

**LITERATURA INFANTIL E
ANTIRRACISMO: AMORAS, DE
EMICIDA¹**

**CHILDREN'S LITERATURE AND
ANTI-RACISM: AMORAS, BY EMICIDA**

Lidiane Cossetin Alves

Doutoranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Mestre em Letras e Graduada em Letras-Português/Espanhol pela mesma instituição. Especialista em Mídias Digitais para a Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso; em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira e graduanda de Artes Visuais pela Uninter. Cascavel, Paraná, Brasil. E-mail: lidicossetin@yahoo.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0678-1533>.

Márcia Cossetin

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá, Mestre em Educação, Especialista em História da Educação Brasileira e Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Professora Adjunta no Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História na Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil. E-mail: marciacossetin@yahoo.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5005-7756>.

Talita Luana Schweig

Mestranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná e Graduada em Letras Língua Portuguesa/Inglesa pela mesma instituição. Cascavel, Paraná, Brasil. E-mail: titaschweig@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8452-4893>.

Resumo: A obra literária “Amoras” (EMICIDA, 2018) é analisada por meio da Crítica Literária, com ênfase à Literatura Infantil; exploramos os elementos intra e extratextuais que possibilitam uma prática docente antirracista por meio do Ensino de Literatura nas escolas públicas brasileiras. Assim, a problemática emerge do seguinte questionamento: “Quais as possibilidades didático-pedagógicas de uma prática antirracista, por meio da obra ‘Amoras’ (EMICIDA, 2018)?”. Visando a exploração das linguagens visuais e textuais, destacamos algumas possibilidades crítico-interpretativas da obra, bem como apontamos as relações intra/extratextuais aos contextos sociais do Brasil, que oportunizam debates na práxis pedagógica. Para tanto, buscamos respaldo teórico em Saviani (1995, 2018), Quijano (2005), Santos (2000), Kramer (2000), hooks (2017), Pestana (2019), entre outros. Desse modo, urgem posicionamentos docentes antirracistas em suas práticas, sendo “Amoras” uma obra contemporânea brasileira que contribui para o reconhecimento identitário e de representatividades não-brancas, tal como o respeito às diversidades nas instituições de ensino públicos no Brasil.

Palavras-chave: Educação. Literatura Infantil. Ensino de Literatura. Práxis Pedagógicas Antirracistas. “Amoras” (EMICIDA, 2018).

Abstract: The literary piece “Amoras” (EMICIDA, 2018) is analyzed based on Literary Criticism, with emphasis on Children's Literature; we explore the intra- and extra-textual elements that enable an

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

anti-racist teaching practice through the Literature Teaching in Brazilian public schools. Thus, the problem emerges from the following question: "What are the didactic-pedagogical possibilities of an anti-racist practice, through the book 'Amoras' (EMICIDA, 2018)?" Aiming at the exploration of visual and textual languages, we highlight some critical-interpretative possibilities of the piece, as well as we relate the intra/extratextual relations to the social contexts of Brazil, which provide opportunities for debates in pedagogical praxis. Therefore, we seek theoretical support in Saviani (1995, 2018), Quijano (2005), Santos (2000), Kramer (2000), hooks (2017), Pestana (2019), among others. In this way, there is an urgent need for anti-racist teaching positions in their practices, with "Amoras" being a contemporary Brazilian work that contributes to the recognition of identity and non-white representations, as well as respect for diversities in public educational institutions in Brazil.

Keywords: Education. Children's literature. Teaching Literature. Anti-racist Pedagogical Praxis. "Amoras" (EMICIDA, 2018).

Introdução

O presente estudo parte da necessidade de nos posicionarmos como docentes conscientes das subalternidades racistas nas quais nossos estudantes não-brancos se encontram, no sentido de que este posicionamento, de professores antirracistas, deve perpassar desde o planejamento da práxis educativa ao ato da docência e, ainda, no momento de autoavaliação de nossa prática.

Tal posição está ancorada no entendimento de que o trabalho educativo, conforme propõe Saviani, "é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens"², pressupõe a identificação dos elementos culturais que precisam ser apropriados para que tenhamos humanidade e, ainda, a descoberta das formas adequadas para alcançar a finalidade proposta.

Nesta perspectiva, a compreensão do trabalho educativo adotada por nós conjectura a formação de sujeitos dotados de humanidade histórica e coletiva, apropriando-se da riqueza cultural socialmente produzida e, dialeticamente, sendo produtores de cultura. De tal modo, a apropriação da riqueza cultural pelos sujeitos é elemento imprescindível à sua humanização individual e coletiva ao pensar sua atuação em âmbito social.

² SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 1995. p. 17.

É desse processo de constituição da humanização em cada sujeito singular que faz parte o trabalho a ser desenvolvido pelos professores – ao identificar o que precisa ser apropriado e organizar as formas para que ocorra: apreendemos a necessidade de uma educação antirracista, pois sem ela não estará completo o próprio desenvolvimento da humanização almejada pelo trabalho educativo.

De acordo com Brotto e Cossetin³, a Educação Infantil é, em conjunto com as demais, a etapa em que é preciso organizar espaços, tempos e sistematizar atividades e práticas pedagógicas para que haja a apropriação da linguagem e, por extensão, do enriquecimento cultural proveniente das relações das quais a criança pode participar; portanto, há necessidade de pensar na organização de práticas educativas antirracistas, considerando o desenvolver da humanidade.

Em inúmeros momentos que envolvem a prática docente, nos deparamos com situações racistas. Assim, urgem posicionamentos e práticas que busquem e exijam uma realidade escolar antirracista – assuntos dispostos na primeira seção do presente trabalho. À vista disso, nos propomos ao estudo da obra infantil *Amoras*⁴, de Emicida, com a finalidade de destacarmos as potencialidades da literatura infantil para uma prática antirracista na docência brasileira, que compõe nossa segunda seção. Por fim, apresentamos nossas conclusões finais, com apontamentos iniciais para uma prática antirracista na docência pública brasileira.

Um território racista requer uma educação antirracista

O Brasil foi construído por braços negros escravizados, erguido sobre as tumbas de nativos assassinados. Pautamo-nos em uma economia historicamente constituída a partir do forçoso e vergonhoso trabalho escravo e do esgotamento das terras brasileiras por extrativismos violentos. Ainda, na história de nosso país

³ BROTTTO, Ivete Janice; COSSETIN, Márcia. A linguagem na educação infantil: concepção de linguagem interlocutiva e períodos de desenvolvimento. *In*: ZOIA, Elvenice Tatiana; PASQUALOTTO, Lucyelle Cristina; COSSETIN, Márcia (org.). *Educação infantil: em defesa de uma formação humanizadora em tempos de lutas e resistências*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. p. 71-91. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/livro-educacao-infantil>. Acesso em: 15 fev. 2023.

