possibilidades políticas, formação crítica, resistência, mística, identidades, histórias e produção das condições de existência social. Assim, cabe à educação do campo, o papel de fomentar reflexões que acumulem forças e produção de saberes” (Bergamasco, 2013, p. 6). Como uma dessas possibilidades, tem-se o trabalho com a literatura que pode fomentar um acesso à cultura dos estudantes das escolas de campo, ao mesmo tempo que incentiva o hábito da leitura.

Visando uma discussão mais ampla de práticas educativas através da literatura, faz-se uma análise bibliográfica de cinco estudos que abordam sobre essas temáticas de forma prática e sólida. Tais práticas projetam potências pedagógicas que refletem o uso da literatura infanto-juvenil em práticas pedagógicas de escolas do campo. Ao todo, foram analisados estudos que compreendem os anos de 2012 a 2020.

O artigo científico *A literatura infantil em crise?: experiências na educação do campo*, de Alexandra Santos Pinheiro (2012), objetivou analisar “o espaço dado à

Literatura Infantil, mais especificamente, aos contos de fadas, na prática de docentes formados em um curso de Pedagogia para Educadores do Campo” (Pinheiro, 2012, p. 194). De forma geral, muitos dos participantes da pesquisa faziam parte de movimento sociais e já atuavam como docentes e, mesmo assim, demonstraram, através de suas narrativas, “não reconhecer a importância da leitura de textos com elementos fantásticos, como fadas, bruxas, duendes, espelhos mágicos etc, para a formação da criança” (Pinheiro, 2012, p. 195).

Com isso, há um distanciamento entre o que educadores entrevistados compreendem como elementos necessários e pertinentes à educação e à literatura fantástica aplicada em sala de aula, através de projetos de leitura. Nota-se que os educadores, em questão, consideram relevante trabalhar o real, fazendo com que as crianças estudantes tenham consciência de mundo a partir da realidade vigente e não por intermédio de contos de fadas (Pinheiro, 2012).

Todavia, na defesa da autora,

na literatura infantil, os autores também tratam de desigualdades sociais e de outros problemas que perpassam a sociedade. Mas, nesse gênero, a criança encontra amparo em personagens do mundo fantástico para pensar os seus medos e as suas lutas internas. São formas subjetivas de vivenciar sentimentos e contribuir à compreensão da complexidade do real (Pinheiro, 2012, p. 207).

Ao considerar que é possível ter leitura de mundo, compreender criticamente a diversidade humana, econômica e social, assim como suas desigualdades por meio da literatura, Pinheiro (2012) refuta o argumento dos educadores entrevistados e apresenta um outro viés da apropriação de obras literárias infanto-juvenis como um recurso para lidar com problemas sociais de forma amenizada, mas não deturpada.

É através da literatura que as crianças podem lidar com questões críticas da sociedade de forma simbólica e subjetiva, fazendo com que os estudantes possam acessar temáticas sensíveis e despertar novas emoções que os levem à uma compreensão do real. Segundo Pinheiro (2012, p. 2013), “a partir da fantasia, as crianças pensam a realidade, resolvem problemas internos e externos, são confortadas e preparadas para a vida adulta”. Ou seja, o cenário criado no imaginário literário não é limitado apenas ao campo do fantástico, mas é potente no sentido de criar analogias e releituras de diversas realidades, muitas vezes desiguais, as quais os alunos, com frequência, estão inseridos.

O texto de Pinheiro (2012) ainda problematiza o acesso à literatura dos alunos vinculados às escolas do campo, muitas vezes menos privilegiados economicamente, em razão da má distribuição de renda no Brasil. Dessa forma, o acervo literário das instituições educacionais são a porta de entrada para muitas crianças no que diz respeito ao acesso à literatura. Por isso, concorda-se que incentivar práticas de leitura nessas escolas é uma forma de garantir que as infâncias subalternizadas tenham contato com obras literárias e seus mundos imaginários que refletem o mundo real.

De forma complementar, *A leitura como estratégia pedagógica no processo de emancipação do sujeito do campo: os gêneros discursivos e a temática comprometida com a realidade*, dissertação de autoria de Daiane Ventorini Michelotti (2018), trouxe reflexões acerca da investigação da leitura como ferramenta pedagógica e suas contribuições para uma emancipação do sujeito do campo.

Sob a luz da teoria de Paulo Freire, Michelotti (2018, p. 25) anuncia que “o aluno deverá ser capacitado para ler e perceber através da linguagem do texto, os propósitos, interesses e condições de produção, fazendo-se necessário ir além do que explicitamente podemos depreender”. Defende-se que a literatura atua como ferramenta

de compreensão de mundo, sendo necessário que os docentes trabalhem tanto os elementos textuais e vinculados ao universo criado na obra literária quanto as possíveis relações com a realidade vigente e suas implicações sociais.

