

Mediação Literária Afrocentrada

Afrocentric Literary Mediation

Camila Cristina Ribeiro da Silva

Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro (RJ)

Rio de Janeiro/RJ-Brasil

Stefania de Brito Matos de Oliveira

Instituto de Educação de Lisboa (IE)

Lisboa-Portugal

Resumo

Este relato de experiência evidencia um processo de investigação e de mediação literária realizado por uma professora da Prefeitura do Rio de Janeiro. Fruto de um processo de formação contínua, de um projeto de tese de doutorado. A partir de processos reflexivos e sistemáticos com autores de referência na temática, tais como Assante (1998), Circe Bittencourt (2003), Candau (2008) e Nilma Lino Gomes (2012), a docente estruturou um plano de ação com a literatura para a infância para promover diálogos, interações e inclusão no grupo. A ação evidenciou que a literatura, quando explorada de modo consciente e dialógico, pode promover reflexões e discussões sobre práticas antirracistas no ambiente escolar.

Palavras-chave: Mediação Literária; Antirracismo; Investigação-ação.

Abstract

This experience report presents a research and literary mediation process carried out by a teacher from the Rio de Janeiro municipal school system. It is the result of ongoing professional development and a doctoral dissertation project. Through reflective and systematic engagement with key authors in the field—such as Assante (1987, 1998), Circe Bittencourt (2003), Candau (2008), and Nilma Lino Gomes (2012)—the teacher developed an action plan using children's literature to foster dialogue, interaction, and inclusion within the group. The initiative demonstrated that literature, when explored consciously and dialogically, can promote reflections and discussions on antiracist practices in the school environment.

Keywords: Literary Mediation; Antiracism; Action Research.

Introdução

No cotidiano escolar, os estudantes são frequentemente apresentados a um repertório literário apoiado em uma visão eurocêntrica, que acaba se afastando da realidade em que eles vivem. Segundo Circe Bittencourt (2003), o repertório supracitado ainda se concentra em títulos clássicos e autores que pouco se conectam com seu público-alvo. A historiadora defende que a literatura oferecida nas escolas colabora com a construção de uma memória nacional seletiva, ao privilegiar determinados eventos e narrativas históricas, influenciando diretamente a formação de valores cívicos e de uma identidade nacional padronizada. Pensando nisso, recorreu-se à indagação: como seria se a literatura fosse utilizada como uma motivação para trazer aos estudantes uma devida valorização de identidade, de cultura e de autoestima? Diante desta reflexão, a literatura afrocentrada apresenta-se como uma abordagem que favorece a ampliação, construções e reconstruções sobre identidade, valorização da diversidade e dos contributos dos povos que habitavam e habitam o continente africano e que constituem a formação da população brasileira. Na perspectiva de oferecer aos estudantes uma representação próxima das suas vivências, histórias e memórias, assim como proporcionar um ambiente educacional acolhedor, dialógico e reflexivo, urge este relato.

Segundo Asante (1998) a afrocentricidade é um referencial que procura orientar-se na perspectiva da visão do sujeito africano, assegurando, indistintamente, o lugar central nas abordagens pretendidas. No Brasil, Nilma Lino Gomes (2012) utiliza esse conceito quando defende a implementação de um currículo escolar que valorize as culturas africanas e afro-brasileiras como forma de frear a invisibilidade das contribuições dessas culturas e combater a marginalização histórica dos negros no país. Dentro do escopo da literatura, quando os títulos utilizados em sala não são filtrados ou distorcidos por lentes eurocêntricas, as estratégias e práticas de mediação de leitura podem alcançar o estudante de forma mais eficaz, promovendo uma identificação direta com sua própria cultura e história, o que fortalece sua autoestima e o senso de pertencimento.

Além disso, a inclusão de literaturas que refletem a diversidade cultural brasileira contribui para a desconstrução dos estereótipos raciais e sociais presentes no ambiente escolar. Como apontam Munanga (2015) e Ribeiro (1998), a valorização das culturas africanas e afro-brasileiras no currículo escolar não apenas promove o reconhecimento da identidade negra, mas também fortalece a autoestima dos estudantes ao se verem representados de

forma digna e plural. Essa representação é essencial para o desenvolvimento do senso crítico e para a construção de uma educação antirracista que combata as desigualdades históricas perpetuadas pelo eurocentrismo. Conforme destaca Pereira (2010), os conteúdos de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, quando utilizados de maneira intencional e estruturada, atuam como instrumentos pedagógicos capazes de reconstruir a identidade dos estudantes negros e a enfrentar as relações raciais assimétricas que ainda predominam no espaço escolar. Portanto, a literatura afrocentrada torna-se aliada para promover uma educação mais inclusiva, transformadora e alinhada com a realidade social dos estudantes.

Contexto da pesquisa

Pensando na valorização dos estudantes e de suas especificidades, uma das autoras, também docente, efetivada no quadro permanente da Prefeitura do Rio de Janeiro, participou de um dispositivo de formação de professores, fruto de uma tese de doutorado que busca compreender se e como os diálogos interculturais com professores de diferentes regiões do Brasil, na perspectiva da aprendizagem dialógica, apoiado na literatura para a infância, podem promover a educação intercultural e a inclusão em contextos de diversidade.