⁴ EMICIDA. *Amoras*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

distingue-se o fato de sermos o último dos países ocidentais a abolir a escravidão⁵. Mesmo que legalmente houvesse o fim da escravatura, pairaram sobre o Brasil inúmeras políticas de branqueamento que se mantém arraigadas em nosso sistema, necessitando de políticas públicas efetivas para combatê-las e desmistificá-las.

Logo, com parte da população relegada à marginalidade, com direitos negligenciados e, muitas vezes, negados, é possível reconhecer o Brasil como um país historicamente racista e xenofóbico: os sujeitos não centrais, negros, não cristãos, não heteronormativos, despossuídos, trabalhadores e de classes baixas são a maior parcela populacional e, ao mesmo tempo, a parcela mais excluída da população brasileira. Desse modo, em nosso país, o fator racial constitui-se como instrumento mais eficaz de dominação social instituído nos últimos 500 anos, com classificações e identidades impostas como parte da dominância colonial europeia⁶.

Entretanto, ao longo da história brasileira, inúmeros intelectuais nos levaram a refletir sobre a carga histórica de um país tão violentamente marcado. Milton Santos, intelectual negro que revolucionou a compreensão social, demográfica e geográfica do país, afirma que:

[...] **os pobres não são *incluídos* nem *marginais*, eles são *excluídos***. A divisão do trabalho era, até recentemente, algo mais ou menos espontâneo. Agora não. Hoje, ela obedece a cânones científicos [...] e é movida por um mecanismo que traz consigo a produção das dívidas sociais e a disseminação da pobreza numa escala global. Saímos de uma pobreza para entrar em outra. Deixa-se de ser pobre em um lugar para ser pobre em outro [...] Essa produção maciça da pobreza aparece como um fenômeno banal. Uma das grandes diferenças do ponto de vista ético é que a pobreza de agora surge, impõe-se e explica-se como algo natural e inevitável. Mas é uma pobreza produzida politicamente pelas empresas e instituições globais. Estas, de um lado, pagam para criar soluções localizadas, parcializadas, segmentadas, como é o caso do Banco Mundial, que, em diferentes partes do mundo, financia programas de atenção aos pobres, querendo passar a impressão de se interessar pelos desvalidos, quando, estruturalmente, é o grande produtor da pobreza. **Acatam-se, funcionalmente, manifestações da pobreza, enquanto estruturalmente se cria a pobreza ao nível do mundo**. E isso se dá com a colaboração passiva ou ativa dos governos nacionais [...] **Por aí se**

⁵ No Brasil, a abolição da escravatura ocorreu em 13 de maio de 1888, por meio da Lei 3.353, denominada Lei Áurea, que declarou extinta a escravidão em contexto nacional.

⁶ QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDO, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

vê que a questão capital é o entendimento do nosso tempo, sem o qual será impossível construir o discurso da liberação. Este, desde que seja simples e veraz, poderá ser a base intelectual da política. E isso é central no mundo de hoje, um mundo no qual nada de importante se faz sem discurso.⁷ (Grifos nossos).

Nessa perspectiva, à vista de uma construção da pobreza marcada pela exclusão étnica, racial e cultural, geograficamente localizada, histórica e estruturalmente constituída, torna-se necessário o posicionamento de intelectuais e estudiosos brasileiros para que, em diversos âmbitos e, em nosso caso específico, no educacional, a situação seja reconfigurada. É imprescindível, entretanto, que seja assinalada a diferença entre 1) uma ação de viés assistencialista aos sujeitos excluídos e 2) uma prática revolucionária com os excluídos.

Enquanto buscarmos maneiras apolíticas da prática pedagógica, no sentido de auxílio ou apaziguamento das condições excludentes ao estudante, não efetivaremos o desenvolvimento crítico e humanizador suficiente à revolução – para que, finalmente, não existam sujeitos objetos da exclusão. Sendo assim, necessitamos de uma educação revolucionária, sob uma práxis revolucionária. De acordo com Saviani, é necessária

Uma pedagogia revolucionária centra-se, pois, na igualdade essencial entre os homens. Entende, porém, a igualdade em termos reais e não apenas formais. Busca converter-se, articulando-se com as forças emergentes da sociedade, em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária. Para isso, a pedagogia revolucionária, longe de secundarizar os conhecimentos descuidando de sua transmissão, considera a difusão de conteúdos, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular. Em suma: a pedagogia revolucionária não vê necessidade de negar a essência para admitir o caráter dinâmico da realidade [...] A pedagogia revolucionária é crítica. Supera-as, incorporando suas críticas recíprocas numa proposta radicalmente nova. O cerne dessa novidade radical consiste na superação da crença na autonomia ou na dependência absolutas da educação em face das condições sociais vigentes.⁸

⁷ SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 30. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000. p. 36.

⁸ SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 43. ed. Campinas: Autores Associados, 2018. [livro eletrônico]. p. 14.

Portanto, para que se estabeleça uma educação revolucionária com um ensino igualitário, antes é preciso que os sujeitos estudantes estejam em condição de igualdade – nosso caminho utópico e urgente.

Lélia Gonzalez⁹, intelectual, filósofa e ativista negra brasileira, destacava a necessidade de reconfigurarmos nossas histórias brasileiras – no plural, pois somos múltiplos e inúmeros. A autora afirmava sobre a necessidade de compreensão da representatividade nas culturas, posicionando-se contra-hegemonicamente: a partir dos estudos de Gonzalez, compreendemos a importância do *pretoguês* – termo que utilizou para explicar a influência negra na língua portuguesa falada no Brasil; assim como destacou a imensa necessidade de nos entendermos tanto como seres herdeiros do terror escravista, como responsáveis por reescrevermos a história brasileira – escrita pela população subalterna e, não, pela população hegemônica e detentora dos bens e riquezas do país.

Os filhos dessa população subalterna e excluída estão, em grande parte, nas escolas públicas brasileiras. São, tais sujeitos, estudantes que necessitam crescer e utilizar seus conhecimentos para somar à modificação econômica, política e social do país. É, também, por meio do processo educativo que se dá nos espaços escolares, que nós, professores, podemos organizar e fazer conhecer as ferramentas que os estudantes necessitam para (re)construírem a história do país, conscientes e críticos de suas atuações na sociedade.

A educação, o processo educativo formal (sem desconsiderar todas as suas limitações) é ferramenta de transformação individual e coletiva, espaço em que nos constituímos humanos, enquanto sujeitos históricos que somos e, portanto, sociais; ao mesmo tempo em que (re)fazemos a história humana. Conforme afirmam Brotto e Cossetin, é na relação de ensino que

⁹ GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural da Amefricanidade. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019. p. 341-352.; GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020. p. 38-51.