Para tal, a atuação docente é imprescindível. Verifica-se que o professor, no papel de mediador, assume “a posição de interlocutor, aquele que guiará o diálogo necessário entre o texto e os sujeitos envolvidos no ato da leitura, questionando, sugerindo, provocando e possibilitando que o aluno assumira a posição de sujeito que constrói através da linguagem” (Michelotti, 2018, p. 32). O professor-mediador fica encarregado de orientar os alunos através de problematizações a partir da leitura, sugerindo possibilidades interpretativas ao aluno do campo que, emancipando-se no processo educativo, defende suas próprias ideias inspirado no texto lido.

A partir disso, Michelotti (2018) descreveu uma unidade didática aplicada a pesquisa como ação que “representa um conjunto de atividades elaboradas a partir de uma temática relevante e próxima da realidade dos alunos, representando seus interesses somados ao do professor” (Michelotti, 2018, p. 41). Defende-se que, ao trabalhar próximo da realidade dos alunos do campo, no decorrer da unidade didática, o pesquisador teve um retorno eficaz no que concerne às leituras de mundo dos alunos, assim como a participação cidadã nas comunidades as quais pertencem.

Por sua vez, a dissertação de Lucas Gonçalves Soares (2016), de título *Práticas de leitura literária em uma escola no campo no município de Canguçu/RS*, também analisou experiências literárias de crianças que vivem e estudam no campo. Para o pesquisador, “as práticas de leitura literária podem e devem acontecer na escola, considerando que seu objetivo é a formação de um cidadão crítico, responsável e atuante na sociedade, sobretudo no meio em que vive” (Soares, 2016, p. 26). Neste caso, o meio ao qual o autor faz menção são as comunidades do campo, que se diferenciam em muitos elementos das famílias que vivem nos espaços urbanos, inclusive, no que diz respeito ao acesso à literatura como fonte de cultura e conhecimento.

Nessa discussão, observa-se que

o cenário da leitura nas escolas no campo é, ainda, preocupante, pois além do acesso limitado à literatura impressa ou digital, esta situação pode ser agravada pela falta de estímulo por parte das famílias que, talvez, não vejam na leitura literária sentido, o que leva, muitas vezes, à ausência de incentivo aos filhos para a prática de ler (Soares, 2016, p. 36).

Muitas famílias que vivem no campo não têm o hábito da leitura literária, o que gera uma desigualdade de acesso à cultura quando comparado a famílias que vivem na cidade, por exemplo. A rotina das famílias do campo é mais voltada para o trabalho e, por sua vez, a educação e a literatura, sendo esta última de forma mais intensificada, apresentam-se como atividades não prioritárias nessas comunidades. Dito isto, as escolas do campo representam uma ação de resistência ao manterem-se dedicadas em ensinar e incentivar práticas de leitura aos seus alunos.

A ausência de sentido da literatura por parte das famílias consiste na dificuldade de abstração que essas famílias possuem, uma vez que, comumente, o lugar que o literário ocupa ainda é o lugar da fantasia, do irreal, do imaginário, logo, é admitido como dispensável na formação escolar e social da criança do campo.

Como atuação prática, a dissertação de Soares (2016) propôs um projeto de leitura literária com crianças, durante um ano letivo inteiro. Em avaliação, considerou-se que com ações bem delineadas, tais práticas de acesso à literatura contribuem para uma formação integral desses alunos e, em decorrência disso, auxiliam no desenvolvimento de um nível de criticidade diante das diversas realidades existentes.

Em conclusão, lê-se que para que o trabalho com a formação de leitores e as práticas literárias, sobretudo no campo, sejam efetivas, é fundamental que “os professores e toda a escola precisam estar envolvidos nesse propósito e estimular os alunos, familiares, principalmente oferecendo acesso ao livro e desenvolvendo práticas que instiguem o ato de ler” (Soares, 2016, p. 109). Com isso, admite-se que todas as crianças têm potencial para tornarem-se leitores de livros e leitores de mundo através da literatura. Para isso, é necessária uma conduta orientadora, que abra caminhos para o universo literário disponível nas bibliotecas escolares e outros espaços.

Na sequência, faz-se uma análise da dissertação *Leitura literária em contextos escolares diversos: acesso, mediação e resistência*, de Elisane Andressa da Silva (2020), que atribui à literatura um caráter desassociado das técnicas produtivistas da abordagem literária em sala de aula. Neste sentido, defende-se uma perspectiva da leitura da literatura como reflexiva e potente na criação de associações estabelecidas pelos leitores (Silva, 2020).

Nas análises tecidas por Silva (2020), depreende-se que a prática pedagógica com a literatura, promovida por professores mediadores, precisa garantir uma escuta sensível dos leitores, assim como refletir sobre os possíveis contextos dos diferentes grupos sociais, promovendo um senso de alteridade que favorece a construção da coletividade a partir das práticas de literatura.

