



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**FERNANDA ALENCAR LIMA
MARIA CELESTE CONCEIÇÃO GAMA**

**A LITERATURA INFANTIL AFRO-BRASILEIRA NA CONSTRUÇÃO DA
IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL**

RECIFE

2018

**FERNANDA ALENCAR LIMA
MARIA CELESTE CONCEIÇÃO GAMA**

**A LITERATURA INFANTIL AFRO-BRASILEIRA NA CONSTRUÇÃO DA
IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, como requisito para a obtenção de título de licenciadas em Pedagogia, orientadas pela Prof^a. Dra. Fabiana Cristina da Silva.

RECIFE
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca Central, Recife-PE, Brasil

L732I Lima, Fernanda Alencar
A literatura infantil afro-brasileira na construção da identidade
étnico-racial / Fernanda Alencar Lima, Maria Celeste Conceição
Gama. - Recife, 2018.
70 f.

Orientador(a): Fabiana Cristina da Silva.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) –
Universidade Federal Rural de Pernambuco, Departamento de
Educação, Recife, BR-PE, 2019.

Inclui referências, anexo(s) e apêndice(s).

1. Educação infantil 2. Literatura (Ensino fundamental) - Estudo e
ensino 3. Identidade (Psicologia) em crianças 4.. Relações raciais
5. Crianças - Identidade racial 6. Crianças - Identidade étnica I.
Gama, Maria Celeste Conceição II. Silva, Fabiana Cristina da, orient.
III. Título

CDD 370.7

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

**A LITERATURA INFANTIL AFRO-BRASILEIRA NA CONSTRUÇÃO DA
IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL**

Esta monografia foi julgada adequada como parte dos requisitos para obtenção do título de licenciado(a) em Pedagogia, aprovada pela banca examinadora na Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Prof.^a Coordenadora do Curso de Licenciatura em Pedagogia

Data da Defesa: 18/01/2019

Horário: 10h30

Local: Sala de seminários- DED- UFRPE

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Fabiana Cristina da Silva (Orientadora)

Prof. Dr. Aristeu Portela Junior (Examinador Interno)

Prof.^a Dra. Adlene Silva Arantes (Examinadora Externa)

Agradecimentos

Agradeço primeiramente à Deus por permitir que cada passo em minha trajetória seja realizado.

Toda minha gratidão e amor a Eduardo, meu companheiro e parceiro de todas as horas, por todo seu apoio, carinho e paciência durante esses quatro anos.

Agradeço aos meus familiares, em especial aos meus pais Iris e Pedro, aos meus irmãos Vanessa, Pedro e Julia, e às minhas cunhadas Mariana e Thalita por todo carinho e amor, por acompanharam e torceram por mim sempre.

Agradecimento aos meus colegas da Rural, aos amigos mais próximos que caminharam comigo nesta jornada, em especial Francyne e Crislaine, por estarem ao meu lado em momentos diferentes desta jornada, mas que igualmente contribuíram para deixar meus dias mais leves!

À minha dupla Maria Celeste, que dividiu comigo o aprendizado e as angústias que envolvem a construção de uma pesquisa.

Agradeço aos professores e professoras da UFRPE por toda a contribuição na construção do meu aprendizado, em especial ao professor Moisés Melo de Santana, por sua orientação no início desta monografia.

Muito grata à professora Adlene Silva Arantes e ao professor Aristeu Portela Junior por gentilmente aceitarem fazer parte da banca e contribuírem com este trabalho.

Agradeço imensamente à professora Fabiana Cristina da Silva, nossa orientadora, por aceitar nos orientar e com paciência nos apoiar nesta caminhada, incentivando nossa autonomia, mas sempre presente nos momentos necessários.

Por fim, agradeço muito às professoras e estudantes da escola campo da pesquisa que aceitaram participar e tanto contribuíram para esta construção, sem os quais a pesquisa não seria possível.

Fernanda Alencar Lima

Agradeço primeiramente a Deus pelo dom da vida e por te me proporcionado chegar até aqui. À minha família por toda a dedicação e paciência contribuindo diretamente para que eu pudesse ter um caminho mais fácil e prazeroso durante esses anos, à minha amada mãe - meu exemplo de mulher - e à minha irmã pelo incentivo.

Agradeço à minha amiga de jornada acadêmica Fernanda Alencar pelo o apoio e parceria na caminhada da nossa pesquisa; agradeço aos professores que sempre estiveram dispostos a ajudar e contribuir para um melhor aprendizado, em especial à minha professora e orientadora Fabiana Cristina da Silva, que nos orientou e acompanhou nossa jornada.

Agradeço a todos que participaram da pesquisa: às crianças da escola pesquisada pelo acolhimento e carinho; às professoras pela colaboração e disposição no processo de obtenção dos dados.

Agradeço em especial ao meu esposo Tarciso Oliveira, que me ajudou muito nos momentos de dificuldades, fossem elas financeiras ou simplesmente com o apoio e parceria a continuar com os meus objetivos. À minha filha Ana Clara que muitas vezes esperava para fazer as atividades da escola comigo e entendia quando não podia leva-lá ao parque.

Às minhas amigas Ana Karolina e Maria Cristina de outras jornadas que toparam o desafio do novo na caminhada rumo à Rural, aos meus amigos e amigas de sala pelas conversas, boas risadas e companheirismo; à “turma do canto”. A todos vocês, meu muito obrigada.

Maria Celeste

RESUMO

Esta pesquisa objetivou analisar como as crianças ressignificam a sua identidade a partir do trabalho pedagógico com a temática de literatura infantil afro-brasileira no espaço escolar, de uma turma do ensino fundamental. A educação deve ser entendida como instrumento transformador e a escola, deve proporcionar oportunidade para a construção das identidades etnicorraciais de forma positiva. O campo teórico do trabalho está fundamentado nos estudos de Coelho (2000); Duarte (2007); Gomes (2005); Hall (2006); Andrade (2001); Munanga (1999) e Zilberman (2003). Para compreender os diversos fatores sociais envolvidos, optou-se pela abordagem qualitativa. A coleta de dados teve inspiração na pesquisa-ação, utilizando-se alguns dos seus princípios. Foram realizadas, ainda, observações sistemáticas e entrevistas semiestruturadas. Para a análise dos dados utilizou-se a análise de conteúdo, a partir da criação de categorias temáticas. Os resultados da pesquisa revelam que os livros de literatura afro-brasileira presentes no espaço foram analisados positivamente, entretanto, não foi observada sua utilização nas aulas. Foi revelada a dificuldade de identificação por parte das crianças negras, tanto nas falas das professoras, quanto nos desenhos das crianças sujeitos desta pesquisa. Conclui-se que importante ter consciência acerca da relação entre o trabalho de valorização da história e da cultura afro-brasileira com a identificação positiva de crianças negras.

Palavras-Chave: Educação. Relações étnico-raciais. Literatura infantil. Identidade.

ABSTRACT

This research aimed to analyze how children re-signify their identity from the pedagogical work with the theme of Afro-Brazilian children's literature in the school space, from a class of elementary school in a school of the municipal network of Recife-PE. Education should be understood as a transformative instrument and the school, being one of the spaces where it occurs, should provide an opportunity for the construction of a racial-ethnic identity in a positive way. The theoretical field of work is based on the studies of Coelho (2000); Duarte (2007); Gomes (2005); Hall (2006); Andrade (2001); Munanga (1999) and Zilberman (2003). To understand the various social factors involved, we opted for the qualitative approach. Data collection was inspired by action research, using some of its principles. Systematic observations and semi-structured interviews were also carried out. For the analysis of the data was used content analysis, from the creation of thematic categories. The research revealed a positive qualitative evaluation of the books of Afro-Brazilian literature present in the classroom, not being observed the use of the same in the pedagogical practice of the researched teachers. It is also worth noting the importance of problematization in classes on the historical participation of enslaved people, as a way of breaking with negative identifications by black children.

Key-words: Education. Ethnic-racial relations. Children's literature. Identity.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Quantidade de livros de literatura afro-brasileira na sala de aula.....	34
Quadro 2. Quadro comparativo entre os livros analisados.....	36
Quadro 3. Quadro de depoimento dos estudantes depois da Leitura do livro.....	53

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1: Capa do livro Contos ao redor da Fogueira.....	35
Ilustração 2: Capa do livro De Grão em grão, o sucesso vem na mão.....	36
Ilustração 3: Capa do livro Bê-a-bá do Baobá.....	37
Ilustração 4: Capa do livro Fábulas.....	37
Ilustração 5. Texto da estudante 1.....	51
Ilustração 6. Autorretrato da estudante 1.....	52
Ilustração 7. Texto da estudante 2	52
Ilustração 8. Autorretrato da estudante 2.....	53
Ilustração 9. Texto do estudante 3.....	53
Ilustração 10. Autorretrato do estudante 3.....	53
Ilustração 11. Texto da estudante 4.....	54
Ilustração 12. Autorretrato da estudante 4.....	54
Ilustração 13. Representação da história do estudante 6.....	56
Ilustração 14. Representação da história do estudante 1.....	57

LISTA DE ABREVIATURAS/SIGLAS

AEE- Atendimento Educacional Especializado

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE- Conselho Nacional de Educação

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

PEPE- Planejamento Educacional, Pesquisa e Extensão

PIBID- Programa Institucional de Bolsas para Iniciação à Docência

PNBE- Programa Nacional Biblioteca da Escola

PNE- Plano Nacional de Educação

PROLER- Programa Nacional de Incentivo à Leitura

SciELO- Scientific Electronic Library Online

UFPE- Universidade Federal de Pernambuco

UFRPE- Universidade Federal Rural de Pernambuco

UNICAP- Universidade Católica de Pernambuco

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I: LEGISLAÇÃO, LITERATURA INFANTIL AFRO-BRASILEIRA E A IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL: POSSIBILIDADES DE COMBATE AO RACISMO NA ESCOLA	15
1.1 LEGISLAÇÃO E ORIENTAÇÕES OFICIAIS	15
1.2. LITERATURA INFANTIL E LITERATURA AFRO-BRASILEIRA	18
1.3. IDENTIDADE ÉTNICORACIAL E RACISMO	22
1.4. A LITERATURA INFANTIL AFRO-BRASILEIRA NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS: REVISÃO DE LITERATURA	24
CAPÍTULO II: PERCURSO METODOLÓGICO	28
2.1. NATUREZA, MEIOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA.	28
2.2. UNIVERSO PESQUISADO	30
2.3. SUJEITOS PESQUISADOS	31
2.4. METODOLOGIA DE ANÁLISE	32
CAPÍTULO III: RESULTADOS DA PESQUISA	34
3.1. LIVROS DE LITERATURA INFANTIL AFRO-BRASILEIRA PRESENTES NA SALA DE AULA: O LUGAR OCUPADO PELOS (AS) PERSONAGENS NEGROS (AS)	34
3.2. IDENTIDADES ETNICORACIAIS RELEVADAS NA INTERAÇÃO COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA	39
3.3. AS OPINIÕES DE DUAS PROFESSORAS ACERCA DO TRABALHO COM A TEMÁTICA DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA	43
3.4. RODA DE LEITURA COM LITERATURA AFRO-BRASILEIRA: A INTERVENÇÃO REALIZADA	49
CONCLUSÃO	58
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	60
APÊNDICES	63
ANEXOS	70

INTRODUÇÃO

A escola, por vezes, representa o primeiro espaço em que muitas crianças sofrem racismo, seja por parte dos colegas de turma, dos professores e funcionários da escola ou mesmo por meio da literatura presente em sala de aula.