[...] estão contemplados sujeitos, em que num processo mediatizado por professores, utilizando-se da linguagem, ensinam, discutem, argumentam, aprendem e se educam e se transformam com aquilo que é próprio da língua: ela é o meio, o instrumento e o fim, enquanto constituição humana [...] permitir que a criança, sobretudo a das classes populares, em sua maioria frequentadora das instituições públicas, apropriem-se da cultura elaborada, erudita, a que muitas não têm acesso senão pela escola.¹⁰

Parece utópica a reflexão de que modificaremos estruturas tão arraigadas na sociedade. Entretanto, tal como já apontou Eduardo Galeano, “a utopia está no horizonte. Eu sei muito bem que nunca a alcançarei. Se eu caminho dez passos, ela se distanciará dez passos. Quanto mais a busque, menos a encontrarei [...] Pois, a utopia serve para isso: para caminhar”¹¹ (tradução nossa). Então, é por meio de ações utópicas que engendramos uma práxis humanizadora, pois estamos vivenciando um momento histórico no qual é exigido que nos posicionemos.

No entendimento da utopia como um caminho a ser perseguido, a docência, sob a perspectiva antirracista, pressupõe que “trabalhar com a linguagem, a leitura e escrita pode ensinar a utopia. Pode favorecer a ação numa perspectiva humanizadora, que convida à reflexão, a pensar sobre o sentido da vida individual e coletiva”¹². A educação como prática de humanização demarca uma ação que é essencialmente política e, portanto, requer a busca e a construção de novos horizontes antirracistas. Outrossim,

Devemos resistir a um presente e a uma história passada de dor e opressão [...] Trabalhando com leitura, literatura e formação, nosso horizonte precisa ser: humanização, resgate da experiência humana, conquista da capacidade de ler o mundo, de escrever a história coletiva, de expressar-se, criar, mudar [...] Compreender o significado de ler e escrever como experiência cultural implica pensar a coletividade, o sentido da vida, da morte, da história, percebendo a dimensão formadora da leitura e da escrita para além de seu caráter instrumental.¹³

¹⁰ BROTTTO; COSSETIN, 2019, p. 73-74.

¹¹ GALEANO, Eduardo. Para Que Serve a Utopia? – Eduardo Galeano. [S.l.]: [YouTube] *Wilson Melo*, 2013. Disponível em: <https://youtu.be/9iqi1oaKvzs>. Acesso em: 5 set. 2022. “*La utopía está en el horizonte. Yo sé muy bien que nunca la alcanzaré. Si yo camino diez pasos, ella se alejará diez pasos. Cuanto más la busque, menos la encontraré, [...]. Pues, la utopía sirve para eso: para caminar*”.

¹² KRAMER, Sonia. *Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso*. São Paulo: Ática, 2000. p. 31.

¹³ KRAMER, 2000, p. 32.

Assim sendo, diante de inquietações sobre o estudo e a presença de sujeitos que dialoguem sobre as vivências e produções das populações excluídas, destacamos o Ensino Básico, no que se refere ao Ensino de Literatura, como propagador de obras hegemônicas e centradas na Literatura canônica. Ainda, assevera-se que as obras hegemônicas não devem ser excluídas do ensino de Literatura, mas espera-se que obras subalternas sejam incorporadas aos currículos escolares, em conjunto às canônicas – que, por sua vez, devem ser problematizadas –, já presentes nos currículos e documentos norteadores da Educação no Brasil. Sugerimos, portanto, que obras outras surjam no Ensino de Literatura a fim de enriquecê-lo: obras de autores subalternos, bem como obras sobre as vivências subalternas. Ademais, tal como Machado e Soares apontam, nossos desassossegos partem de um

[...] incômodo com os usos da noção de cânone literário no contexto da educação básica. Desde a nossa formação inicial, sentíamos um desconforto com a ausência de autores negros, indígenas, LGBTQI, pertencentes às classes sociais menos favorecidas, entre outros, enfim, textos escritos pelos sujeitos subalternizados [...] Desde a Constituição de 1988 no Brasil, a escola foi 'aberta para todos', mas de nada adianta incluir fisicamente os sujeitos à margem do sistema escolar e esperar que eles sejam proficientes nas mais variadas disciplinas se o próprio sistema escolar não for repensado, indisciplinado, reconstruído a partir dos sujeitos a quem ele deve acolher, aqueles que o sistema escolar contribui, muitas vezes, para marginalizar: sujeitos negros, das comunidades indígenas, LGBTQIs, mulheres, trabalhadores, entre outros.¹⁴

Destarte, atendendo às necessidades de uma população proveniente de exclusões econômicas, políticas e sociais historicamente produzidas, nossas ações docentes devem contemplar as realidades desses sujeitos. Logo, ao adentrarmos em uma classe escolar de Literatura composta por estudantes em suas diversidades, não nos cabe, enquanto professores, subjugá-las, excluí-las ou ignorá-las, já que não seria plausível conceber um ensino humanizador que apague as diferenças. Nem esse

¹⁴ MACHADO, Rodrigo Corrêa Martins; SOARES, Ivanete Bernardino. Por um ensino decolonial de literatura. *Rev. Bras. Linguíst. Apl.*, Belo Horizonte, v. 21, n. 3, p. 981-1005, 2021. p. 982-983.

seria o intento. Somos sujeitos brasileiros, transpassados pela colonialidade do ser, do saber e do poder¹⁵, constituídos por subjetividades e características distintas.

São nossas diferenças compreendidas criticamente que oportunizam o debate para a modificação social, pois “à medida que a sala de aula se torna mais diversa, os professores têm de enfrentar o modo como a política da dominação se reproduz no contexto educacional”¹⁶. É essencial que se compreendam as diferenças situadas política, econômica, territorial, social e culturalmente, ainda mais tratando-se do estudo de culturas, artes e literaturas. Assim, concordamos com Machado e Soares sobre a urgência de “um ensino em que os sujeitos subalternizados sejam protagonistas, no qual se vejam incluídos não apenas através de documentos oficiais que mascaram todos esses preconceitos [...] e sim através de práticas pedagógicas transgressoras”¹⁷.

Destarte, propomos o estudo da obra de literatura infantil *Amoras*¹⁸, com a intencionalidade de despertar interesses e sugerir possibilidades pedagógicas acerca de sua utilização como material de leitura, fruição e formação humana no Ensino Infantil.

***Amoras* – “Como o pensar infantil fascina”¹⁹**

A obra de literatura infantil *Amoras*²⁰, do autor e rapper Emicida²¹, foi inspirada em uma canção homônima do álbum “Sobre Crianças, Quadris, Pesadelos e Lições

¹⁵ QUIJANO, 2005.

¹⁶ hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017. p. 56.

¹⁷ MACHADO; SOARES, 2021, p. 983.

¹⁸ EMICIDA, 2018.

¹⁹ Trecho da canção “Amoras”. EMICIDA. *Amoras*. Composto por Emicida e Xuxa Levy. Interpretado por Emicida. In: *Sobre Crianças, Quadris, Pesadelos e Lições de Casa....* Produzido e gravado por Laboratório Fantasma. Rio de Janeiro: Sony Music, 2015.

²⁰ EMICIDA, 2018.