A metodologia da tese de doutorado baseia-se na investigação-ação, em que a investigadora atua como investigadora-formadora e os docentes como investigadores e mediadores literários em seus respectivos contextos educativos. O dispositivo de formação, na modalidade à distância, on-line, foi conduzido na plataforma Zoom e compreende dois ciclos de formação, com oito sessões síncronas de duas horas de duração, envolvendo diálogos com o grupo de professores de diferentes regiões do Brasil (Norte, Nordeste, Sul, Sudeste), entre 10 e 16 sessões síncronas, com encontro entre o docente-mediador e a pesquisadora-formadora com diálogos e interações para as construções das reflexões escritas (artigos e/ou relatos de experiência). Ainda sessões assíncronas, em que a investigadora-mediadora realiza leituras e reflexões com autores de referência na temática.

A docente do Rio de Janeiro participou do segundo ciclo da formação que decorreu no segundo semestre de 2024 e primeiro trimestre de 2025. Sentiu-se motivada a participar da formação, após a leitura de um dos artigos publicados em decorrência do primeiro ciclo do dispositivo de formação, um estudo de Oliveira e Santos (2024) desenvolvido no contexto educativo de Alagoas, observou semelhanças entre a temática abordada na pesquisa e suas vivências profissionais na Educação Infantil. Sendo assim, demonstrou interesse em participar

da formação, participou em 2024 da formação Território Educador oferecido pela Prefeitura do Rio de Janeiro. Atualmente, concomitante à formação fruto da tese, participa de uma formação voltada para a pré-escola, também oferecida pelo município que atua. A docente visualizou no dispositivo de formação uma mais-valia para o seu desenvolvimento profissional, assim como as demais formações que participa. A partir disso, estabeleceu com a investigadora-formadora diálogos sobre a educação intercultural e inclusão, e aceitou o convite para participar do grupo que integra o dispositivo de formação apoiado na literatura para a infância.

Práticas antirracistas com a literatura para a infância

A proposta do desenvolvimento de discussão sobre práticas antirracistas a partir da literatura, apresenta-se como uma possibilidade de fomentar discussões e reflexões, como também de criar um espaço para que os estudantes possam externar sentimentos e emoções. Oliveira e Santos (2024), que integram o dispositivo de formação com a docente-mediadora que originou este relato, observaram que, em um contexto educativo do sertão de Alagoas, os estudantes faziam uso apenas de lápis rosa claro, ou ‘cor da pele’ para colorir figuras de corpos humanos e evitavam falar a palavra preto ou negro como se fosse um demonstrativo de ofensa. Diante disso, a professora de Alagoas em diálogo com colegas de outras regiões, com uma escuta ativa aos estudos e reflexão de autores de referência, desenvolveu ações com a literatura para valorizar as especificidades de seus estudantes. O estudo de Oliveira e Santos (2024) apontou que

[...] através da literatura destinada às crianças é possível discutir de forma lúdica temas que são debatidos com agressividade nos diferentes espaços da sociedade. A discussão sobre diversidade racial, apoiada na literatura para a infância, rompe uma corrente tradicional e estereotipada sobre o Negro, haja vista que se encontra uma desconstrução da representatividade estigmatizada, a partir de características físicas e morais que o enaltece (p.15).

O rompimento dessa visão social estereotipada é um caminho para o desenvolvimento de sociedades mais justas, em que as pessoas não sejam rotuladas pelas suas características físicas e comportamentais. Nesse sentido, faz-se necessária uma reconstrução de signos e significados sociais de beleza e positividade, em que os estudantes possam se reconhecer em livros e histórias. Mota e Reis (2024) refletiram sobre a formação do leitor literário para perspectivas antirracistas e descolonizadoras e evidenciaram que

[...] ao trazer uma literatura infantil com protagonismo negro, com o propósito de desenvolver a formação da leitora e do leitor literário numa perspectiva identitária, contribui-se, então, para a construção de uma pedagogia antirracista, auxiliando no processo de formação da identidade e autoestima de crianças negras (p.499).

Assim, ao compreender a literatura como espaço de desconstrução de estereótipos e de afirmação identitária, evidencia-se sua potência para além da leitura e da interpretação de textos. Ela se torna uma prática de mediação que articula sentidos, experiências e afetos. Ao adentrar esse espaço simbólico, os estudantes não apenas leem ou escutam histórias, mas também se reconhecem nelas, ressignificando percepções de si mesmos e dos outros. Esse movimento coloca em discussão o papel da escola como lugar privilegiado de formação cultural e social, em que a literatura pode contribuir para que diferentes vozes, historicamente silenciadas, tenham espaço de expressão e valorização.

No Brasil, a Lei número 10.639/03 (Brasil, 2003) institucionalizou o Ensino da Cultura e História Afro-Brasileira (e africana) nos ambientes educativos, tornando o ensino da temática obrigatório no currículo nacional. Embora a Lei apresente-se como fundamental para a implementações de ações e políticas em prol da conscientização histórica da população brasileira, a sua articulação ainda enfrenta muitos desafios nos contextos educativos.