Práticas pedagógicas que favoreçam o estabelecimento de relações etnicorraciais positivas são muito importantes para a luta contra o racismo nas escolas e, neste sentido, a literatura infantil pode ser considerada um importante instrumento para a construção ou reconstrução da identidade negra, pois esta é uma das formas pela qual construímos a nossa historicidade e passamos aos nossos descendentes o modo de viver de nossa cultura.

No âmbito escolar, sabe-se que o currículo sempre foi palco de disputas políticas e que durante muito tempo, foi construído predominantemente com base eurocêntrica. A articulação dos movimentos negros conquistou o direito à inserção da Lei 10.639/03, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2003), que trata da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura afro-brasileira nas instituições de ensino, com enfoque em aulas de História, Artes e Literatura. Entretanto, muito se tem a discutir acerca da efetiva implementação da Lei nas práticas pedagógicas cotidianas.

O interesse em pesquisar sobre o tema surgiu a partir das observações de práticas pedagógicas realizadas na escola campo durante as disciplinas de Prática Educacional Pesquisa e Extensão (PEPE) III e IV¹ e durante a experiência com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)². A percepção de que a literatura infantil praticada em sala de aula apresentava uma ausência de personagens principais negros ou da cultura afro-brasileira, fez com que as pesquisadoras refletissem sobre o assunto, surgindo então o seguinte problema de pesquisa: como as práticas de leitura de livros com personagens principais negros

¹ Disciplina presente no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), que as duas pesquisadoras cursaram.

² Programa coordenado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no qual a Universidade faz parcerias com escolas da rede de educação básica para que estudantes das licenciaturas possam vivenciar a sala de aula, sob orientação de um professor mais experiente. As pesquisadoras participaram do programa, realizando as atividades juntas na mesma escola parceira.

(as) podem influenciar na (re) construção da identidade étnico-racial de crianças de uma escola do ensino fundamental do município do Recife?

A educação deve ser entendida como instrumento transformador e a escola, sendo um dos espaços onde esta ocorre, deve proporcionar oportunidade para a construção da identidade cultural. A sociedade é estruturada nas relações etnicorraciais e nos conflitos de poder resultantes dessas relações, na qual o preconceito e a discriminação racial tem permeado o cotidiano de adultos e de crianças negras. Neste sentido, investigar as práticas pedagógicas que favoreçam a construção de uma identidade étnico-racial positiva, poderá contribuir para formação de uma sociedade mais democrática e consciente de seu papel em relação ao outro.

A partir da Lei 10.639/03, faz-se necessário investigações no sentido de compreender o impacto que a presença desses conteúdos em sala de aula tem sobre a construção da identidade étnico-racial. Considera-se a importância da escola como uma das instituições participantes da formação identitária das crianças devendo desta forma, contribuir para essa tarefa de maneira positiva.

Após um levantamento dos temas apresentados nos trabalhos de conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco a partir do ano de 2015³ até 2017, percebeu-se que do total de 38 monografias depositadas apenas cinco delas tinham temas relacionados à educação das relações étnico-raciais, um número ainda bastante pequeno. Especificamente, somente uma monografia pesquisou sobre a relação entre a literatura afro-brasileira e a identidade de crianças negras. Desta forma, acredita-se que o presente trabalho possa contribuir para as futuras discussões e pesquisas realizadas no curso de Licenciatura em Pedagogia desta Universidade, no tocante à temática.

Diante do exposto, a monografia teve como objetivos:

❖ **Objetivo geral:** Analisar o processo de ressignificação das identidades das crianças a partir do trabalho pedagógico com a temática de literatura infantil afro-brasileira no espaço escolar, de uma turma do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Recife-PE.

³ O recorte do levantamento das monografias a partir de 2015 foi definido em razão da plataforma online do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRPE disponibilizar para consultas os trabalhos de conclusão a partir do ano indicado.

❖ Objetivos específicos:

a) Identificar a presença de livros de literatura infantil afro-brasileira presentes na sala de aula da turma estudada;

b) Analisar a posição ocupada pelos (as) personagens negros (as) nos livros de literatura e suas características;

c) Compreender o trabalho com a temática afro-brasileira na prática pedagógica das professoras da turma pesquisada;

d) Interpretar o processo de identificação étnico-racial das crianças pesquisadas a partir das observações e das práticas pedagógicas.

Apresenta-se neste documento a versão final da monografia, organizada em três capítulos: o primeiro apresenta o referencial teórico da pesquisa; o segundo traz as informações referentes ao percurso metodológico; e o terceiro apresenta os resultados da pesquisa. Por fim, apresentam-se as considerações finais do estudo.

CAPÍTULO I: LEGISLAÇÃO, LITERATURA INFANTIL AFRO-BRASILEIRA E A IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL: POSSIBILIDADES DE COMBATE AO RACISMO NA ESCOLA

Neste capítulo apresenta-se a definição de alguns conceitos necessários para a compreensão do caminho teórico-metodológico empreendido na pesquisa. O capítulo está organizado em quatro subtópicos: o primeiro apresenta alguns dos principais documentos da legislação vigente que trata sobre a educação das relações etnicorraciais; o segundo discute os conceitos de literatura infantil e trata um pouco sobre a literatura afro-brasileira; o terceiro trabalha os conceitos de identidade étnico-racial e racismo; e o quarto trata das pesquisas recentes sobre a temática.

1.1. LEGISLAÇÃO E ORIENTAÇÕES OFICIAIS

Como anteriormente citado neste trabalho, uma das principais conquistas no âmbito da legislação para a educação das relações etnicorraciais no Brasil foi a promulgação da Lei 10.639/2003, que incluiu no currículo da educação básica brasileira a História e a Cultura da África e dos Africanos, acrescentando os Artigos 26-A e 79-B à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB (BRASIL, 2003), alterada posteriormente pela Lei 11.645/08, que inclui as questões indígenas no currículo.

A promulgação da Lei somente tornou-se possível a partir da intensificação da luta do Movimento Negro, tornando-a um marco legal e histórico em relação à luta por uma educação anti-racista e igualitária, pois foi a partir dela que surgiram outros documentos legais para sua implementação, para fundamentar e orientar a educação das relações etnicorraciais no Brasil.

Sendo um dos documentos publicados após a Lei 10.639/2003, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, teve seu texto divulgado a partir do parecer CNE/CP 003/2004 do Conselho Nacional de Educação (CNE) que aponta princípios, orientações e fundamentos para o planejamento e execução de uma educação básica igualitária.

No documento são apresentados três princípios: consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações educativas de combate ao racismo e a discriminações. Em cada um dos principais há uma indicação sobre quais serão os possíveis resultados a partir da efetivação deles.

No princípio que trata da consciência política e histórica da diversidade, destaca-se no documento que poderá levar “ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira” (BRASIL, 2004, p. 18).

O princípio acerca do fortalecimento de identidades e de direitos tem em seus apontamentos a relação direta com a questão tratada neste trabalho e são destacadas duas possíveis consequências a partir da efetivação do citado “o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida [...]” e “o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas [...]” (BRASIL, 2004, p. 19).

O documento intitulado “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais” de 2006, também foi promulgado após a Lei 10.639/2003 e trata de orientações pedagógicas mais específicas para cada ano de ensino, contendo indicações de temáticas e sugestões de atividades, dentro da perspectiva étnico-racial. Esse documento é o resultado de uma jornada de encontros que teve a duração de sete meses com grupos de trabalhos constituídos por estudiosos e educadores, nos quais foi elaborado esse material para auxiliar os professores e gestores sobre tal política educacional, com o objetivo de valorizar e assegurar a diversidade etnicorracial no ambiente escolar, tomando como base cinco estratégias:

Socialização e visibilidade da cultura negro-africana; Formação de professores com vistas à sensibilização e à construção de estratégias para melhor equacionar questões ligadas ao combate às discriminações racial e de gênero e à homofobia; Construção de material didático-pedagógico que contemple a diversidade étnico-racial na escola; Valorização dos diversos saberes; Valorização das identidades presentes nas escolas, sem deixar de lado esse esforço nos momentos de festas e comemorações (BRASIL, 2006, p. 24).

Outro documento publicado posterior à Lei supracitada foi o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana e teve como finalidade institucionalizar a implementação da Educação das Relações Etnicorraciais.

Esse Plano é um documento que se constitui de orientações, princípios e fundamentos baseados em duas áreas de atuação distintas e complementares: Ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e Educação das relações etnicorraciais. A principal finalidade do texto é o planejamento de ações buscando sistematizar as orientações contidas na legislação, tendo como foco as competências e responsabilidades dos sistemas de ensino, instituições educacionais, de diferentes níveis e modalidades.

O documento foi publicado pelo governo federal em 2013, sendo dividido em: introdução, que traça um breve histórico do caminho que foi percorrido até aqui pela temática etnicorracial na educação; primeira parte, constituída pelas atribuições específicas a cada um dos atores para instrumentalização colaborativa na implementação das Leis 10639/03 e 11645/08; a segunda parte é composta por orientações gerais que se referem aos níveis e modalidades de ensino; a terceira parte foi construída com recomendações para as áreas de remanescentes de quilombos por entender que os negros brasileiros que aí residem representam um público específico e demandam ações diferenciadas para implementação da Lei.

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei Nº 13.005, aprovado em 25 de junho de 2014, também aponta para a educação das relações etnicorraciais ao definir na meta 7 a necessidade de “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem [...]”, expressando como uma das estratégias para essa melhoria a garantia e a implementação do que determina as Leis 10639/2003 e 11645/2008:

garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nº s 10.639/2003, e 11.645/2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil [...] (BRASIL, 2014, p. 30).

Este breve apontamento de documentos legais e publicações orientadoras para a educação das relações etnicorraciais evidencia a importância da Lei anteriormente citada, pois a partir dela foi possível refletir e determinar as necessidades específicas de orientações e formação de professores para a educação das relações etnicorraciais, como apontado nestes documentos citados. Entretanto, sabe-se que a efetiva implementação do que determina a Lei 10.639/2003 nas escolas ainda precisa percorrer um longo caminho.

1.2. LITERATURA INFANTIL E LITERATURA AFRO-BRASILEIRA

Em relação à literatura infantil, é reconhecida a sua grande importância para o desenvolvimento das crianças. O surgimento de livros específicos para as crianças ocorreu ao final do século XVII e ao longo do século XVIII, pois foi a partir deste momento que a infância passou a ser concebida como uma faixa etária diferenciada, com especificidades e necessidades distintas dos adultos.

Coelho (2000) argumenta que a literatura é um ato criativo; através da palavra, cria um universo realista, livre ou fantástico, no qual as coisas, os fatos, os seres, o tempo e o espaço, ali se transformam em linguagem, assumem uma dimensão diferente, pois pertencem ao universo da ficção.