²¹ Emicida é um rapper brasileiro, escritor, compositor, dentre outros, que posiciona-se publicamente acerca do racismo estrutural brasileiro, com ênfase aos modos de superação de tal mazela. Ao fim da obra literária *Amoras*, é apresentado: “Emicida nasceu Leandro Roque de Oliveira, em uma casinha bem pobrezinha na parte Norte da cidade de São Paulo. Sua imaginação foi sua amiga e o fez visitar mundos incríveis, transformando-o em astronauta, desenhista, guerreiro, pirata, rei, pintor, samurai e muitas outras coisas. Tudo sem sair de casa. Foi brincando com sua imaginação e com as palavras que Emicida descobriu sua habilidade de contar histórias fazendo poesias, e ele não

de Casa”, lançada em 2015 pelo artista. Escrita por Emicida, a obra foi ilustrada pelo artista Aldo Fabrini. De antemão, a sugestão inicial sobre abordagens da obra em classes de Ensino Infantil concentra-se em utilizar a canção junto do livro de literatura infantil, ambas *Amoras*, uma vez que, tal como disserta Cunha²², despertar o interesse pela leitura em pequenos estudantes não é tarefa fácil, tampouco impossível, uma vez que é por meio da fruição que as obras artísticas e literárias conquistam o leitor:

É inegável que a arte (como, aliás, qualquer outra área do conhecimento, ou atividade) se desenvolve integrando as três áreas vitais do homem: a motora, a cognitiva e apreciativa [...] Ora, a área apreciativa é aquela que estabelece gosto, opções, atitudes, crenças, ideias, e cuja aprendizagem se faz através da discriminação orientadas pelo prazer e desprazer. Nesse sentido, o processo de aprendizagem deve ser o acúmulo de experiências acompanhadas de sensação agradável.²³

Considerando as múltiplas experiências fornecidas pela obra literária, temos como o primeiro elemento de importância a sua capa. É por meio da atenção que a capa captura de nós, leitores, que desprendemos ânimos para tirar o livro da estante, abri-lo, folheá-lo ou, ainda, desprezá-lo – antes mesmo do ato da leitura. São as composições imagéticas, unidas ao título que despertam – ou não – o interesse do futuro leitor. Tratando-se de uma literatura infantil, os aspectos composicionais da capa são ainda mais relevantes, pois a imagem, o desenho, a ilustração estão muito mais próximos das ações da infância, se comparado ao mundo “adulto”. De acordo com Cunha²⁴, a ilustração deve instigar o leitor, mas não o subestimar; deve ser apoio de leitura, assim como deve agir – por vezes – independente do texto, ampliando as expectativas e imaginações da criança que lê, desde a capa até o fim da obra.

As imagens, assim como as palavras podem carregar conotações. O ângulo, o enquadramento, efeitos de cor ou tonalidade ou até mesmo a iluminação, que realça ou esconde determinados aspectos da imagem a gosto do ilustrador, carregam a ilustração com significados sociais capazes de

parou nunca mais de fazer isso. Acreditou durante muito tempo que muitas coisas eram impossíveis. Hoje, acredita no contrário, e por meio das histórias que conta, prova o contrário.” EMICIDA, 2018, p. 26-28.

²² CUNHA, Maria A. Antunes. *Literatura Infantil: teoria e prática*. 18. ed. São Paulo: Ática, 2003.

²³ CUNHA, 2003, p. 52.

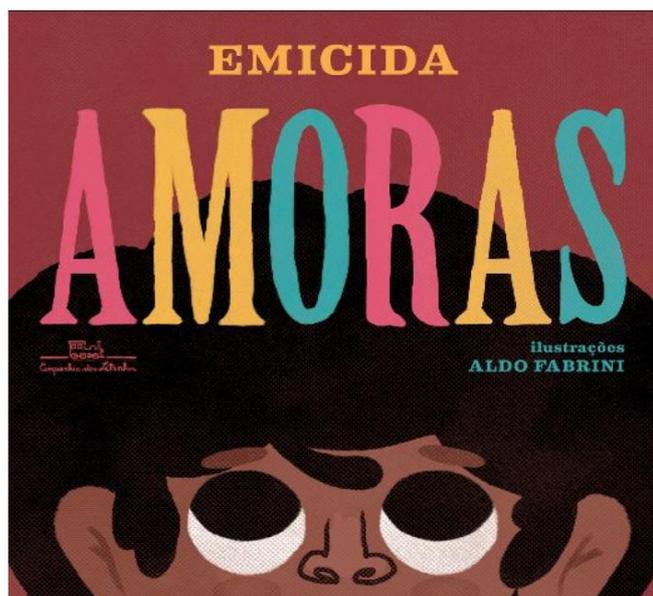
²⁴ CUNHA, 2003.

estimular interpretações que não estão contidas no texto. Assim sendo, o ilustrador tem o poder de complementar o sentido do texto. A ilustração fala do texto a seu modo, com um repertório plástico singular que determina a sua força demonstrando seu caráter narrativo.²⁵

Assim, aspectos como uma destacada paleta de cores, personagens específicos e o título curioso levam o leitor a despertar interesse por sua leitura. É importante ressaltar que a percepção causada pelas “ilustrações pode auxiliar na construção de uma identidade negra positiva ou reforçar imaginários preconceituosos [...] especialmente aquelas que ainda não estão alfabetizadas”²⁶.

Em *Amoras*²⁷, a capa destaca uma personagem negra, de grandes cabelos *black power*, com arregalados e curiosos olhos voltados para o título “A M O R A S” – que se dispõe em cores vermelhas, amarelas e azuis, em grande fonte, como apresenta a Figura 1.

Figura 1: Capa de *Amoras*



²⁵ FREIRE, Marcelo Ghizi. Lendo a Ilustração ou Ilustrando a leitura. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO SOBRE LIVRO E HISTÓRIA EDITORIAL, 1., 2004, Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro, Fundação Casa de Rui Barbosa, 2004. p. 1-11. p. 5.

²⁶ PESTANA, Cristiane Veloso de Araujo. *A literatura afro-infantil: representação e representatividade*. Literafro: Portal de Literatura Africana, [2019]. p. 1-9. p. 2. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-criticos/1545-cristiane-pestana-a-literatura-afro-infantil-representacao-e-representatividade>. Acesso em: 15 fev. 2023.

²⁷ EMICIDA, 2018.

Fonte: Emicida, 2018.

A imagem que carrega uma figura infantil negra e de cabelos destacadamente grandes é o primeiro aspecto que pode despertar importantes fatores de interesse para o início da leitura da obra, com possibilidades pedagógicas em classes infantis: o reconhecimento do personagem da capa com o estudante negro é essencialmente relevante, considerando-se a gigantesca diversidade étnica e racial das escolas públicas brasileiras. Logo, hooks sinaliza que os estudantes “parecem mais dispostos a participar energeticamente [...] quando percebem que elas [as abordagens, o estudo, a discussão] têm relação direta com eles”²⁸, uma vez que “cada aluno tem suas lembranças, sua família, sua religião, seus sentimentos, sua língua e sua cultura, que lhe dão uma voz característica. Podemos [nós, professores] encarar essa experiência e ir além dela”²⁹.