Processo de Mediação Literária

Na perspectiva de superar esses desafios, a mediação literária pode apresentar-se como um instrumento para a implementação da Lei e aproxima-se da concepção freireana de educação como prática de liberdade, oferecendo aos estudantes a possibilidade de questionar modelos impostos e construir novas leituras de mundo (Freire, 1967, 1981). À luz disso, a literatura é mobilizada neste estudo entendendo que as diferenças são constitutivas do processo educativo e que os processos de mediação literária dialogam com a proposta de interculturalidade defendida por Candau (2008), em que o reconhecimento do outro e de suas diferenças se torna ponto de partida para a construção de práticas pedagógicas mais justas e inclusivas. Dessa forma, o processo de mediação literária se apresenta como caminho necessário para sustentar práticas antirracistas no ambiente escolar, ao mesmo tempo em que promove diálogo, encontro e reconstrução de identidades.

Mota e Reis (2024) destacam que o trabalho com a literatura desde os primeiros anos escolares é um importante instrumento de intervenção pedagógica, pois permite que a criança compreenda o mundo por meio de diferentes perspectivas culturais e raciais. As

autoras enfatizam que o uso intencional de narrativas que representem personagens negros em posições de protagonismo contribui para a construção de uma autoimagem positiva e para a valorização das identidades diversas presentes no espaço escolar, ideia também evidenciada por Oliveira e Santos (2024). A prática de intervenção literária com protagonistas com especificidades diversas possibilita que os estudantes negros se reconheçam nas histórias, enquanto os estudantes não negros aprendam a respeitar e valorizar a diferença como parte constitutiva da sociedade. Dessa forma, a literatura para a infância, quando mediada com intencionalidade antirracista, torna-se uma ferramenta de desconstrução de estigmas e de promoção de justiça social. Nesse contexto, a mediação literária se estabelece como um caminho pedagógico capaz de promover o diálogo e o reconhecimento mútuo entre as crianças, rompendo com a lógica da cultura única ainda presente em muitas práticas escolares. Essa mediação propicia a ampliação de horizontes e a formação de sujeitos críticos e sensíveis às questões sociais e raciais.

Na intervenção realizada pelas pesquisadoras Mota e Reis (2024), foi possível identificar como a literatura para a infância pode se constituir como um recurso formativo e emancipador desde a Educação Infantil. O relato de experiência das autoras ocorreu em uma turma de pré-escola com crianças de 5 e 6 anos de uma escola pública de Manaus. A partir de um diagnóstico inicial, as pesquisadoras observaram a escassez de livros que tratassem das relações étnico-raciais e perceberam a necessidade de promover discussões sobre identidade, diversidade e pertencimento desde os primeiros anos de escolaridade. Como resposta a essa lacuna, a intervenção foi estruturada em torno da obra *“O Pequeno Príncipe Preto”*, do autor Rodrigo França, escolhida por apresentar uma narrativa que valoriza a ancestralidade africana, o orgulho da negritude e o protagonismo negro na infância. Durante a leitura, as crianças foram convidadas a refletir sobre as características físicas e simbólicas do protagonista, como o cabelo, o nariz e os lábios. A partir desse movimento de escuta sensível, as pesquisadoras perceberam que esse gesto simbólico e afetivo se construiu como uma prática pedagógica antirracista concreta, que ultrapassa o campo da teoria e atinge o campo da experiência vivida. Essa intervenção evidenciou como a literatura para a infância, mediada de forma intencional e crítica, pode transformar o cotidiano dos estudantes da Educação Básica desde a Educação Infantil, contribuindo para o cumprimento efetivo da Lei nº10.639/2003 e para a consolidação de uma pedagogia antirracista, descolonizadora e emancipatória.

Essa experiência também evidenciou a importância da comunidade escolar no processo de ressignificação de sentidos. Uma vez que o racismo estrutural, conforme defende Almeida (2019), encontra-se presente nas normas e subjetividades do cotidiano, é necessário envolver todos os agentes do processo educativo em práticas reflexivas que questionem e desconstruam essas hierarquias históricas. A ação coletiva, bem como a formação contínua, permite que os saberes e experiências de cada membro da comunidade escolar sejam valorizados, promovendo diálogos sobre identidade, ancestralidade e diversidade étnico-racial.

Etapas da ação

Uma criança, estudante do 5º ano de uma escola localizada na Zona Norte do Rio de Janeiro, no início de 2024, insultou uma colega referindo-se a ela como sendo uma macaca. Tal situação evidenciou que os integrantes da instituição de ensino precisavam refletir sobre como abordar a temática, de modo a valorizar a autoestima dos estudantes e a promover práticas antirracistas que impedissem que outras crianças passassem por experiências semelhantes. Sendo assim, a equipe gestora entrevistou com a estudante que insultou a colega e acolheu a estudante que sofreu a ofensa racial. Diante da situação, a investigadora-mediadora, que já participava da formação decorrente do projeto de tese, dialogou com a coordenadora pedagógica e a equipe gestora da escola sobre a construção de um plano de ação com a literatura para a infância, fundamentado em autores de referência nas temáticas das práticas antirracistas e da mediação literária, com o objetivo valorizar a identidade dos estudantes e promover práticas antirracistas e inclusivas.