O caráter formador da literatura surge de seus próprios objetivos pedagógicos, do ponto de vista do adulto de comunicar às crianças normas e regras de valores sociais, mas que também é capaz de ajudá-los a compreender melhor o mundo em que vivem e seus problemas coletivos e individuais, como destacado por Zilberman:

Assim, por mais exacerbada que seja a fantasia do escritor ou mais distanciadas e diferentes as circunstâncias de espaço e tempo dentro das quais uma obra foi concebida, o sintoma de sua sobrevivência é o fato de que ela continua a se comunicar com seu destinatário atual, porque ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor (2003, p.25).

Como apontam Coelho (2000) e Zilberman (2003), a história da literatura infantil brasileira teve início com Monteiro Lobato, que foi o pioneiro ao escrever

histórias para crianças com qualidade literária. Antes a literatura destinada às crianças era a literatura europeia clássica, traduzida ou adaptada para o idioma brasileiro. Em 1920, Monteiro Lobato publicou a obra que iniciou a literatura infantil brasileira, chamada de “A Menina do Narizinho Arrebitado”, uma obra que abriu caminhos para que as inovações no âmbito da literatura adulta com o modernismo atingissem o público infantil.

Entretanto é importante ressaltar que apesar da inegável qualidade da obra de Lobato e de sua reconhecida relevância para o princípio de uma literatura infantil brasileira, é possível observar termos considerados racistas em vários dos livros do autor⁴, alguns reconhecidos na sociedade atual como inaceitáveis. Além da questão de que todas as personagens principais são descritas com base no fenótipo branco europeu, não correspondente com as características da maioria da população da época em que a obra foi produzida, nem com a atual.

Inaldete Pinheiro de Andrade (2001) traz uma análise pertinente a respeito da contribuição de Monteiro Lobato ao analisar as obras *Sítio do Pica-Pau Amarelo* e *História de Tia Nastácia*, bem como produz algumas críticas que corroboram com nosso pensamento:

E o meu desfecho é o seguinte: a norma de conduta de Lobato nas duas obras citadas constata a manutenção de uma literatura preconceituosa e racista contra a população negra brasileira, negando seus valores culturais e históricos. Nesta, não é circunstancial a prática do racismo. Os estereótipos reiterados por Lobato têm seus seguidores e a utilização deles é a norma de conduta de vários escritores infanto-juvenil, que passam suas deficiências ao tratar da questão racial para as crianças, as quais se iniciam na convivência única dos valores brancos instituídos compulsoriamente. Esse grave deslize de Lobato não me faz desqualificar o papel de sua obra geral (ANDRADE, 2001, p. 33).

Estas autoras apontam a importância que a literatura infantil tem como um dos instrumentos capazes de auxiliar que as crianças compreendam a realidade em que vivem. Desta forma, a partir das lutas dos movimentos sociais, passou-se a ter uma preocupação maior sobre a representação dos personagens negros nos livros para crianças e o conceito de literatura afro-brasileira passou a ser mais utilizado.

⁴ As concepções políticas do autor também perpassavam pelo racismo, uma vez que o autor participou dos movimentos higienistas e eugenistas, que tinham na época as ideias de que a formação da população brasileira era degenerada pela mistura das raças.

Duarte (2007) apresenta o conceito de literatura afro-brasileira, ao mesmo tempo contemporâneo e remoto, ao apontar produções literárias específicas do século XVIII, destacando ainda, o fato de que até o momento atual perpetua-se o questionamento sobre a existência ou não de uma literatura específica afro-brasileira.

Enquanto muitos na academia ainda indagam se a literatura afro-brasileira realmente existe – e assinalemos aqui até mesmo a perversidade de uma pergunta que às vezes não deseja ouvir resposta –, a cada dia a pesquisa nos aponta para o vigor dessa escrita: ela tanto é contemporânea, quanto se estende a Domingos Caldas Barbosa, em pleno século XVIII; [...] a nos revelar, por exemplo, uma Maria Firmina dos Reis escrevendo, em São Luiz do Maranhão, o primeiro romance afrodescendente da língua portuguesa – Úrsula – no mesmo ano de 1859 em que Luiz Gama publica suas Trovas burlescas... Enfim, essa literatura não só existe como se faz presente nos tempos e espaços históricos de nossa constituição enquanto povo; não só existe como é múltipla e diversa (DUARTE, 2007, p. 1).

Entretanto, faz-se necessária uma definição do que é considerada literatura afro-brasileira e quais os critérios que são utilizados para que um livro seja classificado nessa categoria. Nesta pesquisa, optou-se por adotar alguns elementos presentes na perspectiva de Duarte (2007), que indica cinco critérios para esta definição.

A primeira característica indicada pelo autor é que estes livros têm como temática principal a população negra, isto pode incluir “o resgate da história do povo negro na diáspora brasileira, passando pela denúncia da escravidão e de suas consequências ou ir até à glorificação de heróis como Zumbi e Ganga Zumba” (DUARTE, 2007, p. 2).

O segundo critério considerado pelo autor é a autoria, ou seja, uma escrita realizada por um autor afro-brasileiro. No entanto, Duarte incita reflexão sobre a complexidade de definir o que é ser negro no Brasil e também da defesa de alguns autores por livros de literatura afro-brasileira escritos por autores brancos.

Como um terceiro critério, o autor aponta o ponto de vista que é considerado por ele como o ato de assumir uma perspectiva “de mundo identificada à história, à cultura, logo a toda problemática inerente à vida desse importante segmento da população” (DUARTE, 2007, p. 4), isto vai além de apenas escrever sobre a temática ou ser afrodescendente, ou seja, é necessário que se assuma uma

perspectiva de militância dos movimentos negros, preocupando-se com as questões importantes para as populações negras.

A quarta característica refere-se à linguagem, visto que segundo o autor os livros de literatura afro-brasileira são marcados por ritmos, significados e vocabulário específicos relacionados às práticas discursivas originárias do continente africano e que podem estar inseridas neste processo transcultural brasileiro, desta forma, os nomes dos personagens são de origem africana, são citadas palavras originárias do vocabulário de povos africanos, entre outros pontos.

O último critério referido por Duarte (2007) é o próprio público ao qual os livros de literatura afro-brasileira destinam-se, uma vez que estas publicações tem a intenção de formar um público próprio em um segmento da população, desta forma os autores que escrevem estes livros têm a consciência da necessidade de combate aos estereótipos e à reversão de valores hegemônicos.

É importante ressaltar que o autor salienta que estes cinco elementos devem ser observados de forma integrada para a categorização de um livro como pertencente à literatura afro-brasileira. No entanto, nesta pesquisa, serão utilizados todos esses critérios, com exceção do segundo⁵, que se refere à autoria ser necessariamente de pessoas negras.

Ao interagir com um livro de literatura infantil as crianças imaginam-se nos papéis desempenhados pelos personagens das histórias, vivem seus medos e angústias, celebram suas vitórias e finais felizes, e muitas vezes, por meio das histórias resolvem seus próprios conflitos, conhecem o mundo em que vivem e constroem sua identidade. Torna-se importante, portanto, que as crianças negras também se sintam representadas nas histórias que leem.

Faz-se necessário a discussão referente à situação atual das publicações de livros da literatura infantil brasileira que abordam o tema da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena como apontado por Marinho (2014), nos últimos anos tem surgido editoras que publicam livros infantis preocupados com as temáticas e que apresentam trabalhos diferenciados, que se atentam com a estética e com o

⁵ Foi necessário excluir esse critério em razão da pequena quantidade de livros que se encontravam na sala de aula, visto que existiam poucos livros de literatura infantil com a temática e os autores destes livros não são esteticamente negros. Ao pesquisar sobre os mesmos não foi possível verificar de que forma se identificam racialmente, porém, foi possível verificar que a maioria deles têm atuação nos movimentos de valorização da cultura negra.

conteúdo a ser publicado, mostrando os diferentes aspectos culturais de forma respeitosa e valorizada.

A literatura infantil pode atuar como mecanismo capaz de contribuir na construção de conceitos e valores importantes à prática da cidadania. Desta maneira, os livros de literatura infantil que abordam a temática da cultura afro-brasileira possibilitam o debate e diálogo acerca da identidade etnicorracial e de problemas complexos, como o racismo presente nas escolas.

1.3. IDENTIDADE ETNICORRACIAL E RACISMO

O termo raça ou racial será utilizado neste trabalho no sentido social e político da palavra, uma vez que, do ponto de vista biológico, não existem diferenças significativas que caracterizem diferentes raças humanas.

O problema racial não está no termo que é utilizado e sim nas atitudes racistas, não apenas presente nas relações interpessoais, como também se apresenta de forma institucionalizada, sendo capaz de causar ainda mais danos à crianças que estão construindo sua identidade e auto estima:

[...] sabemos todos que o conteúdo da raça é social e político. Se para o biólogo molecular ou o geneticista humano a raça não existe, ela existe na cabeça dos racistas e de suas vítimas. Seria muito difícil convencer Peter Botha e um zulu da África do Sul de que a raça negra e a raça branca não existem, pois existe um fosso sócio-histórico que a genética não preenche automaticamente. Os mestiços dos Estados unidos são definidos como negros pela lei baseada numa única gota de sangue. Eles aceitaram e assumiram essa identidade racial que os une e os mobiliza politicamente em torno da luta comum para conquistar seus direitos civis na sociedade americana, embora conscientes da mistura que corre em seu sangue e também da negritude que os faz discriminados (MUNANGA, 2005-2006, p. 52-53).

Negar o uso do termo raça ou negar a existência do racismo não mudará o fato de que ele ocorre em nossa sociedade e as graves consequências que causa, mas pelo contrário, pode tornar ainda mais difícil combatê-lo. A preocupação com a representatividade de personagens negros apresentados de forma positiva e respeitosa em livros de educação infantil como uma das formas de combater o

racismo institucional relaciona-se com o processo de identificação, um dos aspectos que contribuem para o processo de construção e ressignificação das identidades.

Stuart Hall (2006) defende a concepção de sujeito pós-moderno que se identifica com diferentes identidades a partir de representação cultural e sistemas de significação:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar- ao menos temporariamente (HALL, 2006, p. 13).

O processo identitário das pessoas negras não ocorre de forma diferente de outros processos. Este também envolve a complexidade e os diferentes aspectos e causas baseados nas relações estabelecidas nos diferentes grupos sociais, iniciando-se, em geral, no grupo social da família e sendo ampliado a partir de outras relações e grupos:

Assim, como em outros processos identitários, a identidade negra se constrói gradativamente, num movimento que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, no qual os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividades e onde se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. Geralmente este processo se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece (GOMES, 2005, p. 43).

O processo de construção da identidade negra é também contínuo e ocorre nos diferentes espaços nos quais circulam, incluindo o ambiente familiar e a escola, que possuem a responsabilidade social de compreender essa identidade, considerando a complexidade que o processo envolve, de respeitá-la e de valorizá-la, no sentido de lidar com estas de maneira positiva (GOMES, 2005).

Desta forma, as ilustrações contidas nos livros de literatura infantil e juvenil podem contribuir para a construção de sentido atribuído pelas crianças e também para a construção do imaginário infantil.