Portanto, reconhecer-se em uma capa de livro e estabelecer com o personagem o sentimento de semelhança, igualdade e importância, são situações de relevância no ato da leitura, asseverado pelo histórico de um país com obras literárias de cunho elitista e branco, expressivamente racistas e segregadoras. Outrossim, ao levar a obra à sala de aula, o docente deve estar consciente de que as questões internas dos estudantes, relacionados aos seus modos de viver e compreender o mundo, também influenciarão no ato de ler, tal como Rosenfeld disserta, destacando que:

A meta do discurso literário é a comunicação intensa, vivida, da experiência que nele se organizou. Neste processo é fundamental o papel da língua que não só medeia a experiência, mas em certa medida a constitui. Todavia, a língua representa só um dos planos da obra literária, embora seja ela que projete os outros planos, tais como enredo, personagens, relações e conflitos de valores. É a totalidade desses planos que transmite a experiência e interpretação da realidade, graças à organização e composição específicas, no sentido vertical e horizontal, da obra [...] **Uma das funções fundamentais da literatura contemporânea é, portanto, a renovação da linguagem, das próprias palavras e dos seus contextos, para libertá-los dos clichês e**

²⁸ hooks, 2017, p. 118.

²⁹ hooks, 2017, p. 119.

mistificações que carregam consigo através das décadas.³⁰ (Grifos nossos).

Assim, ao apresentar já na capa o protagonismo de uma criança negra de cabelos *black power*, a obra lança, inicialmente, seu posicionamento antirracista e emancipatório. São, pois, elementos que destacam a personagem e, ainda, o poder da literatura por meio “de seu caráter lúdico, simbólico e reflexivo, [como] uma forte aliada no combate aos preconceitos enraizados em nossa sociedade e uma arma contra o racismo que ainda fere e segrega nossas crianças negras”³¹. Também, Berth³² assevera que a ação antirracista, relacionada às ações de libertação dos sujeitos em conjunto, resulta em emancipação – e encaixa-se, nesta discussão, a representatividade negra; a emancipação, portanto, se dá coletivamente: não ocorre apenas individualmente, mas faz com que os sujeitos emancipados contribuam para a efetivação emancipatória dos demais sujeitos ainda subalternos.

Em *Amoras*³³, percebemos a sugestão de emancipação por meio da representatividade, do reconhecimento: sugere-se o início da emancipação de uma personagem, que instiga os demais sujeitos a buscarem (tornando-se conjunto) suas representatividades e, por fim, emancipações, apreendendo-se que nosso pensamento “nossas ações, nossos comportamentos, até mesmo nossos gostos, advém de experiências sociais, vivenciadas ou não, daquelas mais imediatas as mais distantes, ou herdadas por tradição secular”³⁴. A perspectiva denota efeitos de sentido, juízos de valor, intencionalidades que são produzidas e apropriadas socialmente pelos sujeitos – dada à natureza histórica humana, que assimila, reelabora e refrata o que apreende do meio externo³⁵. A enunciação, especificamente

³⁰ ROSENFELD, Anatol. *Estrutura e problemas da obra literária*. São Paulo: Perspectiva, 1976. p. 54-55.

³¹ PESTANA, 2019, p. 1.

³² BERTH, Joice. *Empoderamento*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

³³ EMICIDA, 2018.

³⁴ BROTTTO; COSSETIN, 2019, p. 77.

³⁵ BROTTTO; COSSETIN, 2019.

neste caso por meio da imagem, é de natureza social, carregada de conteúdo e sentido ideológico ou vivencial³⁶.

Logo, ao tratarmos de um momento de pré-leitura da referida literatura em sala de aula, é essencial destacar a cor da pele, a disposição dos olhos e cabelos da criança; ainda, é importante que questões incitadoras da leitura sejam levantadas em conjunto aos estudantes, no sentido de incentivar o horizonte de expectativas sobre a obra, como: “Quais são os possíveis assuntos do livro?”, “Como está destacada a figura do personagem na capa?”, “O personagem é o protagonista?”, “Quais são as relações entre o título ‘A M O R A S’ e o personagem?”, “Quais são as sensações causadas pela capa do livro?”, “Qual história será contada?”, entre inúmeras outras possibilidades.

Destacar o horizonte de expectativas em práticas de leitura em sala de aula é significativo no sentido de instigar a leitura e a curiosidade. Logo, nos próximos passos de manuseio da obra – abrir, folhear, etc. –, o pequeno estudante confirmará ou refutará suas iniciais hipóteses sobre a obra, levando-o a reformulá-las com criticidade, de acordo com o conteúdo disposto no interior de tal literatura. Conforme o contato com a obra se estabelece, as confirmações ou refutações das hipóteses iniciais podem desencadear curiosidade ao desestabilizar ou reorganizar os pensamentos e a criticidade do leitor – com a obra e com a própria vivência – pois,

[...] a literatura amplia e enriquece a nossa visão da realidade de um modo específico. Permite ao leitor a vivência intensa e ao mesmo tempo a contemplação crítica das condições e possibilidades da existência humana [...] A literatura é o lugar privilegiado em que a experiência ‘vívida’ e a contemplação crítica coincidem num conhecimento singular, cujo critério não é exatamente a ‘verdade’ e sim a ‘validade’ de uma interpretação profunda da realidade tornada em realidade. Na fruição da obra de arte literária podemos assimilar tal interpretação com prazer (vivendo-a e contemplando-a criticamente), mesmo no de ela, no campo da vida real, se nos afigurarmos avessas às nossas convicções e tendências.³⁷

³⁶ BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich; VOLOCHÍNOV, Valentin Nikoláievitch. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

³⁷ ROSENFELD, 1976, p. 55.

Ao passo em que se inicia a leitura da obra, seja individualmente entre as crianças, seja em uma contação de histórias pelo docente – e, neste caso, realizar a leitura da obra mostrando as ilustrações é imprescindível –, evidenciar as situações de rima dispostas ao longo da narrativa é fator importante. Caso o professor opte por ler em voz alta ou, ainda, que convide seus estudantes a lerem para seus colegas, é preciso que observe a entonação e altura da voz pois, caso contrário, entraves na compreensão da obra poderão ocorrer.

Como se observa na escrita de Emicida, as rimas são empregadas com recorrência. Entretanto, tratam-se de rimas – por vezes, falsas e pobres – internas às orações da narrativa, pois o texto de *Amoras* não possui versificação, como percebe-se no trecho:

Não há melhor palco para um pensamento que **dança** do que do lado de dentro da cabeça das **crianças**.³⁸ (Grifos nossos).