O planejamento de mediação literária foi estruturado em três sessões de uma hora, nas quais procurou-se no primeiro encontro ouvir as percepções dos estudantes sobre livros e leituras favoritas, e nos momentos posteriores buscou-se desenvolver um espaço de escuta ativa, diálogos e valorização da diversidade a partir da mediação literária.

Na primeira sessão, a investigadora-mediadora organizou as cadeiras dos estudantes em círculo, para que todos pudessem visualizar seus respectivos colegas, e posteriormente iniciou-se uma conversa livre sobre títulos literários que fizessem sentido para os estudantes naquele momento. A partir disso, os estudantes externaram lembranças, emoções e identificaram obras literárias que gostavam e que possuíam significado para eles, mencionando títulos como *“Diário de um Banana”*, *“O Pequeno Príncipe”* e *“Harry Potter”*. A

escolha desses livros revelou o universo simbólico da turma, que demonstrou identificação com os personagens jovens das histórias e suas descobertas, como dilemas do cotidiano, amizades e processos escolares e de amadurecimento, mas também apontou a ausência de referências negras e periféricas nas leituras habituais.

O fato de as obras citadas trazerem protagonistas e universos distantes da estética, cultura e experiências negras revelou que a turma não havia tido um considerável contato com obras literárias com protagonistas negros, tampouco próximas ao seu contexto, seja de maneira micro (da sua cidade ou bairro) ou macro (do país Brasil), bem como também demonstrou pouco acesso a narrativas que os representassem. Durante a conversa, a investigadora-mediadora percebeu um certo distanciamento nas respostas dos estudantes, respostas essas que pareciam estruturadas, um tanto ensaiadas e diretas, como se estivessem tentando dar uma resposta objetiva às argumentações dela, em que não se apresentavam de maneira dialógica e sim isolada, em uma perspectiva de pergunta e resposta. Apesar disso, foi possível notar a curiosidade sobre os elementos que envolviam a sessão como: um professor-investigador-mediador na turma, a temática que abarcava as indagações e a proposta da conversa em roda.

Com o decorrer dos diálogos e interações entre a investigadora-mediadora e os estudantes, foi possível perceber que eles passaram a se sentir mais à vontade para conversar e não apenas responder. Esse movimento tornou-se mais evidente quando foram questionados sobre porque se identificavam com os livros mencionados. À medida que se sentiam mais confortáveis, foi possível observar maior entusiasmo. Falavam com espontaneidade, demonstravam envolvimento afetivo com as obras e buscavam compartilhar experiências pessoais relacionadas às leituras. Alguns estudantes externaram que “os livros são melhores que os filmes”, apresentando a correlação que fazem entre obras literárias e recursos audiovisuais. Em alguns momentos, em virtude do entusiasmo, acabavam interrompendo a fala uns dos outros, gerando certa “desorganização” na condução da roda. Entretanto, mesmo diante dessas sobreposições de falas, o cenário foi pedagogicamente significativo: revelou como os estudantes se sentiram instigados a falar sobre aquilo que os mobilizava, aquilo de que gostavam e que, de alguma forma, os representava. Como se tratava de um primeiro encontro, devido à rotina da turma, não pode estender-se, apesar da demonstração dos discentes em permanecer na atividade. A proposta foi encerrada com a investigadora-mediadora explicando que no próximo encontro a roda de conversa seria

retomada, desta vez, acompanhada de uma contação de história por ela e que poderia ser significativa para turma.

Na segunda sessão, a investigadora-mediadora iniciou a roda de conversa com as seguintes perguntas disparadoras: você sabe o que é racismo? E antirracismo? É a mesma coisa não ser racista e ser antirracista? As respostas foram majoritariamente confusas: “racismo é xingar alguém de preto”, “não tem diferença entre as duas coisas”, “não ser racista é não xingar, ser antirracista é não bater”. Observou-se ali uma oportunidade de reflexão, pois a confusão conceitual dos estudantes evidenciou a necessidade de aprofundar o tema para além do senso comum.

Utilizou-se a mediação literária como ferramenta para aprofundar o debate iniciado. A investigadora-mediadora apresentou o livro “*Educando Crianças Antirracistas*” (2024), da autora Barbara Carine, contextualizou a história e propôs uma leitura coletiva do livro. A obra literária convida crianças e educadores a compreenderem a importância do respeito à diversidade e traz o racismo como uma questão estrutural, apresentando situações do cotidiano que revelam desigualdades e preconceitos presentes na sociedade, tudo narrado por uma estudante do 5º ano do Ensino Fundamental.

De maneira acessível e reflexiva, o livro provocou reflexões sobre comportamentos, linguagem, representatividade e justiça, estimulando as crianças a reconhecerem o racismo, questioná-lo e adotarem atitudes antirracistas em suas relações. Durante toda a leitura, os estudantes foram incentivados a compartilhar livremente suas percepções e interpretações sobre a obra, de modo que o momento não se limitasse à escuta passiva, mas se transformasse em um espaço de troca. Essa abertura permitiu que as vozes da turma fossem ouvidas, trazendo experiências pessoais e compreensões críticas sobre do tema.