A representação do corpo negro nas histórias infantis, sobretudo àquelas que representam crianças em seus personagens, poderá contribuir para a construção de como a criança negra enxergará o seu próprio corpo e significará sua identidade

negra. As identidades também são (re) construídas a partir das relações pessoais, ou seja, a partir da forma como o outro nos enxerga e nos atribui estereótipos, apelidos e características, muitas vezes fundamentadas em preconceitos e no racismo.

O racismo no Brasil, diferentemente de outras partes do mundo, é pautado no preconceito de marca, ou seja, nas características fenotípicas associadas às pessoas negras. Isso remonta a própria origem da população e a forma de classificação racial brasileira, como discorre Kabengele Munanga (1999, p. 118):

No Brasil, a classificação racial dá ao mestiço uma posição e um lugar que nada tem a ver com as classificações norte-americana e sul-africana. Em primeiro lugar, trata-se de uma classificação racial cromática, ou seja, baseada na marca e na cor da pele, e não na origem ou no sangue como nos Estados Unidos e na África do Sul. Dependendo do grau de miscigenação, o mestiço brasileiro pode atravessar a linha ou a fronteira de cor e se reclassificar ou ser reclassificado na categoria “branca”.

Desta forma, é importante o trabalho para construção e reconstrução da identidade negra de forma positiva. Práticas pedagógicas que não apenas incentivem o respeito à cultura negra, como também a sua valorização são consideradas como constituintes da educação antirracista, e a leitura de livros que apresentam personagens negros (as) representados de forma positiva fazem parte desta educação.

Em uma tentativa de compreender como a literatura infantil afro-brasileira é inserida nas pesquisas acadêmicas recentes e quais as implicações destas para a construção das identidades, realizou-se um levantamento em duas plataformas de publicações de artigos, apresentado a seguir.

1.4. A LITERATURA INFANTIL AFRO-BRASILEIRA NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS: REVISÃO DE LITERATURA

Durante a etapa de revisão da literatura, foi realizado o levantamento da produção acadêmica a partir da consulta aos bancos de dados da *Scientific*

Electronic Library Online - (SciELO), e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) ⁶.

Baseando-nos nas buscas realizadas na plataforma da SciELO, destacaram-se três trabalhos que se aproximam do objeto de estudo desta pesquisa e que, desta forma, justificam sua relevância para a compreensão do estudo.

O trabalho de Arena e Lopes (2013) é um artigo publicado na revista *Educação & Realidade*, que teve como objetivo principal analisar a presença de personagens negros nos livros de literatura infantil selecionados pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) referente ao ano de 2010. Além da análise do acervo do PNBE, os autores também definiram como sujeitos da sua pesquisa estudantes do segundo e quinto ano do ensino fundamental de uma escola municipal do interior de São Paulo.

Com base na pesquisa realizada, puderam concluir que a quantidade de livros infantis que faziam parte do acervo do PNBE no ano de 2010 era baixa, uma vez que de cem livros apenas oito tinham personagens negros como protagonistas. A análise a partir de entrevistas e discussões em grupo focal permitiu aos autores perceberem que os estudantes reconhecem, entre outras manifestações, ausência de personagens negros que poderiam ser referência para construção da identidade étnica (ARENA; LOPES, 2013).

A pesquisa de Abreu e Mattos (2008) publicada em um artigo da revista *Estudos Históricos* buscou discutir acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino das Relações Étnico-raciais e História e Cultura afro-brasileira e africana. A partir da análise documental, o estudo teve como foco perceber as possibilidades e limites de trabalho pedagógico a partir dos conceitos de cultura afro-brasileira e identidade negra presentes no documento. Ao analisarem o texto, os autores refletiram, entre outros pontos, que a diversidade e pluralidade cultural precisam ser pensadas considerando as trocas culturais, com vistas a evidenciar a pluralidade da própria experiência negra em nosso país.

⁶ O levantamento foi orientado a partir de palavras-chave relacionadas ao tema da pesquisa, presentes nos trabalhos científicos publicados nos últimos 10 anos. Foram inseridas nos bancos de dados da SciELO e CAPES, as seguintes palavras: LITERATURA AFRO-BRASILEIRA; EDUCAÇÃO; ÉTNICO-RACIAL; IDENTIDADE; e ENSINO FUNDAMENTAL. A busca foi realizada inserindo duas ou mais palavras-chave definidas em conjunto, para maior aproximação com o objeto de estudo do trabalho. O critério de seleção dos trabalhos acrescentados à fundamentação teórica foi definido a partir da possibilidade de contribuição para o trabalho e da relação direta com o tema e objetivos propostos.

Em artigo publicado pela Educar em Revista, Wilma Coelho e Mauro Coelho (2013) apresentaram um recorte da pesquisa realizada em âmbito nacional intitulada “Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei n. 10.639/2003”, que teve como coordenadora nacional Nilma Lino Gomes.

O texto apresenta o recorte da pesquisa referente à Região Norte e teve como objetivo analisar as propostas pedagógicas de escolas do ensino fundamental da região que incluíram a temática relacionada à História da África e Cultura Afro-brasileira. Fundamentada na pesquisa realizada em seis escolas da região, os autores concluíram que, a principal característica dos projetos que tratam sobre a temática é que estes surgem a partir do imprevisto e voluntariedade de professores responsáveis pelas iniciativas e não como resultantes de investimento, formação ou ação das secretarias de ensino. Outra questão que a pesquisa revelou foi que a maioria dos projetos relacionados ao tema foram realizados na semana em que ocorria, na escola, a Semana Cultural e não ao longo do ano letivo, como orienta os dispositivos legais educacionais.

O levantamento realizado na plataforma CAPES resultou em três artigos que se aproximaram mais do objeto de estudo, sendo apresentados a seguir os principais resultados obtidos.

Morgado (2010) em seu artigo propõe uma reflexão sobre a educação intercultural e a literatura infantil. A pesquisa foi realizada a partir de levantamento bibliográfico sobre educação intercultural; e de uma revisão de alguns projetos europeus que usam a literatura infantil para promover a educação intercultural. A autora também realizou em seu estudo a leitura crítica da obra *The Arrival*, de Shaun Tan. Como conclusão da pesquisa a autora destaca a necessidade de se realizar uma leitura crítica da literatura infantil, buscando superar as representações óbvias e habituais presentes nesta modalidade de literatura, sobretudo em relação às questões de “tendências culturais e políticas das sociedades em que são produzidos e consumidos” (MORGADO, 2010).

Alcaraz e Marques (2016) realizaram uma pesquisa baseada nos estudos pós-coloniais e a partir de uma reflexão crítica dos documentos que inseriram o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar. O estudo teve como objetivo analisar o protagonismo do ser negro, presentes em cinco obras de

literatura infantil. O critério definido pelas autoras foi o de selecionar obras que tivessem ênfase nos cabelos cacheados e na cor da pele, uma vez que, consideraram este um ponto fundamental para a afirmação identitária como ato político e social.

Como conclusão da pesquisa, Alcaraz e Marques (2016) consideram que os (as) personagens encontrados nas obras eram capazes de inserir na pauta escolar as questões que são importantes para a representação de crianças e jovens negros (as), pois havia nos livros uma afirmação positiva das identidades retratadas. As autoras consideraram também que as obras podem ser capazes de melhorar a autoestima das crianças e jovens, ao retratar a pele negra e o cabelo cacheado, em uma perspectiva descolonizadora e superando os discursos dominantes.

O trabalho de Debus e Vasques (2009) apresenta uma pesquisa realizada a partir das publicações da Editora SM. As autoras verificaram que, de 173 títulos publicados no catálogo de 2008/2009, 20 traziam em sua temática a presença da cultura africana e afro-brasileira. A partir deste levantamento, as autoras optaram por realizar a análise de cinco obras, concluindo que os textos de literatura infantil propiciam para os leitores, além do lúdico e da fantasia, elementos que podem colaborar para o desenvolvimento emocional, cognitivo e social, levando as crianças à construção de identidades, a partir de um repertório em que as diferenças culturais se fazem presentes. As autoras consideram a literatura infantil como uma ferramenta importante para possibilitar conexões entre as culturas afro-brasileira e africana.

O levantamento das pesquisas apresentado neste tópico aponta, por um lado, que o trabalho pedagógico acerca da História e da Cultura afro-brasileira, previsto a partir da Lei 10.639/03 ainda enfrenta dificuldades de implementação na prática dos (as) professores (as), por vários motivos, sendo um deles a falta de organização institucional das redes de ensino para o planejamento de projetos/aulas com este conteúdo. Por outro lado, as discussões recentes representadas por estas pesquisas demonstram o potencial da literatura infantil afro-brasileira para a construção positiva das identidades etnicorraciais das crianças e apontam a melhora geral na qualidade e oferta de livros desta temática.

CAPÍTULO II: PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo apresenta o caminho teórico-metodológico empreendido na pesquisa. O capítulo está organizado em quatro subtópicos: o primeiro apresenta a natureza, meios e instrumentos da pesquisa; o segundo descreve o universo pesquisado; o terceiro caracteriza os sujeitos pesquisados; e o quarto apresenta a metodologia de análise.

2.1. NATUREZA, MEIOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Como já apontado nas seções anteriores, foi a partir da Lei 10.639/2003 que se intensificou a preocupação com a literatura infantil que trata da temática e, sobretudo, sua efetiva presença na prática pedagógica, tornando-se importante investigar de que forma a literatura afro-brasileira pode contribuir para a educação das relações etnicorraciais.

Com o objetivo de compreender os diversos fatores sociais envolvidos no problema investigado, optou-se pela pesquisa qualitativa, pois esta possibilitou que a investigação fosse realizada de forma mais coerente com o problema social pesquisado, uma vez que abrange os diversos aspectos dos processos sociais, como aponta Minayo (1994, p. 21):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. [...] ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Utilizou-se alguns princípios da metodologia da pesquisa-ação para explicar compreender as ações realizadas com os sujeitos envolvidos e as contribuições para área pesquisada. A pesquisa-ação promove maior articulação entre a teoria e a prática na produção do conhecimento e solução de problemas. Segundo Collette e Thiollent (2018, p.28):

Em pesquisa-ação trata-se de elaborar conhecimento científico num processo de colaboração mútua, tendo a própria realidade como norteadora do pensamento e a prática como balizadora do trabalho

científico. Como a intenção é a de que os conhecimentos elaborados sejam relevantes à realidade social [...].

A técnica de observação sistemática mostrou-se adequada para a pesquisa uma vez que possibilita a imersão no campo pesquisado com um roteiro previamente definido, possibilitando um olhar focado na temática da pesquisa, sem deixar de ocorrer o contato e investigação dos sujeitos deste estudo, como produtores e transformadores de sua própria realidade:

O saber não é uma simples cópia ou descrição de uma realidade estática. A realidade deve ser decifrada e reinventada a cada momento. Neste sentido, a verdadeira educação é um ato dinâmico e permanente de conhecimento centrado na descoberta, análise e transformação da realidade pelos que a vivem (OLIVEIRA E OLIVEIRA, 1981, p. 19).