Logo, tal como no rap, evidenciam-se as rimas internas e falsas empregadas ao centro dos enunciados narrativos, no sentido apresentar sonoridade e ritmo – seja imaginado ou falado – à leitura.

Novamente, a criança negra é apresentada ao início da narrativa, com um arco-íris que surge entremeio aos seus cabelos *black power*. Ao fundo, encontramos cores em alaranjado, com nuvens brancas:

³⁸ EMICIDA, 2018, p. 1.

Figura 2: Detalhe da obra *Amoras*



Fonte: EMICIDA, 2018, p. 1.

Seguidamente, a história contada continua em torno na fertilidade da imaginação infantil, destacando aspectos ingênuos e divinos:

Pode **olhar**, lá tudo é puro e profundo que nem **Obatalá**, o **orixá** que criou o mundo.
Por que choramos ao **chegar**? Dizem que por nos afastar de Deus, que é o que os muçulmanos chamam de **Alá**.
Nesse planeta, Deus tem tanto nome **diferente** que, pra facilitar, decidiu morar no brilho dos olhos da **gente**.³⁹ (Grifos nossos).

Assim, ao associar figuras divinas de diferentes culturas e etnias às imaginativas crianças – utilizando uma protagonista infantil negra para simbolizá-las – assevera o conteúdo antirracista da obra, sendo transformadora a

[...] inclusão de personagens negros como protagonistas, o que antes não acontecia [...] os personagens negros passaram da invisibilidade total para a figuração, nunca tendo seus assuntos e seus sentimentos revelados e sem ter o direito da enunciação.⁴⁰

³⁹ EMICIDA, 2018, p. 2-4.

⁴⁰ PESTANA, 2019, p. 1.

A obra introduz a temática da (in)tolerância religiosa, aproximando a personagem central à compreensão da divindade, respeitosamente: os deuses, com nomes, modos, formas e histórias tão diferentes, passam a viver nos olhos “da gente”, isto é, no interior de cada ser, intrínseco ao sujeito que se identifica com a obra, que está incluído n’a *gente*. Outrossim, são associados os enunciados textuais aos elementos ilustrativos, que se complementam – conforme Figura 3:

Figura 3: Detalhes da obra *Amoras*



Fonte: EMICIDA, 2018, p. 2-4.

A obra literária em questão apresenta as divindades Obatalá (visual e textualmente), Alá (textualmente), assim como Ganesha (visualmente), respectivamente de religiões de matriz africana (Candomblé, Umbanda, Quimbanda, entre outras), Islã e Hinduísmo. Na mitologia iorubá, o orixá Obatalá é responsável por organizar a Terra tal como a conhecemos. Com vestes brancas, é um dos primeiros orixás enviados para estabelecer a vida, o nascimento, os ventos, vegetais, animais e, ainda, o ser humano. É uma divindade com poder de transformar sua palavra em concretude. Já Alá é a representação de um deus em diferentes mitologias religiosas, como a de judeus e cristãos, destacadamente representante da divindade muçulmana no ocidente. Igualmente ao orixá apresentado, Alá é criador do universo, mas possui poderes onipotentes e onipresentes. Por sua vez, Ganesha é uma divindade com seu corpo humano e sua cabeça de elefante; apresentado em cores avermelhadas, quatro braços e uma presa quebrada. Representante da lógica e

racionalidade, o deus da mitologia hinduísta também é sinônimo de superação dos obstáculos, proporciona êxitos e triunfos e é responsável pelos exércitos dos céus.

Tratar de elementos das religiosidades é, ao mesmo tempo, discutir o respeito às diferentes culturas, instigar olhares outros e debates acerca das diferenças. Por essa lógica, hooks⁴¹ aponta a necessidade de transgredirmos padrões tradicionais e conservadores no Ensino, destacando a relevância da experiência e da voz dos estudantes em sala de aula; assim, ao tratarmos das diversidades religiosas – neste caso, instigada pela obra literária –, é necessário que lembremos do histórico impositivo e racista-cristão-conservador da história brasileira pois,

O racismo religioso requer matar existência, eliminar crenças, apagar memórias, silenciar origens. É a existência dessas epistemologias culturais pretas que reafirmam a existência de corpos e memórias pretas. É a existência dessas epistemologias pretas que evidenciam a escravidão como crime e o processo de desumanização de memórias existenciais pretas. Aceitar a crença do outro, acultura e a episteme de quem a sociedade branca escravizou é assumir erro e reconhecer a humanidade daquele que esta mesma sociedade desumanizou e matou.⁴²

Assim, ao passo em que se aborda em sala de aula as inúmeras possibilidades diversas, com muita ênfase ao histórico brasileiro afrocentrado, pode-se vislumbrar a reconstrução da história a partir do processo educacional, da ressignificação dos sentidos e da possibilidade de existir sem medo. Tratar das culturas e suas religiosidades para além da colonização eurocêntrica é uma ação pedagógica revolucionária, como preconiza Saviani⁴³, assim como é decolonial, que “configura-se, pois, enquanto potência para se refletir e modificar estruturas fixas no que diz respeito ao ensino de literaturas, atuando, portanto, na perspectiva crítica da educação”⁴⁴.

Ao incorporar a obra infantil *Amoras*⁴⁵ à prática pedagógica com crianças, é necessário que se realizem diferentes atividades que envolvam as culturas e suas

⁴¹ hooks, 2017.

⁴² NOGUEIRA, Sidnei. *Intolerância religiosa*. São Paulo: Sueli Carneiro; Jandaíra, 2020. p. 123.

⁴³ SAVIANI, 2018.

⁴⁴ MACHADO; SOARES, 2021, p. 983.

⁴⁵ EMICIDA, 2018.

representações religiosas, no sentido de evidenciar o respeito e a tolerância religiosa. Outrossim,

[...] é preciso realçar que a relação entre a obra literária e a sociedade é extremamente mediada [...] No processo da criação interferem intensamente elaborações imaginativas [...] que particularizam radicalmente os momentos socioculturais.⁴⁶

Portanto, é valioso compreender os elementos estéticos, artísticos e literários ao longo da fruição da obra, corroborando ou reformulando compreensões das realidades e contextos vivenciados em realidade, já que a ficção imaginativa oportuniza o questionamento de nossas realidades concretas:

A literatura, de uma forma geral, auxilia na compreensão do mundo e das relações humanas através da exposição dos contextos sociais existentes. Ou seja, por meio do texto literário, o indivíduo pode ter contato com a realidade que o cerca e assim, ser capaz de elaborar e reelaborar melhor suas questões a respeito de si, do outro, do mundo e da vida.⁴⁷

Desse modo, é válido ressaltar aos estudantes que diferentes culturas compõem diferentes sujeitos, sendo um direito humano e constitucional expressar suas religiosidades e diferenças no país em que vivemos.