Ao ler uma obra, cada aluno é convidado a refletir sobre mundos possíveis, como já mencionado na análise de outras pesquisas nesta seção. Assim, para Silva (2020, p. 36), “estabelecer essa ponte entre a leitura individual para o coletivo, se apresenta como um caminho significativo para formar leitores, desde que seja com preparo, organização e coerência nos objetivos”. Nesse sentido, a mediação docente é necessária na escolha atenta das obras trabalhadas nas escolas, assim como na forma como as aulas são dirigidas.

Quando se trata da literatura aplicada à contextos diversos, como é o caso das escolas do campo, concorda-se que deve haver um tratamento especializado, considerando a cultura e a identidade de cada comunidade. Como resultado da pesquisa de campo, nas palavras de Silva (2020):

Foi possível, ainda, perceber a necessidade de os mediadores de leitura estar em constante aprendizado e serem flexíveis para adaptar-se aos diversos contextos e, tornar-se um ‘mediador reinventado’, ou seja, aquele que está reinventando-se constantemente, com novas estratégias, elementos e, buscando novos aprendizados e sempre aberto para as mudanças, adaptações ao longo do processo (Silva, 2020, p. 139).

A flexibilidade, como pode ser visto, é uma característica que deve estar presente nas práticas pedagógicas dos professores que atuam na educação do campo. Neste sentido, utilizar a literatura como aporte teórico é um caminho possível para trabalhar a diversidade existente no olhar para as realidades possíveis, formando um aluno crítico, sensível e politizado. O trabalho pedagógico com as crianças do campo oferece uma oportunidade de conviver com quem, “desde cedo já sabe o valor do trabalho e a importância do cuidado com a terra. São crianças inseridas em uma realidade que não oferece muitas oportunidades, mas com criatividade reinventam seu caminho e, criam brincadeiras para viverem a sua infância” (Silva, 2020, p. 142).

Por fim, o último trabalho apresentado como fonte de investigação da importância do trabalho literário em escolas do campo e seu impacto social é intitulado *O ensino de literatura na educação do campo: possibilidades de diálogos com culturas e modos de vida*, de autoria de Sílvia Gomes Velloso (2019). O artigo promove uma

reflexão entre as práticas da educação do campo e os “diálogos culturais e identitários que o texto literário pode estabelecer com os sujeitos no processo de formação leitora” (Velloso, 2019, p. 94).

Para a autora, “o ensino de literatura neste contexto [da Educação do Campo] surge como estratégia de se pensar na leitura e produção literária, nas escolas, como um ato político, de luta contra processos de desterritorialização, de violências identitárias e culturais” (Velloso, 2019, p. 106, acréscimo nosso). Encontra-se, nesta análise, uma postura politizada sobre as transformações sociais que resultam das práticas pedagógicas e literárias, nas escolas do campo, por intermédio de técnicas dialógicas e de valorização das diversidades na sociedade brasileira. Tais técnicas, mediadas pelos docentes, refletem uma renovação na forma de acolher os estudantes das escolas de campo.

No estudo de Velloso (2019), a pesquisadora apropria-se da literatura negra como forma de trabalhar abordagem próxima dos alunos do campo – uma literatura da resistência. Diante do exposto, a sala de aula é o lugar ideal para abordagens sobre a importância da literatura na construção de uma educação antirracista. No entanto, todas as diversas realidades escolares devem ser consideradas.

Após a análise dos trabalhos acadêmicos que validam esta temática como necessária e atual, de forma similar com a pesquisa de Velloso (2019), a pesquisa que aqui é proposta defende o ensino de literatura afro-brasileira, em especial a direcionada ao público infanto-juvenil, em escolas de campo, ou seja, em escolas que acolhem estudantes localizados em comunidades distantes das cidades, como os ribeirinhos, os quilombolas e os indígenas.

Todavia, as escolas de campo encontram múltiplas dificuldades para se manter em exercício, em razão de questões financeiras, pela falta de conhecimento das tecnologias por parte dos pais e alunos, pela precariedade financeira de famílias que vivem somente com renda oriunda de programas sociais, pela falta de recursos tecnológicos nas escolas e pela escassez de materiais didáticos (Pinheiro, 2022). Além disso, as escolas do campo, em sua maioria, possuem como corpo docente professores oriundos da cidade, que vêm de formações com a visão distorcida sobre as questões que envolvem o campo, desconhecendo, muitas vezes, a realidade dos alunos e dos sujeitos do campo.

Nesse sentido, observa-se que

por muitas vezes, a dedicação do professor precisa ser maior por encarar turmas multisseriadas, alunos com problemas de deslocamentos, de alimentação, além da falta de acompanhamento familiar, devido a vivência e a formação acadêmica dos responsáveis que por muitas vezes não conseguem ajudar os discentes nas atividades extraclasse, vinculado aos problemas de falta dos alunos, que nos períodos de colheita ou plantação, em tempos de chuvas fortes, não conseguem acesso à escola (Pinheiro, 2022, p. 11).