A técnica da observação sistemática foi selecionada para a coleta de dados da pesquisa, visto que um dos objetivos do estudo foi verificar a utilização dos livros de literatura infantil afro-brasileira na prática pedagógica e desta forma era necessário observar as aulas.

A primeira etapa constou de uma verificação da presença de livros de literatura infantil na sala de aula, cujos personagens principais fossem negros (as) e/ou tratassem de temática africana e afro-brasileira. Para esta etapa realizou-se o levantamento dos livros que estavam organizados na estante da sala de aula e no armário da professora, além de quantificar, realizamos análise em relação à posição ocupada pelos (as) personagens negros (as) e suas características presentes nestes livros específicos (ver apêndice A).

Após esta verificação, investigamos se ocorria a utilização dos livros tratados nesta pesquisa e de que forma se dava a utilização destes no decorrer da prática pedagógica da professora da turma. Para realizar esta etapa foram necessárias observações da aula, utilizando-se roteiro de observação (ver apêndice B), sendo realizadas com a mesma turma, mas com duas professoras diferentes. Foram realizadas 4 (quatro) observações durante o segundo semestre de 2017 e 3 (três) observações realizadas durante o primeiro semestre de 2018 com a mesma turma, porém com outra professora.

Nesta etapa da coleta de dados o foco foi a forma como os estudantes se identificam na perspectiva étnico-racial. A princípio, utilizou-se a observação

sistemática da dinâmica da turma pesquisada, considerando os seguintes aspectos: 1. Como os alunos negros (as) se identificam pessoalmente; 2. Como se identificam nas relações com o grupo (apelidos, toques, etc.); 3. As relações que os estudantes apresentam com suas identidades.

Para compreender as concepções e a relevância que as duas professoras observadas atribuem para o ensino da história e cultura afro-brasileira, e de que forma percebem sua prática pedagógica relacionada com a temática foi definida a técnica de coleta da entrevista semiestruturada. Optou-se por realizar entrevistas com as duas professoras que ministraram aulas para a turma.

Foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas com as duas professoras, por entender-se que esta técnica possibilitaria maior liberdade e espontaneidade de discurso por parte das entrevistadas (TRIVIÑOS, 1997), sendo utilizado um questionário (ver apêndice C) para conhecer o perfil das professoras e um roteiro de entrevista (ver apêndice D). Cada entrevista teve duração média de 25 minutos e foram realizadas em salas de aulas sem a presença dos estudantes, entretanto, em alguns momentos ocorreu barulho externo, que não chegaram a comprometer a gravação. As entrevistas foram marcadas previamente com as professoras, no entanto, ocorreu dificuldades diversas que causaram um atraso na data de entrevista da professora 2.

A última etapa de coleta de dados constou do momento da intervenção prevista na pesquisa. Inicialmente seriam realizadas duas rodas de leituras nas quais os estudantes interagiram com a literatura afro-brasileira, e atividades para diálogo e reflexão do grupo. Contudo, após questões inerentes ao processo de pesquisa, foi redefinido o planejamento (ver apêndice E) e realizou-se dois momentos de intervenção, porém apenas uma roda de leitura: no primeiro momento as crianças desenharam autorretratos e escreveram um pequeno texto sobre suas características; no segundo momento foi realizada uma roda de leitura e discussão com um dos livros analisados nesta pesquisa e após a leitura desenharam personagens dos livros a análise se houve ressignificação na forma como os estudantes expressam sua identidade.

2.2. UNIVERSO PESQUISADO

A pesquisa aqui apresentada foi realizada em uma turma do 3º ano do ensino fundamental, de uma escola municipal, localizada na região norte do município de Recife- PE.

A escola atende estudantes, em geral, de baixa renda, oriundos das comunidades localizadas próximas à instituição. O entorno da escola é caracterizado por residências, comércios de pequeno porte, outras escolas e praça.

A estrutura física da instituição conta com um pavimento, onde há: secretaria/direção, sala de Atendimento Educacional Especializado-AEE/Sala de Recursos Multifuncionais, sala de coordenação, cozinha, despensa, depósito de material de limpeza, pátio interno, pátio externo para recreação, sanitários para alunos, sanitário para funcionários, 7 salas de aula e 1 biblioteca. A escola em geral está em bom estado de conservação.

São atendidas na escola as turmas do grupo IV e V da Educação Infantil e ensino fundamental, do 1º ao 5º ano, além de turmas da Educação de Jovens e Adultos. Os turnos de funcionamento da escola são: manhã, tarde e noite.

2.3. SUJEITOS PESQUISADOS

São sujeitos desta pesquisa o grupo com aproximadamente 25 estudantes da turma e duas professoras da escola pesquisada. O grupo de educandos é formado por meninos e meninas, com idades entre 8 e 10 anos. No grupo há dois discentes com autismo, que são acompanhados por estagiários.

A professora que esteve ministrando as aulas do segundo ano, ao longo do ano de 2017, daqui em diante denominada Professora 1, tem trinta e oito (38) anos e declarou se identificar racialmente como parda. A docente formou-se em Licenciatura em Pedagogia no ano de 2008, pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e possui Mestrado em Educação Matemática e Tecnologia pela mesma Universidade, concluído em 2012. Atua no magistério há 6 anos, dos quais, um (1) ano em escolas privadas e cinco (5) anos são em escolas pública. Na escola campo desta pesquisa, exerce a função de professora há três (3) anos.

A Professora 1 também informou que ocorre uma formação continuada por mês, oferecida e ministrada por equipes da rede de ensino durante o horário de formação continuada e que sempre participa, além de consultar materiais de apoio

para a prática docente, citando livros, revistas e artigos científicos, Diretrizes Curriculares Municipais e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), como os principais materiais à que tem acesso.

A docente que está atualmente ministrando aulas para o terceiro ano, denominada Professora 2, tem quarenta e sete (47) anos e declarou-se racialmente como branca. Formou-se em magistério no ano de 1990; é licenciada em Pedagogia pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) no ano de 1996; também formada em Artes Visuais pela UFPE, no ano de 2000; curso de especialização em Psicopedagogia pela UNICAP, concluído em 2010 e atualmente cursa o Mestrado pela UNICAP. A docente atua no magistério há trinta (30) anos, sendo 25 anos em escolas privadas e vinte (20) anos em escolas públicas, começando a atuar na escola campo no ano de 2018.

A Professora 2 informou que sempre participa de congressos e seminários, mas que estes são financiados por ela geralmente, além de participar da formação continuada oferecida pela Prefeitura de Recife, uma vez ao mês. As consultas a materiais de apoio incluem: livros; revistas e artigos; PCN's; Diretrizes Curriculares Municipais; Base Curricular e internet.

2.4. METODOLOGIA DE ANÁLISE

Para análise dos dados coletados foram utilizados os princípios da Análise de conteúdo, com o objetivo de responder às metas delineadas neste projeto, partindo da compreensão de que esta metodologia permite a interpretação do que não está aparente nos discursos e conteúdos analisados, como apontado por Bardin (2011, p. 15):

Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absolve e causiona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem. Tarefa paciente de “desocultação”, responde a esta atitude de *voyeur* de que o analista não ousa confessar-se e justifica a sua preocupação, honesta, de rigor científico.

Ao analisar as posições ocupadas pelos (as) personagens negros (as) e as suas características contidas nos livros de literatura infantil afro-brasileira presentes

nas salas de aula, foram definidos os temas como unidade de significação codificada, categorizados a partir das informações presentes na leitura destes livros e no roteiro de análise.

As observações realizadas nas aulas da turma foram categorizadas utilizando-se um roteiro de observação e foram analisadas a partir da unidade de significação de acontecimento, seguindo a indicação de Bardin (2011, p. 136) que entende à unidade do acontecimento como:

O acontecimento: no caso de relator e de narrações, é possível que a unidade de registro pertinente seja o acontecimento. Neste caso, os relatos (filmes, lendas, contos, relatos míticos, artigos da imprensa) serão recortados em unidade de ação.

As entrevistas realizadas foram também analisadas a partir da unidade de significação por temas, surgidos a partir dos tópicos presentes no roteiro de entrevista semiestruturada. A análise por temas para estes dois conjuntos de dados foi definida a partir da concepção apresentada por Bardin (2011, p. 135):

Na verdade, o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. O texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadores de significações isoláveis.

Por fim, as atividades presentes nas dinâmicas das rodas de leitura e diálogos, bem como as observações que foram realizadas durante as discussões com os discentes da turma, foram analisadas também seguindo o indicado pela Análise de Conteúdo, a partir de categorias definidas por unidades de significação por temas.

CAPÍTULO III: A LITERATURA INFANTIL AFRO-BRASILEIRA E A REALIDADE DO UNIVERSO PESQUISADO

Neste capítulo -dividido em quatro subtópicos- apresentam-se os resultados encontrados com a pesquisa. No primeiro, apresenta-se o resultado do quantitativo de livros presentes na sala de aula da escola pesquisada e a análise da posição ocupada pelos (as) personagens negros (as) e suas características, contidas nos livros encontrados; no segundo tópico encontram-se os resultados da análise das observações das aulas realizadas pelas Professoras 1 e 2; o terceiro tópico compreende a análise das entrevistas com as duas professoras; e o quarto tópico, a análise da intervenção realizada.

3.1. LIVROS DE LITERATURA INFANTIL AFRO-BRASILEIRA PRESENTES NA SALA DE AULA: O LUGAR OCUPADO PELOS (AS) PERSONAGENS NEGROS (AS)

No interior da sala de aula da turma do 3º ano, foi levantado o quantitativo de 112 livros de literatura infantil no total, divididos entre livros que ficam na estante, ao alcance dos estudantes, e livros que ficam guardados no armário da professora, fora do alcance dos estudantes. Os estudantes da turma também receberam no 1º semestre de 2018 um kit da Prefeitura de Recife, que faz parte do Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER)⁷, contendo três livros de literatura infantil e um livro de atividades. O levantamento do quantitativo de livros de literatura infantil afro-brasileira está representado na tabela a seguir:

Quadro 1: Quantidade de livros de literatura afro-brasileira presentes na sala de aula

Quantidade de livros	No armário	Na estante	No kit do Proler
Geral	47	65	3

⁷ O PROLER foi criado pelo Decreto nº 519 de 13 de maio de 1992 e tem por objetivo ser uma rede de referência em valorização social da leitura e da escrita, presente em todo país. O programa atua por meio de uma rede de Comitês sediados em prefeituras, secretarias de estados e municípios, universidades e outras entidades públicas e privadas, que são coordenados por diferentes instâncias que estabelecendo diretrizes, ações e planos na área do livro e da leitura.

Livros de literatura infantil afro-brasileira	2	1	1
--	----------	----------	----------

Fonte: autoria das pesquisadoras com base no material coletado

Os livros foram analisados a partir das seguintes categorias: 1. O personagem negro(a) é ou não principal; 2. As características dos personagens; 3. Se o personagem negro (a) é retratado de maneira positiva.