Seguidamente, na narrativa, há um questionamento sobre como surgem os pensamentos das crianças, destacando-as com “olhos de jabuticaba cabelos de nuvem”⁴⁸. O trecho assinala o reconhecimento da natureza nos olhos negros, escuros, castanhos, revelando também a semelhança dos cabelos cacheados e crespos com o formato das nuvens. Portanto, a obra retoma a questão do reconhecimento dos sujeitos leitores com os personagens, enaltecendo-os sem subalterná-los. Ainda mais, segue realizando analogias dentre as características da personagem negra aos elementos da natureza:

Em um passeio com a pequena no **pomar**, explico que as pretinhas são as melhores que **há**.

⁴⁶ ROSENFELD, 1976, p. 57.

⁴⁷ PESTANA, 2019, p. 1.

⁴⁸ EMICIDA, 2018, p. 5.

Amoras penduradas a **brilhar**, quanto mais **escuras**, mais doces. Pode **acreditar**.⁴⁹ (grifos nossos).

Por meio de analogias, o narrador apresenta as similitudes entre jabuticabas, cabelos de nuvem e amoras com as características físicas da protagonista – agora nos informando que se trata de uma garota (“a pequena”): assim, em um discurso afetivo, aponta que “[...] as pretinhas são as melhores que há. Amoras [...] a brilhar, quanto mais escuras, mais doces”⁵⁰, destacando positivamente tais características, no sentido de enaltecimento e orgulho étnico e racial negro, intrínseco e necessário para que o leitor e a leitora possam também se reconhecer na obra e somar aos movimentos emancipatórios negros. Assim, destacar a beleza e a positividade de características não-brancas não é apenas necessário, mas essencial para contribuir ao sentimento de beleza fora dos impositivos padrões brancos e elitistas.

Em sequência, o narrador retoma a narrativa, incorporando figuras negras de importância na história da humanidade, visual e textualmente:

Então a alegria acende os olhos da **menina**; que conclusão incrível alcançou a **pequenina**?
Forte como um lutador no **ringue**
e gentil como Martin Luther **King**
ela apanha amoras dos galhos e do **chão**. Ao vê-la, Zumbi dos Palmares diria: — Não foi em **vão**.⁵¹ (Grifos nossos).

O narrador apresenta textualmente dois grandes revolucionários da negritude: Martin Luther King e Zumbi dos Palmares, ambos homens negros que lutaram, em seus contextos, para que a exclusão, a submissão e o subjugo da comunidade negra fossem findados, superados. Nos Estados Unidos, Luther King foi um ativista em defesa de direitos civis igualitários para o país, dando ênfase aos direitos das pessoas negra; pregava a não violência nos atos reivindicatórios, assim como a desobediência civil e protestos para situações de segregação racial. Por conta das ações de grande importância histórica, foi reconhecido com o prêmio Nobel da Paz e

⁴⁹ EMICIDA, 2018, p. 7-9.

⁵⁰ EMICIDA, 2018, p. 7-9.

⁵¹ EMICIDA, 2018, p. 10-13.

eternizado por seu discurso que ecoa pelas veredas da história humana: “I have a dream”⁵² – o qual nos incita a uma atitude utópica em relação à humanidade.

A obra também apresenta Zumbi dos Palmares, o último líder do Quilombo dos Palmares no Brasil. Zumbi lutou contra a escravidão colonial e a favor da liberdade do culto religioso; possuía destaques com questões militares e organizacionais nos quilombos, defendendo-os dos portugueses; foi perseguido por colonos que sentiam-se ameaçados pelas ações irreverentes do líder dos Palmares.

Figura 4: Detalhes da obra *Amoras*



Fonte: EMICIDA, 2018, p. 11-14.

A ilustração ainda apresenta um homem negro com luvas de boxe sem mencionar o nome da personalidade. No entanto, por similaridade ilustrativa, partimos da suposição de tratar-se do campeão mundial de broxe Muhammad Ali. Considerado um dos maiores desportistas do século XX, o pugilista foi uma das grandes vozes negras ao aliar esporte, política e religião, por converter-se ao islamismo, munido de discursos antirracistas e declarações antiguerras. Com os punhos levantados, pronto para o embate – como na Figura 4 –, a obra sugere o paralelo entre Ali e a protagonista da história, que é também uma lutadora, porém gentil tal qual a imagem de Luther King. Com um espírito guerreiro baseado em Zumbi, a personagem orgulha-se de sua negritude, conforme as conclusões:

Fez as palavras soarem como **canto** ao brincar com as frutinhas com sabor de **acalanto**
Me olhou nos olhos muito **bem**, e disse:

⁵² Tradução nossa: “Eu tenho um sonho”.

Papai, que bom, porque eu sou pretinha **também!**⁵³ (Grifos nossos).

Assim, gentil e voraz, a protagonista conclui positivamente ser uma criança negra. Ademais, o ponto de analogias dentre as amoras pretinhas e crianças negras é o mote específico para a compreensão de algumas das perguntas incitadoras de pré-leitura destacadas como possibilidade didática no início desta seção. Assim, a obra trata de “amoras” que são doces, as melhores que existem, tal como pode ser a existência de uma criança negra. É imprescindível compreendermos que

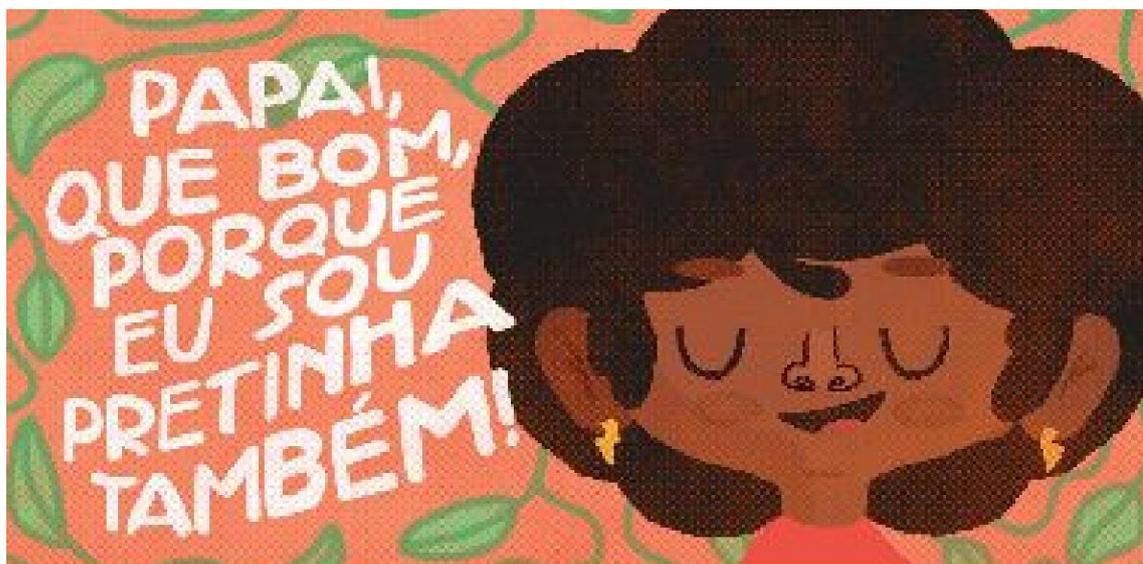
[...] a Literatura afro-infantil como um braço da Literatura afro-brasileira ou Literatura Negra, que além de seu caráter estético, prazeroso, criativo e intelectual, têm como marca primordial seu caráter militante, de engajamento político-social, que traz reflexões sobre identidade, respeito, autoestima e ancestralidade. Podemos afirmar que a Literatura infantil com temática étnico-racial é sim uma literatura reflexiva que busca empoderar seus pequenos leitores. Quando um livro traz personagens negros envolvidos em conflitos identitários, problemas de socialização e aceitação, e quando estes personagens conseguem superar tais conflitos e no fim se tornam pessoas mais felizes, ele está transmitindo claramente uma mensagem de otimismo, reconhecimento e valorização, ou seja, tudo o que o povo negro precisa para se empoderar e ser feliz.⁵⁴