Ao retomar as perguntas iniciais, as respostas agora apresentavam argumentos mais diversificados: “ser antirracista é lutar contra o racismo”, “usar nossa voz para não deixar o racismo acontecer”, “não adianta falar que não é racista e não fazer nada”, “a gente que faz a escola ser antirracista”. O diálogo em torno do livro possibilitou que os estudantes externassem uma nova visão sobre o racismo como uma questão estrutural e cotidiana, e não como um problema distante de suas vivências. Essa mudança pôde ser percebida nas falas durante e após a leitura. Alguns estudantes relataram situações e falas que já haviam presenciado na escola ou em outros ambientes sociais, identificando-as como expressões de

racismo. Outros demonstraram maior sensibilidade, questionando comentários discriminatórios e propondo formas de respeito e acolhimento.

Em um trecho do livro, a autora menciona o jogador brasileiro de futebol Vinícius Júnior, que foi chamado de macaco por torcedores em diversas partidas. Esse trecho em específico deixou os estudantes à vontade para relatarem que já presenciaram esse tipo de ofensa discriminatória no contexto escolar e social. Nesse processo, a literatura atuou como um gatilho para o pensamento crítico, promovendo empatia, escuta e o reconhecimento de si e do outro como parte da transformação necessária da sociedade.

A proposta seguinte, ainda na segunda sessão, foi, então, pensar caminhos para tornar a escola um espaço mais ativo na promoção da educação antirracista. A ideia era envolver os próprios estudantes na construção de ações informativas voltadas à valorização da história e da cultura negra e, ainda, instigá-los a desenvolver o seu potencial investigador.

Durante a roda, a investigadora-mediadora apresentou, em folhas A4, imagens de personalidades marcantes de representatividade e da luta antirracista, como Marielle Franco, Nelson Mandela, Carolina Maria de Jesus e Zumbi dos Palmares, cada uma representando uma letra do alfabeto. As fotos estavam centralizadas na folha, com o nome de cada figura destacado abaixo da imagem, compondo um pequeno “Alfabetário (abecedário) Antirracista”. Nesse momento, a conversa com a turma buscou introduzir, de forma acessível e significativa, porém superficial naquele momento, quem eram essas personalidades e porque suas trajetórias são referências na luta contra o racismo e na promoção da cultura negra. As falas dos estudantes revelaram curiosidade e identificação, especialmente com Marielle Franco e Vinícius Júnior, por perceberem neles histórias próximas à realidade vigente. Após essa breve conversa, cada criança foi convidada a escolher uma das personalidades apresentadas. A proposta era que, ao longo da semana, realizassem uma pesquisa com apoio da família sobre a pessoa escolhida, explorando sua vida, suas conquistas e o legado deixado para a sociedade. Na semana seguinte, os estudantes deveriam retornar com uma nova folha A4 contendo, na frente, uma releitura artística da imagem da personalidade e, no verso, uma breve biografia escrita com suas próprias palavras, destacando as contribuições daquela figura na luta antirracista, citando a fonte da pesquisa. Essa proposta teve como objetivo ampliar o repertório cultural das crianças, estimular a curiosidade investigativa e fortalecer o sentimento de pertencimento e responsabilidade

social, reconhecendo que a luta antirracista se constrói também através do conhecimento, da memória e da valorização das trajetórias negras.

A terceira sessão, que ocorreu duas semanas após o segundo encontro em razão de eventos previstos no calendário escolar da rede municipal do Rio de Janeiro, foi marcada por entusiasmo e expectativa. Assim que os estudantes se sentaram novamente em roda, foi possível perceber a animação em compartilhar as produções e pesquisas realizadas. Cabe informar dois movimentos relevantes: os estudantes já se organizaram em roda assim que a investigadora-mediadora chegou e verbalizou que o encontro da semana havia começado; durante o período de intervalo entre as sessões, alguns estudantes chegaram a procurar a investigadora-mediadora nos corredores da escola para perguntar quando seria o próximo encontro, demonstrando o envolvimento e o desejo de continuidade na proposta iniciada anteriormente.

Sentados em roda, a investigadora-mediadora, ao perguntar como havia sido realizar a atividade, notou que as falas se sobrepunham em meio à empolgação, o que gerou certa “desorganização” momentânea. A investigadora-mediadora, para que todos pudessem apresentar suas respectivas pesquisas, organizou o momento solicitando que as apresentações seguissem a ordem das letras do alfabeto. Assim, a estudante responsável pela letra A, que havia pesquisado sobre Abdias do Nascimento, iniciou mostrando sua releitura da foto do intelectual e compartilhando o que descobriu sobre sua trajetória. Em sua fala, destacou as formações de Abdias, mencionando inclusive sua indicação ao Prêmio Nobel da Paz, o que provocou expressões de surpresa entre os colegas. Em seguida, acrescentou espontaneamente: “Ele fez um monte de coisa! Foi ator, foi deputado, foi professor. Trabalhou pra caramba e ainda foi antirracista!” Nesse momento, a investigadora-mediadora interveio de forma dialógica, retomando o comentário da estudante e ampliando a reflexão: “Ser antirracista é isso: lutar contra o racismo através daquilo que sabemos e gostamos de fazer, seja na rua, na política, na música ou na arte”. A turma assentiu com a cabeça e a roda seguiu com as demais apresentações.