O título do livro que estava guardado no armário era: *Contos ao redor da Fogueira*, de Rogério Andrade Barbosa, com ilustrações de Rui de Oliveira, publicado pela Editora Nova Fronteira, no ano 2009, Rio de Janeiro. De acordo com o resumo presente no exemplar, Kumbu, o menino da Floresta Sagrada, e Buanga, a noiva da chuva, têm como cenário “o fabuloso universo da literatura oral africana”. São dois contos inspirados em fatos reais, entremeados com lendas e mitos, contados durante as noites ao redor das fogueiras na África. O livro tem poucas ilustrações e há textos longos em cada um dos capítulos.

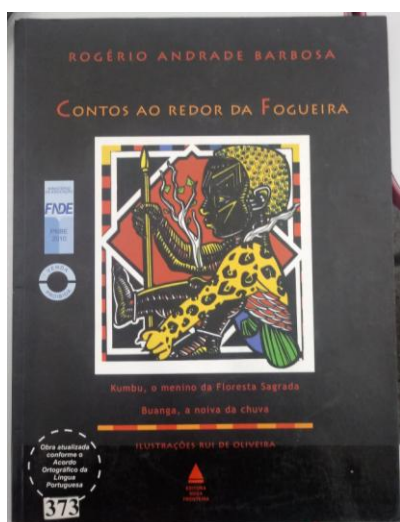


Ilustração 1: Capa do livro *Contos ao redor da Fogueira*

O título do livro encontrado na estante da sala era: *De grão em grão, o sucesso vem na mão*, autoria de Katie Smith Milway e ilustrações de Eugenie Fernandes. Publicado pela Editora Melhoramentos, no ano de 2008, em São Paulo.

A história é inspirada em um caso real e apresenta uma lição de sucesso e perseverança que começa em um vilarejo de Gana, no oeste da África. Para sobreviver, Kojo (o personagem principal) e sua mãe cortavam lenha para vender no

mercado local. A comunidade, porém, possuía uma espécie de fundo para o qual todas as famílias contribuíam. Uma de cada vez, as famílias tinham direito a pegar emprestado o dinheiro do fundo para melhorar de vida. Quando chegou a vez da mãe de Kojo, o garoto teve uma ideia. Pediu à mãe que emprestasse uma parte do dinheiro para ele comprar uma galinha, pensando nos ovos que poderia vender. O plano deu certo, fazendo com que a vida deles mudasse completamente.

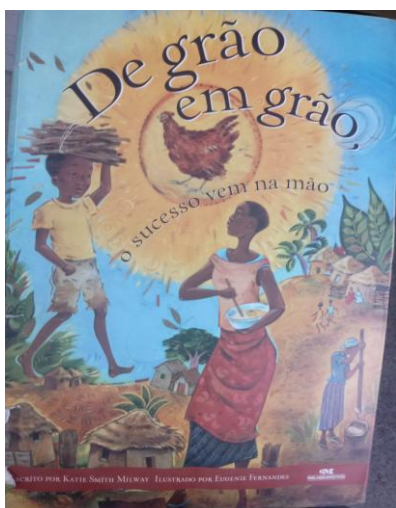


Ilustração 2: Capa do livro De Grão em grão, o sucesso vem na mão

O livro presente no kit entregue do PROLER tem como título *Bê-a-bá do Baobá*, sob a autoria de Ernando Alves de Carvalho e ilustrações de Eduardo Azevedo, publicado pela IMEPH, no ano 2015, em Fortaleza.

O livro é a letra de um cordel que fala um pouco sobre os baobás mais conhecidos de Recife e Região Metropolitana. Em resumo, a obra aborda Recife, a cidade dos Baobás, segundo o etnobotânico jamaicano John Rashford. Com 11 (onze) Baobás tombados, afóra outros que foram plantados, mas que não estão tombados. O mais conhecido e famoso fica localizado na Praça da República, bem em frente à porta principal do Palácio do Campo das Princesas.

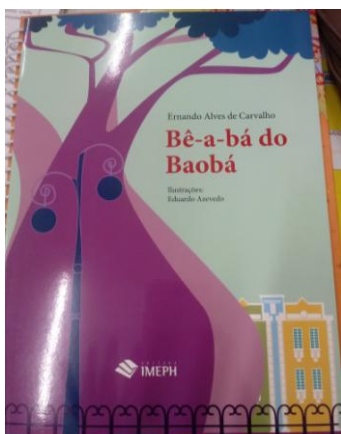


Ilustração 3: Capa do livro Bê-a-bá do Baobá

Por fim, analisou-se um quarto livro que estava guardado no armário da turma do 3º ano, por perceber-se que apesar de não ser um livro específico de cultura afro-brasileira, haviam personagens negros (as) presentes na história⁸. O livro em questão era o livro *Fábulas*, de autoria de Monteiro Lobato e ilustrações de Alcy Linares. Publicado pela editora Globo Livros, no ano de 2010, em São Paulo. De acordo com o resumo, o livro reúne fábulas recontadas por Monteiro Lobato, narradas pela personagem Dona Benta e acompanhadas pela turma do Sítio do Pica-pau Amarelo.

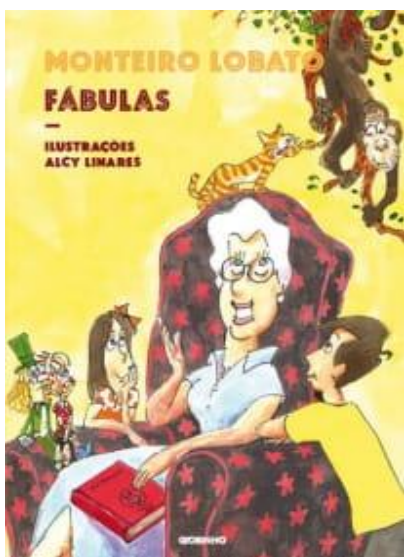


Ilustração 4: Capa do livro Fábulas

⁸ Em relação aos livros aos quais nos foi possível ter acesso, este destacou-se por conter personagens negros. Não foi possível verificar todas as páginas de todos os outros livros.

Quadro 2: Quadro comparativo entre os livros analisados

Título	O (a) personagem negro (a) é o (a) principal?	Características dos (as) personagens principais.	Personagem negro (a) é retratado de forma positiva?
Contos ao redor da Fogueira	Sim	No primeiro conto, o menino é descrito como belo, inteligente e com poderes misteriosos. No segundo conto, a personagem principal é uma mulher muito bonita com valores considerados positivos para seus pares.	Os dois são retratados de forma positiva.
De grão em grão, o sucesso vem na mão	Sim	Família formada por mãe e filho descritos como esforçados e trabalhadores que conquistam o sucesso a partir de seu trabalho.	Sim
Bê-a-bá do Bao BA	Não	Cordel onde a personagem principal é uma árvore típica do continente africano.	Sim
Fábulas	Não	No livro há histórias contadas por Dona Benta: mulher, idosa e branca. Em uma das histórias contadas há um personagem negro que é o ladrão.	Não

Fonte: autoria das pesquisadoras com base no material coletado

O quadro 2 apresenta uma comparação entre os livros de acordo com as categorias definidas para a análise. Desta forma, obteve-se que dos quatro livros analisados dois deles tem como personagens principais pessoas negras, que são

descritas com características positivas, sejam estas físicas ou não. São os livros *Contos ao redor da fogueira* e *De grão em grão o sucesso vem na mão*⁹.

No livro *Bê-a-Bá do Baobá*, apesar de não se tratar de uma pessoa negra, uma vez que o personagem principal é a árvore, esta também é retratada de forma positiva, visto que, pode representar informações importantes para o fortalecimento da identificação dos estudantes com elementos da cultura africana.

Os três livros podem ser considerados como pertencentes à categoria de literatura afro-brasileira analisando os critérios elencados por Duarte (2007), com exceção do critério da autoria ser de pessoas negras.

O livro de *Fábulas* é o único que trouxe em suas histórias um personagem negro, que apesar de não ser o personagem principal, foi retratado de forma negativa, uma vez que é o ladrão da história. Neste livro, também se observou a presença da personagem Tia Nastácia, muito conhecida dos livros de Monteiro Lobato, pelas expressões racistas dirigidas a ela por outros personagens.

3.2. IDENTIDADES ETNICORRACIAIS E A INTERAÇÃO COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Foram realizadas quatro observações das aulas da Professora 1, durante o segundo semestre do ano de 2017 e três observações das aulas da Professora 2, durante o primeiro semestre do ano de 2018. Para a análise das observações foram criadas quatro categorias: 1. Definição da rotina; 2. Atividade de leitura; 3. Tema do livro; 4. Situação de racismo. Estas categorias foram definidas a partir do roteiro de observação.

3.2.1. Definição da Rotina: organização da prática pedagógica

Em todas as aulas observadas, a Professora 1 seguia uma rotina que se iniciava com a indicação de um (a) estudante para ajudar nas atividades do dia; depois realizava um roteiro escrito no quadro para organizar a aula, com as

⁹ Uma questão interessante que surgiu ao analisarmos este livro foi que quase todas as ilustrações que representavam o menino negro estavam riscadas com giz de cera, sendo este um livro que estava à disposição das crianças na estante.

disciplinas que seriam trabalhadas, o horário do intervalo e as demais atividades que seriam realizadas. Após a escrita do roteiro no quadro, a professora iniciava suas aulas com um momento deleite, neste momento eram realizados jogos e outras atividades lúdicas. Em apenas uma das quatro aulas observadas, houve a leitura de um livro neste momento denominado deleite.

Nas aulas observadas da Professora 2, a mesma não escreveu um roteiro da rotina da aula em nenhuma delas, entretanto, acredita-se que ela siga uma rotina, mesmo que não esteja escrita, visto que durante as observações percebeu-se uma organização definida.

3.2.2. Leituras: um olhar para as práticas pedagógicas

Das quatro observações realizadas nas aulas da Professora 1, em apenas uma houve uma atividade de leitura, em um momento denominado pela professora como “momento de leitura deleite”, realizando a leitura de um capítulo do livro *A Noiva da Revolução*, que não se trata em específico de uma obra de literatura infantil. Nas outras aulas não foram realizadas leituras, a não ser de textos dos livros didáticos para execução das atividades.

Em nenhuma das aulas observadas da Professora 2, houveram atividades de leitura que envolvessem livros de literatura infantil, apenas ocorreram momentos em que os estudantes liam textos dos livros didáticos ou de atividades com a finalidade de responder às tarefas.

Como apontado por Zilberman (2003), a literatura infantil tem um papel fundamental para a formação das crianças, visto que é capaz de auxiliá-los a compreender o mundo em que vivem. No início da escolarização, os estudantes precisam contar com o (a) professor (a) na função de leitor, e depois auxiliar na seleção dos livros que serão lidos pelos próprios estudantes. Desta forma, é significativo que não tenha sido observada nenhuma leitura de livros infantis nas aulas analisadas, ainda que o número de observações não seja grande.

Por um lado, a observação de apenas 4 aulas pode não ser suficiente para perceber a utilização dos livros da temática, por outro lado pode apontar uma possível dificuldade de implementação da Lei e dos documentos oficiais, que salientam a importância de uma pedagogia que seja eficiente no combate ao

racismo, utilizando-se de diferentes metodologias e recursos que sejam capazes de despertar e fortalecer a consciência negra, em estudantes negros e brancos, ao longo das atividades do ano letivo escolar:

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras (BRASIL, 2004, p. 16).