Somados a todas essas questões, sobretudo a partir da implementação da BNCC, existem desafios relacionados ao currículo escolar, que não leva em consideração a realidade dos alunos e as demandas formativas e metodológicas de cada cenário social (Calazans, Silva e Nunes, 2021). Além disso, reforça-se a existência de problemas como a falta de estrutura das escolas e a organização de turmas multisseriadas que demandam várias metodologias de ensino para atender diversas faixas etárias existentes dentro do mesmo ambiente de sala de aula.

Em janeiro de 2023, a lei 10.639 (Brasil, 2003) completou vinte anos, mas, apesar dos grandes números de obras literárias sobre a cultura negra publicadas nos

últimos anos, as mudanças nos currículos escolares e as inserções de textos da cultura negra nos livros didáticos ainda se apresentam de forma tímida nas escolas do campo. Isso porque essas escolas ainda enfrentam dificuldades em relação ao currículo escolar, que continua sendo pautado no ensino homogêneo e fora das realidades dos alunos.

Percebe-se que o ensino da literatura afro-brasileira ainda não é visto como instrumento da luta contra o racismo nas escolas. No entanto, defende-se que o currículo deve ser construído, no coletivo, ou seja, por todo o corpo docente da escola, levando em consideração as realidades dos alunos, com conteúdo que dialoguem com sua luta, cultura e seu modo de vida. Ao invés de serem apenas uma lista de conteúdos, eles devem se pautar em currículo cultural e plural, que seja composto por discussões que ajudem os alunos a compreenderem a realidade em que vivem.

Outro desafio na aplicabilidade da Lei é que a maioria dos professores em sala de aula ainda fazem uso dos livros didáticos como principal instrumento de ensino. Teóricos que analisam os materiais didáticos ofertados para os estudantes da educação básica revelam que esses materiais tendem a conter conteúdos distorcidos, que mostram a figura do negro sempre no cenário do trabalho escravizado, sem cultura e sem costumes. Neste contexto, Ana Célia da Silva (1995) observa:

O livro didático, de modo geral, omite o processo histórico-cultural, o cotidiano e as experiências dos segmentos subalternos da sociedade, como o índio, a mulher, o negro, entre outros. Em relação ao segmento negro sua quase total ausência nos livros e a sua rara presença de forma estereotipada ocorrem em grande parte para a fragmentação das suas identidades e autoestima (Silva, 1995, p. 47).

O que se percebe é que os livros didáticos também podem ser considerados como uma forma de discriminação de sujeitos negros, assim como os currículos, tanto os das universidades como os das maiorias das escolas do campo. Esses desafios impedem os docentes de trabalhar a cultura afro-brasileira em sala de aula, pois, muitas vezes, existe o sentimento de despreparo e insegurança para abordar tais temáticas.

Dessa maneira, é importante que os professores busquem novos recursos didáticos e não fiquem presos somente aos livros didáticos, como aplicação de aulas mais dialógicas, contação de histórias e a discussão sobre os povos negros e indígenas de forma não romantizada, através da exposição da realidade sobre o processo histórico da vivência dos negros no Brasil, dentre outras abordagens. Além disso, defende-se a necessidade de os professores participarem de formações continuadas, para que conheçam bem as leis educacionais de valorização da cultura afrodescendente e, também, para que possam conhecer sobre a literatura afro-brasileira e, de fato, abrir espaço para a inclusão social.

#### **4. O projeto literário “A educação com pé no chão”**

O projeto literário “A educação com pé no chão” foi desenvolvido em uma escola municipal localizada na área rural da cidade de Marabá-PA, tendo como objetivo desenvolver práticas de leitura e escrita com os estudantes dos anos finais do ensino fundamental. O projeto atuou no incentivo do hábito da leitura por parte dos alunos, na instigação acerca da compreensão e escrita criativa de textos, valorizando suas histórias de vida e mobilizando os gêneros literários poemas e crônicas, bem como no enriquecimento de vocabulário na linguagem oral e escrita, a partir de textos literários afro-brasileiros.

Dessa forma, a partir da discussão de obras literárias de autoria negra e contextualizações históricas acerca do racismo e a luta dos povos negros no Brasil, o projeto literário proporcionou aos estudantes a conscientização de situações cotidianas que envolvem questões raciais, o entendimento de seu papel na luta antirracista, além de auxiliar na formação crítica dos jovens de formar suas opiniões próprias.

As ações do projeto foram desenvolvidas entre alunos de faixa etária entre 13 e 18 anos. As atividades iniciaram em 2019 e foram desenvolvidas nos horários vagos durante a semana, que seriam ocupados por encontros do projeto. Em cada encontro, foi organizada uma roda de leitura que aconteceria duas vezes por semana, com a duração de duas aulas.