Durante as falas, diversas reações e questionamentos demonstraram que os estudantes estavam não apenas reproduzindo informações, mas refletindo sobre o que haviam aprendido. O estudante responsável pela escritora Carolina Maria de Jesus, por exemplo, ao ler para a turma o título de seu livro “*Quarto de Despejo: Diário de uma favelada*”,

foi interrompido por um colega que questionou: “Chamar de favelado não é racismo?” A investigadora-mediadora, então, acolheu o questionamento e esperou que outros estudantes expressassem suas opiniões, que foram diversas: “Xingar de favelado é racismo sim!”, “Ué, mas se mora na favela é favelado”. A investigadora-mediadora interveio explicando que, naquele contexto, o termo foi utilizado não com a intenção de ofender, mas de dar visibilidade à vida nas favelas. Reiterou que o termo vem, até hoje, sendo ressignificado por moradores de favelas e por movimentos culturais que buscam afirmar o orgulho e a potência desses territórios.

Entre os relatos, destaca-se também a fala da estudante que pesquisou sobre Marielle Franco. Ela contou que sua mãe havia colaborado na pesquisa pois conhecia a trajetória da vereadora e finalizou sua fala exclamando para a turma “Marielle presente!”. Alguns estudantes externaram suas percepções sobre o assunto e a investigadora-mediadora, nesse momento, observou que eles organizaram-se em argumentações e reflexões com intertexto com a obra literária do segundo encontro, sendo assim, ela não fez intervenções diretas, proporcionando um espaço de diálogos e debates respeitosos. O estudante que pesquisou o jogador Vinícius Júnior apresentou sua releitura artística e, ao final da leitura de sua pesquisa, relembrou-se da citação do jogador no livro lido na última sessão, relatou que viu as notícias de racismo sofrido pelo jogador e disse que Vinícius tem que denunciar sempre que acontecer “senão não vai parar de acontecer”.

Ao final das apresentações, a investigadora-mediadora perguntou à turma o que haviam achado daqueles momentos. Entre diversas falas, os estudantes disseram que gostaram de conhecer pessoas que “lutaram para mudar o mundo” e que “fizeram coisas importantes para os negros”. Alguns afirmaram que nunca tinham ouvido falar de muitas das personalidades apresentadas e demonstraram surpresa ao perceber que homens e mulheres negros participaram e participam da luta antirracista em várias áreas, como literatura, nas artes e no esporte. Outros mencionaram que a pesquisa foi interessante por “falar de um assunto importante” e por mostrar que “todo mundo pode fazer alguma coisa para mudar o mundo e ser antirracista”. Uma estudante evidenciou sua percepção de que, ao pesquisar e construir aquele alfabetário, a turma também trabalhara para a construção de uma sociedade antirracista a partir da escola: “No livro a menina estava ensinando a ser antirracista dentro da escola. Se a gente ensinar as outras turmas, a gente vai ser antirracista também”.

Ao final do encontro, os estudantes foram convidados a organizar o “Alfabetário Antirracista” produzido por eles para ser exposto na mostra cultural que seria realizada naquele mês pela Educação Infantil da própria escola. A proposta tinha como finalidade compartilhar com a comunidade escolar o percurso formativo vivido pela turma, ampliando o diálogo sobre o papel da escola na valorização da história e da cultura negra, além de inspirar outras turmas a desenvolverem práticas semelhantes. Os estudantes ficaram visivelmente empolgados com a ideia de expor suas produções, demonstrando orgulho pelo trabalho coletivo e pelo reconhecimento do esforço individual em construir, ampliar e divulgar conhecimento. O momento da montagem do alfabetário ficou a cargo da própria turma que montou e entregou para a investigadora-mediadora para ser exposto na mostra cultural.

Discussão

Quando no primeiro encontro os estudantes mencionam como livros importantes uma literatura que representa fantasia e um contexto social em que os autores são: um americano, um francês e um britânico. A nacionalidade dos autores conhecidos pela turma, sugere que leituras de textos com protagonismo negro não têm sido incorporadas com frequência à rotina escolar ou familiar e, segundo Gomes (2012), isso impacta diretamente as possibilidades de identificação e construção positiva de identidade racial. Assim sendo, na primeira conversa, observou-se que os livros mencionados atrelavam-se a filmes que eles gostavam, apresentando uma relação entre o objeto-livro e o audiovisual. Também evidenciou que, apesar da Lei nº 10.639/03 de ensino da História e Cultura Afro-brasileira (e africana) nas atividades educativas, as falas dos estudantes não revelaram nenhuma obra literária que representasse a aplicação da Lei.