Ressalta-se neste ponto o papel do docente, que será o principal responsável por selecionar e planejar atividades acerca da História e da Cultura afro-brasileira e indígena, sobretudo, em relação à literatura, presente nas instituições de ensino, como apontado pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08.

3.2.3. Contribuição dos africanos escravizados para a formação brasileira: por práticas pedagógicas antirracistas

Em apenas uma das aulas da Professora 1 observada, foram percebidas situações de racismo. Nesta aula, a professora estava escrevendo um roteiro para uma peça teatral sobre a revolução pernambucana. O tema da peça seria *A Noiva da Revolução*, cuja história já havia sido apresentada para os estudantes em aulas anteriores. No momento de separar os nomes das personagens, a Professora 1 escreveu no quadro os seguintes nomes: Maria Teodora (a noiva da revolução); João Ribeiro e Miguelino (os padres); Domingos Martins (o noivo da Maria Teodora) e os escravos, que não foram nomeados. O momento que se seguiu a este ponto da aula será descrito a continuação:

No momento em que a professora escrevia no quadro alguns (as) estudantes levantaram a mão para se candidatar aos personagens, que a professora colocava no quadro, neste mesmo momento um estudante (1) olha pra trás e diz a seguinte frase para seu amigo de turma “O papel do escravo é seu”, no mesmo momento o estudante (2) responde: “Eu não quero ser escravo, e porque eu tenho que ser

o escravo. O estudante 1 replica: “Você tem a cor do escravo”, o estudante 2 repete mais uma vez “eu não quero ser escravo”. A professora não fez nenhum comentário ou interviu na situação, apenas continuou descrevendo como seriam as falas das personagens.¹⁰

Este momento descrito é elucidativo sobre a importância de nomear às pessoas escravizadas. A atitude da professora ao escrever no quadro um dos personagens como escravo levou a um visível constrangimento por parte de um dos estudantes negros. Um trabalho que ressalte as contribuições das pessoas escravizadas para os momentos históricos estudados em sala de aula poderia contribuir para a superação do sentimento de que ser negro é ruim, demonstrado pelo estudante 2.

Andrade (2001) no seu livro, *Racismo e Anti-racismo na Literatura Infantil-juvenil*, destaca a posição das pessoas escravizadas, comumente presente nos livros e como ela é vista na sociedade.

[...] É reforçada a lembrança das correntes, o chicote, a senzala, o sim senhor, o sim senhora, referências para manter a memória do passado escravo vivo. Escravo sem vida própria, escravo-sinônimo de negro. O branco, ora o branco é o dono, o superior- isto está escrito nas entrelinhas nem tanto invisíveis da história oficial e permanece como uma prática do condicionamento na memória da descendência africana (ANDRADE, 2001, p.20).

Percebe-se pelo momento narrado, como as práticas pedagógicas podem interagir com as construções identitárias em relação à raça. Neste ponto reside a importância da Lei 10.639/2003 e ainda mais a reflexão por parte dos professores para romper com identificações negativas relacionadas às crianças negras.

Em outras palavras, aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os

¹⁰ No momento do diálogo entre os estudantes não houve intervenção da professora 1 em relação a situação de racismo. A peça de teatro fazia parte de um projeto da rede da prefeitura da cidade do Recife com o tema da Revolução Pernambucana. A professora 1, por fim, cancelou a realização da peça teatral, optando por apresentar na culminância do projeto jogos relacionados com pontos turísticos da cidade do Recife.

primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas (BRASIL, 2004, p. 18).

As observações da aula da Professora 2 não revelaram nenhuma situação de racismo¹¹ entre os educandos, durante as três observações que foram realizadas na turma.

3.3. AS OPINIÕES DE DUAS PROFESSORAS ACERCA DO TRABALHO COM A TEMÁTICA DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA

As entrevistas contribuíram para que fosse possível compreender suas opiniões sobre a importância da temática da História e da Cultura afro-brasileira em suas aulas. A partir das entrevistas, algumas categorias de análise foram definidas: 1. planejamento das aulas; 2. práticas de leitura; 3. critérios de escolha dos livros; 4. o conhecimento e o trabalho com temática a partir da Lei 10.639/03; 5. o trabalho em relação a construção das identidades etnicorraciais dos alunos (as); 6. as possibilidades e limites do trabalho com a temática.

3.3.1. As práticas de leitura: planejamento e critérios de seleção dos livros

Ao planejar suas aulas os (as) professores realizam a seleção de quais conteúdos irão ensinar, quais temas terão prioridade em suas aulas, quais metodologias serão utilizadas, entre outros detalhes. Portanto, é neste primeiro momento, o do planejamento, que pode possibilitar a reflexão dos professores sobre a inclusão da História e Cultura afro-brasileira em suas aulas, bem como a Literatura afro-brasileira.

Quando perguntamos às entrevistadas acerca do funcionamento do planejamento realizado por elas, a Professora 1 nos informou que planeja suas aulas a partir de uma organização de conteúdos mais ampla, realizada pela rede de ensino:

¹¹ Destacou-se a forma carinhosa como a professora 2 se referiu em uma das aulas a um dos estudantes como “Meu bonitão *galego*”, sendo este estudante esteticamente loiro e se referiu à outro estudante, que é esteticamente negro, como “Meu bonitão”, no entanto não fez nenhuma referência às suas características fenotípicas negras, associando-as à beleza, como fez com o estudante negro loiro. Esta observação nos fez refletir: será que a situação observada pode representar uma maior valorização da estética branca?

[...] existe um planejamento anual, que já é da prefeitura e aí cada professor faz seu planejamento mensal, esse planejamento mensal é essa seleção dos conteúdos que eu vou trabalhar, tem um planejamento quinzenal que a gente entrega à coordenação da escola, e tem o semanal, daquele quinzenal a gente vai né desmembrando e faz esse planejamento (Professora 1).

A Professora 1 explicitou que os conteúdos que estão presentes em sua prática partem, na verdade, do planejamento da prefeitura, realizado anualmente, desta forma, pode-se refletir que a história e cultura afro-brasileira somente estarão em suas aulas se a rede de ensino a colocar em seu planejamento.

A mesma pergunta foi feita para Professora 2 na qual ela explicou que seleciona os assuntos planejados para o trimestre e subdivide, destacando a importância do planejamento, ainda que ressaltando que a sua experiência na docência contribui muito em sua prática:

toda semana eu me planejo, toda semana eu sei o quê vou trabalhar, a prática ajuda bastante Né” então assim eu pego o conteúdo trimestral, esse conteúdo trimestral (bate na mesa várias vezes) eu subdivido o quê eu vou trabalhar [...] a gente vem pra sala de aula e não pode vir pra sala de aula sem saber o quê você vai trabalhar, mas a prática, o fato de ter mais de vinte anos de sala de aula isso me dá um “know how” muito grande [...] (Professora 2).

Os trechos destacados revelam uma diferença entre as duas professoras, visto que a primeira revelou planejar suas aulas a partir dos conteúdos definidos pela Prefeitura, enquanto a segunda demonstra ter segurança, baseada sobretudo em sua experiência da prática de mais de 20 anos de carreira docente.

As duas professoras afirmaram que a leitura está presente em suas práticas, de forma semanal, seja a leitura no livro didático ou de livros de literatura, entretanto elas divergem em relação aos critérios de seleção dos livros. A Professora 1 destacou que no momento em que a entrevista foi realizada ela tinha a intenção de que os estudantes já pudessem ler sozinhos, portanto seu critério de seleção mudou:

Como agora eles estão lendo pra a turma, então eu estou dando preferência a texto bem menores, porque eles não conseguem, entendeu? Eles estão lendo, silabando ainda, alguns já estão mais avançados, mas a maioria está silabando. Então agora estou direcionando mais a leitura, eu estou selecionando mais os livros que eles vão levar [...] (Professora 1).

Diferentemente da Professora 1, a segunda entrevistada afirmou utilizar como principal critério de escolha para os livros os temas transversais, sobretudo aqueles que ela consegue relacionar com artes plásticas, leitura de imagens segundo a Professora 2, além de afirmar trabalhar com subprojetos ou projetos:

Tem mediante, também, vamos dizer: a temas transversais que estão sendo abordados, vamos dizer: vou fazer um trabalho agora sobre arte africana então eu tenho que pegar, procurar alguns livros que aborde esse conteúdo, para a mostra de conhecimento deles eu vou trabalhar (Professora 2).

3.3.2. O conhecimento e o trabalho com a temática a partir da Lei 10.639/03

O planejamento de atividades que contemplem a história e cultura afro-brasileira precisa iniciar-se com o conhecimento da Lei 10.639/03, visto que o (a) professor (a) necessita apropriar-se dos conteúdos e consiga incluir esta temática em suas práticas. Desta forma, um dos pontos da entrevista foi perceber qual era o conhecimento que às docentes têm da referida Lei e como se desenvolve o trabalho com a temática.

Neste sentido, as duas professoras, inicialmente, não relacionaram a Lei 10.639/03 com o seu conteúdo, no entanto, quando foram informadas que se tratava do ensino da História e Cultura afro-brasileira, ambas demonstraram que já conheciam o seu conteúdo.

A Professora 1 destacou que acredita ser fundamental a inclusão do conteúdo da Lei nas suas atividades uma vez que faz parte da formação do Brasil, afirmando também que trabalha esta questão desde o início do ano:

Eu considero fundamental sim, porque faz parte da nossa formação, do povo brasileiro, então, assim... eu trabalho isso desde o início do ano... quando a gente trabalha aaa... tem outros temas que estão correlacionados né? A questão das diferenças, então pra trabalhar as diferenças, eu acho importante a gente fazer esse resgate histórico, e mostrar que todos nós... é... somos frutos dessa miscigenação, né?

Neste ponto, destaca-se que a Professora 1 afirmou trabalhar o conteúdo da Lei na perspectiva das diferenças, pois afirma que somos fruto da miscigenação,

entretanto é importante ressaltar que na perspectiva da Lei 10.639/03 não é suficiente apenas destacar as diferenças, mas sim, possibilitar que os estudantes interajam com a História e Cultura afro-brasileira, valorizando também este conhecimento.

Quando perguntada sobre a Lei 10.639/03 a Professora 2 respondeu destacando não apenas o trabalho com a Cultura afro-brasileira, como também a importância da Cultura indígena, no sentido de valorização das raízes:

[...] não só da afro-brasileira, mas a da indígena também, a gente tem a mania de não valorizar as raízes, nossas raízes então isso tem que fazer parte [...] heranças culturais de outros países, vamos dizer; dos chineses, japoneses Né”. Mas principalmente dos negros e dos índios a gente tem que estudar, a gente tem que ter conhecimento, e é riquíssimo [...]

A Professora 2 complementou que tem o hábito de trabalhar muito com imagens, e que acredita que atividades que se iniciam com o visual e depois a parte teórica tornam-se mais fáceis para os estudantes:

[...] trabalhou o livro *O Baobá*, principalmente trabalho muito com imagens, eu uso muito o data show [...] eles são estimulados visualmente, aí a gente vai pra parte, os africanos eles tem uma coisa que eu gosto muito, que são os grafismos, não só eles os indígenas também, é aí a partir do momento que sai do visual e vai pro teórico fica mais fácil [...]