A dinâmica do projeto estava dividida, inicialmente, em quatro partes: o contato mais frequente dos alunos com a biblioteca; leituras em sala de aula; discussão sobre as temáticas dos textos; e produções textuais e peças teatrais. Desde a primeira etapa de atividades, foi possível perceber a falta do hábito de leitura pelos alunos e a falta de rotina nas visitas à biblioteca. Por não estarem habituados com esse tipo de trabalho, alguns alunos foram relutantes em participar das atividades propostas. No entanto, sabendo da realidade dos estudantes, as atividades foram desenvolvidas de maneira gradativa para que os alunos pudessem se aproximar da sala de leitura de maneira mais espontânea. Assim, levou-se em consideração todo o histórico de leitura dos adolescentes para que pudessem ressignificar suas noções de leitura, bem como criarem, pouco a pouco, um prazer pela palavra escrita.

No segundo encontro, iniciou-se o movimento de entrar na temática do projeto, com o trabalho de obras literária sobre a cultura afro-brasileira. Neste encontro, a discussão girou em torno das origens do Dia da Consciência Negra e da luta do povo negro no que diz respeito às questões raciais, o racismo e o preconceito. Para contribuir com a temática, os alunos realizaram uma atividade dinâmica em que cada estudante deveria definir suas concepções a respeito do preconceito.

O resultado da atividade revelou que, mesmo sem ter muito conhecimento sobre o histórico de lutas dos negros, as diversas formas de preconceito e do racismo incomodaram os estudantes. Ao longo da execução da atividade, os estudantes compartilharam suas perspectivas e vivências relacionadas ao tema, também demonstrando o sentimento de empatia para com o próximo.

O terceiro e o quarto encontro foram dedicados à apresentação e à reflexão de obras literárias de autoria indígena e afro-brasileira. Primeiramente, os alunos puderam conhecer a obra *Metade cara, metade máscara*, da escritora indígena Eliane Potiguara, lendo o poema intitulado *Brasil*. No encontro seguinte, a leitura e as discussões sobre uma obra escrita para o público infantil ganharam espaço com o livro *Cabelo com jeito diferente*, escrito por Lúcia Fidalgo, com ilustrações de Marília Bruno.

Com a devolução dos livros pelos alunos, parte do quinto encontro foi dedicado a uma discussão acalorada pelos alunos, que afirmaram, em sua maioria, nunca ter lido livros infantis que tratavam da questão racial. Seus debates transcenderam a leitura da obra, com o compartilhamento de opiniões pessoais acerca do tema suscitado pelo livro *Cabelo com jeito diferente*. Após as discussões, o quinto encontro foi dedicado a uma proposta de atividade individual de produção textual que contemplasse a compreensão da leitura do livro infantil de Lúcia Fidalgo.

Durante o projeto, a instituição de ensino tomou a decisão de organizar um sarau literário em alusão ao Dia da Consciência Negra. Assim, o sexto encontro foi dedicado à escolha de textos literários que comporiam parte da programação do evento. Nesse encontro, os poemas *Consciência negra*, de Lilian Camille, *20 de novembro*, de

Maria Lúcia Oliveira Teodoro e *Se tu tens consciência e Me gritaram negra*, de Victória Santa Cruz foram elegidos.

O contato com os textos despertou muitos questionamentos nos estudantes, a partir deles foram elaborados diálogos em que eles trouxeram situações de discriminação que eles viram e/ou vivenciaram. Na ocasião, coordenados pelos professores, debateram a importância de saber identificar o racismo, conhecer as suas origens e, sobretudo, leis que agem no combate a tais práticas discriminatórias. Além de ter sido bastante formativo, o compartilhamento dos relatos em sala levaram à elaboração de excelentes reflexões por parte das crianças e adolescentes envolvidas no projeto.

Alguns deles não conseguiram se expressar durante as rodas de conversas, mas usaram o momento de produção textual para expressarem a forma como, em algum momento, o racismo lhe alcançou. Dessa forma, as produções textuais feitas por eles demandaram uma leitura bastante cuidadosa e delicada.

No dia 25 de novembro de 2019, foi realizado o Sarau Literário, com a participação de todas as turmas do Ensino Fundamental II, com o objetivo de valorização da literatura na escola, expressão artística e valorização da cultura, em especial a cultura negra. Para o evento, os estudantes prepararam apresentações com músicas, peças teatrais, poemas e cordéis.

Para finalizar o projeto, uma peça teatral foi selecionada para ser performada no mês seguinte, durante o evento promovido pela escola “Noite Cultural”, que levou como temática o “Dia da Consciência Negra”. A peça foi inspirada no poema *Me gritaram negra*, de Victória Santa Cruz.