As respostas estruturadas dos estudantes, no primeiro encontro, revelaram uma certa contenção nas falas, indicando que ainda não se sentiam plenamente à vontade para expor percepções pessoais ou aprofundadas sobre suas experiências de leitura. Foi possível perceber uma preocupação em dizer algo "certo", demonstrando um distanciamento entre a figura de um professor e um aprendiz, como se o espaço de fala ainda estivesse atravessado pela ideia de acerto e erro. Essa postura mostra o quanto a relação pedagógica pode, muitas vezes, ser marcada por uma hierarquia que impede a expressão espontânea das experiências dos estudantes. Como aponta Paulo Freire (1967), quando o professor se coloca

como detentor exclusivo do conhecimento, reduz o educando a um sujeito passivo, limitando sua possibilidade de participação crítica. Freire defende que o educador deve abandonar a posição autoritária e se assumir como alguém que também aprende, construindo com os estudantes um diálogo legítimo. Nesse primeiro encontro, portanto, as falas contidas e a busca por respostas “corretas” revelaram que esse movimento de mudança estava em processo e que os estudantes não se sentiam plenamente confortáveis para se expressarem com autonomia.

No segundo encontro, a leitura da obra literária da autora Bárbara Carine, narrada por uma criança do 5º ano do Ensino Fundamental, apresentou semelhanças com a turma em que ocorreu a ação de mediação literária. Tal semelhança motivou os estudantes a expressarem as suas emoções e percepções, promovendo diálogos em torno do antirracismo.

Essa ideia de promoção de práticas antirracistas também é evidenciada por Kabengele Munanga (2015), que argumenta que a escola precisa assumir uma postura permanente de enfrentamento ao racismo, entendendo como fenômeno estrutural que não pode ser combatido com ações pontuais, mas através de uma reestruturação de currículo que contemple a promoção da equidade racial. Observou-se que, após a leitura e reflexão com e sobre a literatura “*Educando Crianças Antirracistas*” (2024), os estudantes passaram a demonstrar um olhar mais crítico em relação a conceitos como racismo e antirracismo, revelando maior capacidade de identificar e questionar atitudes antes naturalizadas no cotidiano escolar. Essa ampliação de consciência dialoga com o entendimento de que a literatura pode ser uma ferramenta para o desenvolvimento do pensamento crítico, ideia defendida por Oliveira e Santos (2024), que identificam a literatura como um instrumento capaz de provocar identificação, questionamentos, autonomia e engajamento. Assim, a mediação literária se mostrou um caminho significativo para que os estudantes elaborassem sentidos mais profundos sobre justiça racial e responsabilidade coletiva.

Durante o terceiro encontro de mediação literária, identificou-se o surgimento de um vínculo, em que os estudantes demonstraram entusiasmo e confiança para externarem emoções e percepções. Também, o estabelecimento de uma “construção de rotina literária” em que os estudantes organizaram-se em roda, sem a solicitação prévia da investigadora-mediadora. O intervalo entre o segundo e o terceiro momento revelou uma aproximação entre o mediador literário e os estudantes. O fato de os estudantes apresentarem envolvimento e entusiasmo durante e após a atividade de pesquisa e a confecção do

alfabetário, dialoga com a ideia de aprendizagem significativa, defendida por Paulo Freire (1967). Esse movimento nos fornece *insights* de que aproximar propostas pedagógicas das vivências dos estudantes, pode favorecer a articulação entre a educação para as relações étnico-raciais com os demais conteúdos previstos no currículo escolar.

Os questionamentos a partir do título do livro “*Quarto de Despejo: Diário de uma favelada*” demonstraram que os estudantes estavam exercitando uma leitura crítica do mundo, compreendendo que as palavras carregam sentidos históricos, políticos e afetivos. Essa postura dialógica e investigativa reflete o que Paulo Freire (1981) defendeu ao afirmar que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”, entendendo que o conhecimento se constrói na problematização da realidade. Assim, as perguntas dos estudantes revelaram não apenas curiosidade, mas um movimento de consciência crítica em formação em um processo que, segundo Freire, se fortalece quando o diálogo é tomado como prática pedagógica e como caminho para o entendimento significativo e ético das relações sociais.

No terceiro encontro, durante a partilha de biografias e realizações de personalidades negras, os estudantes revelaram aproximação e interesse pelas histórias, concordando com Nilma Lino Gomes (2012), que defende a implementação da valorização da cultura negra nas atividades escolares para práticas antirracistas, ideia também evidenciada por Pereira (2010) e Munanga (2015). Os estudantes apresentaram interesse em dar continuidade às ações de mediação literária, contudo, a escola atende apenas até o quinto ano do Ensino Fundamental, sendo assim, não será possível dar continuidade ao processo com a mesma turma no ano seguinte.

Conclusões

As ações de mediação literária revelaram que a literatura, quando trabalhada de forma intencional e dialógica, pode promover mudanças significativas nas percepções e atitudes dos estudantes. Ao longo das sessões, os estudantes passaram de respostas breves e ensaiadas para falas espontâneas, críticas e sensíveis às questões raciais, demonstrando maior compreensão sobre racismo, antirracismo e seu papel na construção de uma escola mais justa, evidenciando a experiência como um processo formativo e coletivo.