Destacada do fundo, a protagonista da história apresenta seu semblante tranquilo, calmo, como quem chega às conclusões necessárias para sua existência segura e serena. De tal forma, o discurso da personagem é integrado à ilustração, movimentando-se entre folhas verdes. Tais elementos, novamente, carregam consigo a carga simbólica e imaginativa de movimento natural à narrativa, que é concluída, como sugere o narrador, de modo forte e gentil.

⁵³ EMICIDA, 2018, p. 15-17.

⁵⁴ PESTANA, 2019, p. 7.

Figura 5: A protagonista de *Amoras*



Fonte: EMICIDA, 2018, p. 2-4.

Desse modo, a união dos elementos literários e ilustrativos permitem que a obra *Amoras*⁵⁵ ressignifique experiências e conhecimentos previamente construídos, uma vez que:

A obra de arte literária é a organização verbal significativa da experiência interna e externa, ampliada e enriquecida pela imaginação e por ela manipulada para sugerir virtualidades desta experiência. A modalidade específica do discurso literário, emocional, imaginativo, ambíguo, irônico, paradoxal, alusivo, metafórico, etc., tende a fazer da obra uma estrutura de significados autônoma.⁵⁶

Somente ao fim da narrativa descobrimos o narrador como pai da protagonista. A relação entre o que existe no pensamento infantil e as conclusões que a protagonista alcança são explicitadas, também, ao final da narrativa, considerando a importância da representação positiva e transformadora da obra: o que existe na cabeça de uma criança é a tranquilidade de saber que sua existência é positivamente relevante e importante, doce e forte.

⁵⁵ EMICIDA, 2018.

⁵⁶ ROSENFELD, 1976, p. 53.

Considerações finais

O presente texto discutiu a urgência de posicionamentos e práticas educativas, por parte dos docentes, que busquem e exijam a construção de uma realidade escolar antirracista. A ancoragem desses posicionamentos e práticas educativas denotam a perspectiva de trabalho educativo concebido como um processo de humanização dos sujeitos; processo tal que ocorre também na escola e por meio da identificação do que precisa ser ensinado e apreendido e das formas de fazê-lo, destacando a possibilidade do uso da literatura nesse processo de apropriação dos bens culturais que contribuem à humanização.

À vista disso, demarcamos, na concepção de educação humanizadora e, assim emancipadora, a necessidade de que as práticas educativas assumam a postura antirracista, o que pressupõe o embate em relação ao apagamento e ao preconceito histórico e estruturalmente engendrados como elementos centrais na seleção, organização e sistematização do fazer pedagógico pelos professores.

É em tal âmbito educativo humanizador e emancipador que a literatura – aqui, especificamente, a obra infantil *Amoras*, de autoria de Emicida – apresenta a potencialidade para organizar práticas educativas antirracistas na docência, considerando a contribuição os elementos composicionais da obra – ilustrações, cores, personagens, texto – para o desenvolvimento crítico do aluno. Destacamos que o professor, como mediador do conhecimento, tem a responsabilidade de abordar os diferentes elementos retratados na obra analisada, entre outras, visando uma formação antirracista e humanizadora.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich; VOLOCHÍNOV, Valentin Nikoláievitch. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BERTH, Joice. *Empoderamento*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BROTTO, Ivete Janice; COSSETIN, Márcia. A linguagem na educação infantil: concepção de linguagem interlocutiva e períodos de desenvolvimento. *In*: ZOIA, Elvenice Tatiana; PASQUALOTTO, Lucyelle Cristina; COSSETIN, Márcia (org.). *Educação infantil: em defesa de uma formação humanizadora em tempos de lutas e resistências*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. p. 71-91. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/livro-educacao-infantil>. Acesso em: 15 fev. 2023.

CUNHA, Maria A. Antunes. *Literatura Infantil: teoria e prática*. 18. ed. São Paulo: Ática, 2003.

EMICIDA. Amoras. Composto por Emicida e Xuxa Levy. Interpretado por Emicida. *In*: *Sobre Crianças, Quadris, Pesadelos e Lições de Casa...* Produzido e gravado por Laboratório Fantasma. Rio de Janeiro: Sony Music, 2015.

EMICIDA. *Amoras*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

FREIRE, Marcelo Ghizi. Lendo a Ilustração ou Ilustrando a leitura. *In*: SEMINÁRIO BRASILEIRO SOBRE LIVRO E HISTÓRIA EDITORIAL, 1., 2004, Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro, Fundação Casa de Rui Barbosa, 2004. p. 1-11.

GALEANO, Eduardo. Para Que Serve a Utopia? – Eduardo Galeano. [S.l.]: [YouTube] *Wilson Melo*, 2013. Disponível em: <https://youtu.be/9iqi1oaKvzs>. Acesso em: 5 set. 2022.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural da Amefricanidade. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019. p. 341-352.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020. p. 38-51.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

KRAMER, Sonia. *Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso*. São Paulo: Ática, 2000.

MACHADO, Rodrigo Corrêa Martins; SOARES, Ivanete Bernardino. Por um ensino decolonial de literatura. *Rev. Bras. Linguíst. Apl.*, Belo Horizonte, v. 21, n. 3, p. 981-1005, 2021.

NOGUEIRA, Sidnei. *Intolerância religiosa*. São Paulo: Sueli Carneiro; Jandaíra, 2020.

PESTANA, Cristiane Veloso de Araujo. *A literatura afro-infantil: representação e representatividade*. Literafro: Portal de Literatura Africana, [2019]. p. 1-9. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-criticos/1545-cristiane-pestana-a-literatura-afro-infantil-representacao-e-representatividade>. Acesso em: 15 fev. 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In: LANDO, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

ROSENFELD, Anatol. *Estrutura e problemas da obra literária*. São Paulo: Perspectiva, 1976.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 30. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 43. ed. Campinas: Autores Associados, 2018. [livro eletrônico].

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 1995.