Assim, todas as ações do projeto intencionaram o trabalho com a literatura da diversidade, sobretudo a afro-brasileira, em sala de aula, a partir de diferentes formatos: poesia, teatro e obra infantil. Com a produção de Eliane Potiguara, os estudantes puderam conhecer uma faceta da literatura indígena brasileira, que através da escrita sobre si, a autora é capaz de traduzir a experiência de todo um povo. Versando sobre a obra de Potiguara, Ketlen de Souza e Selmo Apontes afirmam que

o livro é um testemunho dos caminhos enfrentados pelos povos indígenas no processo de tentativa de apagamento sistematizado de seu processo identitário. E isso fez com que Eliane Potiguara reunisse, em um grande tecido, os vários fios do tempo do povo Potiguara (Souza e Apontes, 2021, p. 449).

Desse modo, a partir da leitura de um poema de Eliane Potiguara, os estudantes entraram em contato com um fazer literário originário do e sobre Brasil, conhecendo um exemplo de obra de sujeitos esquecidos e desvalorizados no âmbito editorial, escolar e social.

A abordagem do breve livro de Lúcia Fidalgo foi relevante em aproximar os alunos de uma literatura escrita para o público infantil que trata sobre o diferente. Na obra, apesar da protagonista Bia não ser negra, a personagem sofre discriminação e é ridicularizada por colegas por possuir um cabelo enrolado volumoso. Após pedir conselhos para sua mãe, a figura materna cumpre um papel de valorizar as características naturais da menina e enfatizar a beleza de seu cabelo, fazendo uma comparação de seu cabelo com o de muitas pessoas que possuíam cabelo igualmente crespo. Nesse momento da obra, a ilustradora Marília Bruno representa personagens negras de diferentes idades com cabelos similares ao da protagonista.

Acredita-se que o trabalho com este livro infantil vai ao encontro do que Baxley e Boston (2014) teorizam. Como mencionado anteriormente, a representação de

crianças e adolescentes negras na literatura, aqui, especificamente, valorizando os cabelos crespos, corrobora com o empoderamento de meninas e meninos negros, além de servir como uma forma de ensino de respeito às diferenças e formação crítica para jovens não marcados racialmente. Acredita-se que a atividade de escrita seguida da leitura da obra foi fundamental no trabalho de consolidar a temática debatida e oportunizar a expressão individual de cada estudante após refletir sobre o livro e as questões que ele instiga em conjunto com toda a classe

A estratégia de apresentar aos estudantes desta escola do campo poemas que tematizam o orgulho negro, o racismo e a forma como a sociedade enxerga os sujeitos negros após o contato com uma obra infantil deve ser sublinhada. Entende-se que a leitura do livro *Cabelo com jeito diferente* aproximou os alunos com a temática discutida ao longo de todos os encontros anteriores. Isso se deu, pois, após a discussão do livro, os participantes do projeto foram solicitados a produzir um texto escrito com sua interpretação e sua perspectiva acerca da obra.

Assim, os estudantes chegaram com um novo olhar para os poemas apresentados no sexto encontro e para a peça teatral organizada no Sarau Literário e na “Noite Cultural” promovidas pela escola. Pensa-se que o desenvolvimento do projeto seguiu passos curtos na jornada de desenvolver o hábito pela leitura nos alunos pertencentes à realidade do campo, e que a leitura dos textos e a apresentação da peça contribuíram em sua compreensão e interpretação textual. Além disso, os alunos puderam transcender o modo como lidavam com certas questões sociais no seu cotidiano, a partir das ações do projeto. Isso ocorreu, pois,

o texto literário é plurissignificativo e sua riqueza polissêmica é um campo de plena liberdade para o leitor, proporcionando-lhe prazer, por mobilizar mais intensa e inteiramente sua consciência, sem obrigá-lo a manter-se restrito às amarras do cotidiano. Fornecendo-lhe um universo mais carregado de informações, leva-o a participar ativamente da construção dessas, forçando-o a reexaminar a sua própria visão da realidade concreta (Bordini, Aguiar, 1993, p. 15).

Dessa forma, as obras literárias lidas pelos estudantes mudaram suas perspectivas no que diz respeito à importância da literatura em suas realidades campestres e à maneira como esses alunos percebem as questões raciais. Considera-se que a leitura e a produção de textos literários em diversas formas durante o projeto deixaram de ser percebidas apenas como atividades pedagógicas obrigatórias de serem realizadas em contexto escolar, passando a serem vistas como ferramentas de resistência e empoderamento dos povos negros, de modo a denunciar as injustiças e preconceitos sofridos por tanto tempo na história.

Ademais, pensa-se que ensinar a literatura afro-brasileira nas escolas, sejam elas da cidade ou do campo, implica na reflexão histórica e social acerca do respeito pela história do povo negro e da escravidão no Brasil e pode ser uma ferramenta para romper com o ensino da literatura tradicional brasileira.