A aproximação com obras e personalidades negras ampliou o repertório cultural da turma, fortaleceu o sentimento de pertencimento e estimulou o protagonismo infantil, como evidenciado na produção do Alfabetário Antirracista. A criação e exposição desse

Alfabetário com personalidades negras, representaram atividades de reflexão e construção textual e artística, que podem ser desenvolvidas a partir de uma mediação literária, evidenciando que, quando a escola cria espaços de escuta e diálogo, os estudantes se reconhecem como agentes de transformação e assumem uma postura ativa diante das desigualdades. Contudo, vale ressaltar que o desenvolvimento de estratégias e recursos para ações literárias devem ser utilizadas para sensibilizações e construções de sentidos: assim, ler um livro somente para executar uma atividade ou tarefa apresenta-se como um motivo disfarçado para justificar uma ação, um pretexto, e não como uma reflexão a partir do texto. Sendo assim, as estratégias e recursos mobilizados para uma ação de mediação literária, a concordar com Mota e Reis (2024), devem articular sentidos, experiências e afetos.

Os contextos, personagens, enredos e imagens presentes em uma obra literária podem favorecer a criação de espaços reflexivos e dialógicos para práticas antirracistas e a criação de ambientes mais justos e inclusivos. Diante disso, é fundamental a apresentação de histórias com protagonistas com diferentes especificidades e na perspectiva de uma mediação literária afrocentrada e antirracista, apresentações positivas de personagens negros e culturas afro-brasileiras e africanas.

Neste relato de experiência, optou-se pelo uso da terceira pessoa por se configurar como um processo de reflexão das duas autoras sobre práticas investigativas, colaborativas e interventivas. A investigadora-mediadora atuou no contexto educativo em diálogo com a investigadora-formadora e as colegas professoras de diferentes regiões do Brasil, numa perspectiva de desenvolvimento profissional docente para a promoção de ambientes educativos mais justos e acolhedores.

Sendo assim, a proposta reafirma que práticas pedagógicas sustentadas pela mediação literária e pela educação antirracista fortalecem a construção de sujeitos críticos, sensíveis e conscientes do seu papel no coletivo em uma possível transformação social.

Referências

ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ASSANTE, Molefi Kete. **The Afrocentricity Idea**. 2. ed. rev. e ampl. Philadelphia: Temple University Press, 1998.

BITTENCOURT, Circe. Identidade nacional e ensino de história do Brasil. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. **Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”**. Brasília: MEC, 2003.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008. Acesso em: 28 set. 2025.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012. Acesso em: 9 jul. 2025.

MOTA, Júlia Gabriella Alexandre; REIS, Darianny Araújo dos. A literatura infantil como norteadora de práticas pedagógicas antirracistas na educação infantil: possibilidades na iniciação à docência. Relato de Experiência, **Publicações UERJ** E-ISSN 2359-6856, 2025. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/86609>. Acesso em: 9 set. 2025.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 62, p. 20–31, dez. 2015. Acesso em: 5 set. 2025.

OLIVEIRA, Stefania de Brito Matos de; SANTOS, Jaklane de Abreu. A autoimagem da criança com a literatura para a infância: mediação literária para a valorização da diversidade e práticas antirracistas. **Revista Cocar**, Belém, v. 20, n. 38, p. 1-18, 2024. ISSN 2237-0315. . Acesso em: 29 ago. 2025.

PEREIRA, Luena Nascimento Nunes. O ensino e a pesquisa sobre África no Brasil e a Lei 10.639. **Revista África e Africanidades**, ano 3, n. 11, 2010. ISSN 1983-2354. Acesso em: 6 set. 2025.

RIBEIRO, Ronilda Iyakemi. De Boca Perfumada a Ouvidos Dóceis e Limpos: ancestralidades africanas, tradição oral e cultura brasileira. **Itinerários**, Araraquara, n. 13, 1998. Acesso em: 5 set. 2025.

Nota

ⁱ Uma formação ministrada pela GERER (Gerência de Relações Étnico-Raciais) que tratava da inclusão da temática africana e indígena brasileira no currículo escolar.

Sobre as autoras

Camila Cristina Ribeiro da Silva

Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, formada em Pedagogia pelo ISERJ (Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Antirracista.

E-mail: camilasilva022@rioeduca.net

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-7921-2940>

Stefania de Brito Matos de Oliveira

Doutoranda em Educação pelo Instituto de Educação de Lisboa, área Formação de Professores e Supervisão (Lisboa/Portugal), mestra em Educação pelo Instituto Piaget (Almada/Portugal), pós-graduada em Psicopedagogia (RJ/Brasil), licenciada em Letras (RJ/Brasil). Autora de três livros de literatura para a infância, de um livro de caráter pedagógico e de artigos científicos nas áreas da Supervisão Pedagógica; Mediação Literária; Formação de Professores e Educação Intercultural. Integrante do grupo de pesquisa UIDEF (DOI 10.54499/UIDB/04107/2020)

E-mail: stefania.professora@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8970-6442>

Recebido em: 01/12/2025

Aceito para publicação em: 27/01/2026