Neste sentido, toda a proposta do projeto mostrou a necessidade da aplicação da Lei 10.639 (Brasil, 2003) e da Lei 11.645 (Brasil, 2008), tornando-as realidade no dia a dia nas escolas, visto que as suas ações proporcionaram aos alunos a expansão de suas visões sobre a cultura e história indígena e negra, não frequentemente valorizadas na sociedade e em contextos educacionais, que tendem a priorizar uma educação pautada em saberes majoritariamente eurocêntricos, brancos e urbanos.

Ainda, o contato com a literatura afro-brasileira e a literatura infanto-juvenil com a temática da diversidade proporcionou aos alunos elementos culturais que

favoreceram o desenvolvimento de sua identidade. Deste modo, a literatura afro-brasileira no âmbito escolar abre caminho para um novo olhar para a educação, levando em conta as diferenças históricas e culturais que constituem a sociedade brasileira. Neste contexto educativo construído com a participação docente e discente com obras literárias voltadas ao público jovem, há a criação de uma comunidade dentro da sala de aula escolar, “onde os estudantes começam a entender, respeitar, cuidar e agir em prol uns dos outros<sup>3</sup>” (Baxley e Boston, p. 13, tradução nossa).

Considerar que o projeto foi desenvolvido em uma escola de campo é ainda mais significativo. Dados todos os desafios e desprovimento de recursos que essas escolas enfrentam, como discutido em Calazans, Silva e Nunes (2021), trabalhar a cultura afro-brasileira em sala com alunos pertencentes a essa realidade possibilitaram a reorganização de sua rotina escolar. Com a presença da literatura no projeto, os estudantes realizaram atividades que possibilitaram sua expressão, gerando, também, o sentimento de serem ouvidos. Além disso, as discussões centraram-se nos questionamentos da história impressa nos livros didáticos, propondo uma nova maneira de olhar para a história da população, uma que é plural e diversa, reforçando que todos deveriam ter os mesmos direitos e acessar os mesmos espaços.

#### 4. Considerações finais

Neste trabalho, apresentou-se uma contextualização sobre a literatura negra no Brasil, demonstrando que a luta de resistência contra o racismo começa no processo de escrita de obras literárias por autores negros. Conclui-se que a resistência e a luta contra o racismo foram caminhos importantes para construção da literatura afro-brasileira, que ainda é pouco discutida nas escolas, principalmente nas escolas do campo, que sofrem muitas problemáticas, como, por exemplo, currículos hegemônicos, que não levam em consideração as especificidades de seus alunos e, muitas vezes, esquecem da abordagem a respeito da literatura afro-brasileira em sala de aula.

Discutiu-se que a educação é um dos caminhos mais importantes para o enfrentamento contra o racismo. Assim, leis como a de nº 10.639 (Brasil, 2003) e nº 11.645 são fundamentais como formas de enfrentamento ao racismo, garantindo que as escolas possam ser um lugar mais democrático por reconhecer toda historicidade da formação dos povos negros e indígenas para a sociedade. Uma das formas de se fazer isso é por meio da literatura infanto-juvenil e da literatura afro-brasileira, ambas potentes na capacidade de transformação social através das temáticas abordadas em diálogo entre os alunos, sob a mediação dos professores.

Ao trazer um panorama da literatura infanto-juvenil, considerou-se que muitas dessas obras trazem representações necessárias de temas sensíveis, tais como o racismo, os processos de colonização e a diversidade identitária. Nesse sentido, defendeu-se que, através da leitura literária infanto-juvenil, promove-se uma emancipação dos sujeitos que, transformando-se, modificam o mundo. Além disso, mais especificamente na questão identitária, as literaturas podem garantir uma valorização da cultura das pessoas negras que vivem no campo – identidades tão oprimidas socialmente.

Para concluir, essa pesquisa reforçou a importância da literatura afro-brasileira e africana na educação de crianças cidadãs através do projeto que foi realizado na escola do campo. Com sua realização, observou-se sua relevância em promover aos alunos leitores o conhecimento da história, o empoderamento de crianças e adolescentes

---

<sup>3</sup> where students begin to understand, respect, care for, and act on behalf of one another”

negros, desconstruindo o preconceito e o racismo, além de promover valorização cultural africana e afro-brasileira. A escolha de desenvolver um projeto na escola sobre a cultura afro-brasileira trouxe grande aprendizado, através da leitura de textos literários, da dança e da música, e foi possível mostrar a todos que participaram o poder da Literatura em trazer à tona várias situações de racismo vividas ou presenciadas por diversas pessoas, sendo capaz de trilhar o caminho de denúncia e de resistência.

As discussões e pesquisa sobre o racismo continuam sendo muito importantes para a sociedade. Diante disso, a realização dessa pesquisa mostra que as ações e projetos literários que envolvam os alunos têm resultados positivos e que os gestores e o professores das instituições de ensino do campo precisam tomar conhecimento da importância da literatura infantil e juvenil como importante recurso de compreensão da história e cultura afro-brasileira e africana no cotidiano escolar e na formação de cidadãos humanizados.

## Referências

ALMEIDA, Sílvio de Almeida. Prefácio. In: **Cadernos Negros** – Volume 42: Contos Afro-Brasileiros, BARBOSA, Marcio; RIBEIRO, Esmeralda (ORGs). São Paulo: Quilomhoje, 2019.

BATISTA, Ozaias Antonio; EUCLIDES, Maria Simone. Os sujeitos da Educação do Campo e a questão do (re)conhecimento. In: **Educação do campo: sujeitos, saberes e reflexões / organização, Alexandre Leite dos Santos Silva... [et al.]**. – Picos, 2020.

BAXLEY, Tracy P.; BOSTON, Genyne Henry. **(In)Visible Presence: Feminist Counter-Narratives of Young Adult Literature by Women of Color**. Rotterdam: Sense Publishers, 2014.

BERGAMASCO, Wanderléia Aparecida. **Educação do Campo: concepção, fundamentos e desafios**. Cadernos PDE, Volume 1, Estado do Paraná. Disponível em: <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2013/2013\\_uenp\\_ped\\_artigo\\_wanderleia\\_aparecida\\_bergamasco.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uenp_ped_artigo_wanderleia_aparecida_bergamasco.pdf)>. Acesso em 20 fev. 2024.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BRASIL. Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. 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. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2003.

BRASIL. Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena". Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008

BRASIL. Lei Nº 14.759, de 21 de dezembro de 2023. Declara feriado nacional o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2023.

CALAZANS, Di Paula Prado; SILVA, Daniela Oliveira Vidal da; NUNES, Cláudio Pinto. Desafios e controvérsias da Base Nacional Comum Curricular: a diversidade em questão. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 1650-1675, out./dez. 2021. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i4p1650-1675>>. Acesso em 26 dez. 2023.

CUTI. Literatura negro-brasileira. São Paulo: Selo Negro Edições, 2010.

DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. **Terceira Margem**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 23, p. 113-138, jul/dez, 2010.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, 2012. Disponível em: <[http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5\\_Gomes\\_N%20L\\_Rel\\_etnico\\_raciais\\_educao%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf](http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educao%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf)>. Acesso em: 16 fev. 2024.

HUNT, Peter. Introduction: The expanding world of Children's Literature Studies. In: \_\_\_\_\_ (Ed). **Understanding Children's Literature**. London and New York: Routledge, 2005.

LOBO, Luiza. **Crítica sem juízo**. 2 ed. revista. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

MICHELOTTI, Daiane Ventorini Pohlmann. **A leitura como estratégia pedagógica no processo emancipação do sujeito do campo**: os gêneros discursivos e o compromisso com a realidade. Dissertação (Mestrado Profissional em Línguas) - Universidade Federal do Pampa, 2018.

PINHEIRO, Alexandra Santos. A literatura infantil em crise?: experiências na educação do campo. **Guavira Letras**, n. 15, jan.-jul. 2012. Disponível em: <<http://websensors.net.br/seer/index.php/guavira/article/view/311/284>>. Acesso em 20 fev. 2024.

PINHEIRO, Caroline Ribas. **Os desafios da educação do campo**. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em Pedagogia) – Centro Universitário do Planalto Central Aparecido dos Santos – Uniceplac. Gama/DF, 2022.

SANTOS, Margareth, Maura. A cultura e a literatura afro-brasileira em sala de aula. **Revista Magistro**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 80-87, 2013.

SCHNEIDER, Magalis Bésse Dorneles. A prática educativa emancipadora nas escolas do campo In: **Educação do campo**: políticas e práticas / Arlete Ramos dos Santos [et al.] (orgs.) – Ilhéus, BA: Editus, 2020.

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: CED, 1995.

SILVA, Elisane Andressa Kaiser da. **Leitura literária em contextos escolares diversos: acesso, mediação e resistência.** Dissertação (Mestrado em Literatura Comparada) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Foz do Iguaçu, 2020.

SOARES, Licas Gonçalves. **Práticas de leitura literária em uma escola no campo no município de Canguçu/RS.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS, 2016.

SOUZA, Ketlen Lima de; APONTES, Selmo Azevedo. Um livro inteiro “Metade cara, metade máscara”: a poeticidade da dor da retomada/reencontro em Eliane Potiguara. **Muiraquitã:** Revista De Letras E Humanidades, v. 9, n. 2, 2021. <https://doi.org/10.29327/210932.9.2-30>.

THOMAS, Ebony Elizabeth. **Stories Still Matter:** Rethinking the Role of Diverse Children’s Literature Today. Language Arts, v. 94, n. 2, nov. 2016

VELLOSO, Sílvia Gomes de Santana. O ensino de literatura a Educação do Campo: possibilidades de diálogos com culturas e modos de vida. **Revista Boitatá**, n.27, jan-jun. 2019. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/boitata/article/view/38020>. Acesso em: 18 fev. 2024.