Na entrevista, ela demonstra ter um conhecimento sobre a Lei e o valor que pode proporcionar aos estudantes se de fato for aplicada na sala de aula. Afirma também que para que isso aconteça precisa ler muito, buscar informações, pois a escola tem um papel fundamental visto que esta instituição é um lugar de identidades de valores e por isso os estudantes devem ter acesso a tais materiais e conteúdo.

3.3.3. O trabalho em relação à construção das identidades etnicorraciais dos alunos

Quando perguntadas sobre a questão do trabalho com as identidades, a Professora 1 apontou que em geral trabalha sobre essa questão no início do ano,

com o foco em relação às diferenças, neste sentido, sua fala revela a dificuldade que muitas crianças negras têm de se identificarem como tal:

[...] Então eles se colocam nessa situação, “não, fulano é negro” e aí quando você vê o que eles apontam como negro são os que têm a coloração, da pele muito escura e os que são negros também não se assumem enquanto negros, eles se acham mais claros, e aí quando a gente pergunta “mas qual é a sua cor? Não, eu sou moreno, eu não sou negro”.

Ao se deparar com essa situação a Professora 1 relatou que realiza discussões com a intenção de desmistificar esse pensamento dos estudantes que não conseguem se identificar como negros (as), entretanto destaca-se mais uma vez a visão da Professora 1 acerca da miscigenação:

[...] faço uma discussão para desmistificar isso, coloco a minha situação: eu me declaro parda, apesar da minha pele ser mais... acredito que mais pra branca e várias pessoas já me questionaram: “como é que você coloca parda?” Eu sou descendente de índio e de negro também então... na verdade o povo brasileiro, né? Ele é fruto de miscigenação, então já tem pesquisa, que já fizeram com gente que é loira dos olhos azuis e que tem... DNA de negro, então... de afro... afrodescendente [...] Então eu... eu ainda não tive, em nenhuma sala de aula, algum questionamento que me fizesse... é como é que vou dizer? Lançar um olhar a mais, sobre essa questão da cor, porque eu acho que como eu trabalho essa questão sobre as diferenças e aí na... nessas discussões das diferenças eu trabalho a cultura afro e a indígena também mas é... o foco são as diferenças.

A crença de que todos somos iguais teve origem com o mito da democracia racial que mantém viva a ideia de que no Brasil não existe racismo, visto que ocorreu a miscigenação e desta forma todos somos negros e índios, este pensamento pode contribuir para uma displicência ao tratar destas questões nas aulas sem aprofundar o trabalho acerca da cultura afro-brasileira, não percebendo que esse trabalho poderia contribuir para a identificação dos seus estudantes:

Na sociedade brasileira existe a cultura de escamotear o racismo e suas manifestações devido ao Mito da democracia racial. Trata-se de uma construção ideológica que nega a desigualdade social entre negros e brancos, e, por isso, fortalece os estereótipos acerca da negritude (ARENA; LOPES, 2013 p. 1148).

Na entrevista a Professora 2 explica as questões sobre identidade quando trabalhada na sala de aula, busca esclarecer as questões dos preconceitos fora do muro da escola, apontando como uma das grandes dificuldades para a construção de uma identidade positiva a diferença entre a escola e a vida cotidiana dos estudantes fora dela:

[...] minha professora ensinou, que eu sou igual a todo mundo, a partir do momento que ele é “barrado” em um determinado canto, e aí, que construção de identidade é essa, Né”, então a coisa chega ser antagônica, você trabalha de um jeito e aí lá fora a sociedade dá um respaldo de outro jeito [...]

3.3.4. Possibilidades e limites do trabalho com a temática da história e cultura afro-brasileira

As (os) professoras e professores enfrentam muitas dificuldades para exercer sua prática, que vão desde a cobrança de conteúdos programáticos por parte das redes de ensino, até a relação com os pais e responsáveis pelos estudantes que podem reproduzir preconceitos acerca do trabalho com a história e cultura afro-brasileira.

Entretanto, a Professora 1 destacou apenas as dificuldades causadas pela falta de acesso aos recursos nas escolas públicas e que, desta forma, é uma dificuldade de trabalho no geral:

Atualmente minha grande dificuldade é o acesso aos recursos, pra enriquecer o trabalho, entendeu? É que tem jogos... tem algumas coisas... tem um tablet que a gente tem muita dificuldade de ter de pegar esse material, então é bem complicado, o problema é esse.

A Professora 2 destacou como dificuldade apenas a necessidade de pesquisa acerca da temática, uma vez que, não teve durante sua formação inicial acesso a esse conteúdo, por conseguinte, sente a necessidade de pesquisar informações para sua prática em relação à História e Cultura afro-brasileira:

[...] primeiro como a gente não foi trabalhado estudando essa questão afro-brasileira nem indígena Né”, a gente tem que pesquisar, tem alguns materiais que cai na mão da gente, tem, mais assim existe [...]

Acerca das possibilidades de trabalho, a Professora 1 destacou que tudo o que viu durante sua formação inicial contribuiu para sua prática no geral e que atualmente ocorrem formações continuadas acerca da temática tratada nesta pesquisa, nas quais são apresentadas novas possibilidades de trabalho:

[...] e hoje ainda nas formações continuadas que a gente tem, da prefeitura. Inclusive teve também, ano passado sobre a cultura afro... foram muito enriquecedoras. Inclusive é... com jogos, a confecção de uma boneca, se eu não me engano (pausa longa...tentando lembrar) é abayomi... abayomi¹², né?

A Professora 2 destacou que não percebe preconceito representado por parte dos estudantes por considerá-los muito pequenos e puros para agirem de forma preconceituoso, afirmando, porém, que sentiria dificuldade de trabalhar questões relacionadas à homossexualidade:

Na verdade, eles são muito puros ainda, são pequenos ainda, eles não têm esse preconceito. Agora se eu tive de colocar alguma coisa de homossexualidade [...].

3.4. RODA DE LEITURA COM LITERATURA AFRO-BRASILEIRA: A INTERVENÇÃO REALIZADA

A intervenção foi planejada para ser realizada em duas etapas. Na primeira etapa os estudantes desenharam um autorretrato e escreveram um texto sobre suas características. Na segunda etapa foi realizada uma roda de leitura e discussão utilizando um dos livros analisados nesta pesquisa e após a discussão os estudantes realizaram desenhos acerca da história.

¹² A origem da boneca abayomi tem algumas versões, sendo uma das mais conhecidas a que aponta o surgimento das bonecas com as mães africanas que rasgavam retalhos de suas saias e, a partir deles criavam pequenas bonecas, feitas de tranças ou nós, que serviam como amuleto de proteção durante as viagens desumanas nos navios que transportavam as pessoas escravizadas. As bonecas, símbolos de resistência, ficaram conhecidas como Abayomi, termo que significa “Encontro precioso”, em Iorubá.

A análise foi feita comparando os textos com os desenhos e as falas dos estudantes¹³ durante a roda de leitura contrastando com as ilustrações do livro, os resultados desta análise encontram-se nos subtópicos a seguir.

3.4.1. Identidades reveladas por textos e desenhos: a primeira etapa da intervenção

Iniciou-se a primeira etapa com a entrega de uma atividade na qual os estudantes foram orientados a escrever um pequeno texto sobre suas características e se mudariam algo em si. Na ficha da atividade também havia a orientação para que desenhassem um autorretrato. A sala é composta de 25 estudantes aproximadamente, mais neste dia da intervenção só 20 estudantes realizaram as atividades, com a duração de uma hora e trinta minutos.

No momento da intervenção, a Professora 2 permaneceu na sala, juntamente com as pesquisadoras. No início, quando os estudantes iam começar os desenhos, ela interferiu na atividade lembrando-os como deveriam desenhar seus retratos, mostrando no quadro algumas técnicas de desenho do rosto. Destaca-se que a Professora 2 também tem formação em artes plásticas e desta forma, sentiu necessidade de interferir em relação aos desenhos dos estudantes.

Foram distribuídos lápis de cera de diferentes cores para que os estudantes pudessem colorir os desenhos. Durante a primeira atividade houve pouca interferência das pesquisadoras no momento em que os estudantes escreviam seus textos e desenhavam seus retratos, apenas quando as crianças perguntavam como escrevia alguma palavra, ou em alguns casos de estudantes que não haviam pintado os desenhos.

A análise dos desenhos e dos textos¹⁴ foi realizada a partir da observação de que alguns (as) estudantes em seus textos se identificaram como negros (as), ainda que utilizando-se de outros termos, como “neguinha”, porém, no momento de realizar seu autorretrato não pintaram sua pele com lápis de cera marrom, como pode ser observado nas ilustrações a seguir:

¹³ Os estudantes foram identificados por números e para que suas identidades fossem preservadas suprimiu-se os nomes nos textos escritos por eles.

¹⁴ Foram realizados um total de vinte (20) textos e autorretratos, entretanto foram selecionados oito (8) textos e desenhos que tinham elementos relacionados com a pesquisa. Destes oito, optou-se por analisar apenas quatro por representarem maior possibilidade de reflexão para este estudo.

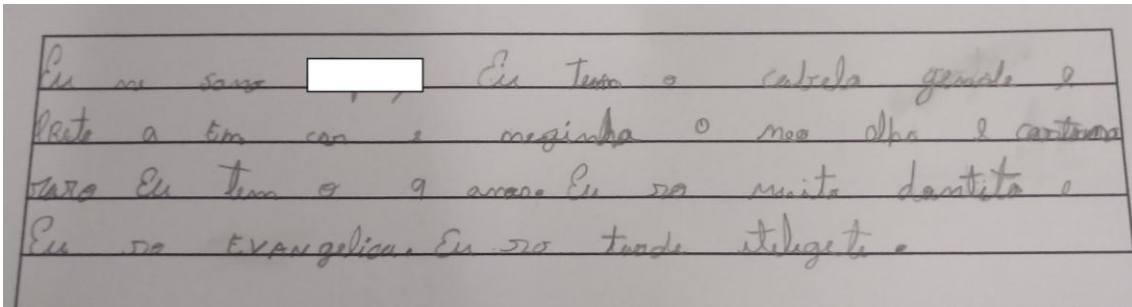


Ilustração 5: Texto da estudante 1

Transcrição¹⁵ do texto da estudante 1: Eu me chamo... Eu tenho o cabelo grande e preto a minha cor é neguinha o meu olho é castanho claro. Eu tenho 9 anos. Eu sou muito “dantita”¹⁶ e eu sou evangélica. Eu sou tão inteligente.



Ilustração 6: Autorretrato da estudante 1

Outro destaque é para o texto e desenho da estudante 2, que declarou em seu texto que seu tom de pele é “pardo, quase morena”, o que indica uma tentativa de se reclassificar em relação à categoria racial, como apontado por Munanga (1999) ao discorrer sobre a situação das pessoas mestiças na realidade Brasileira, visto que no país a classificação é cromática, pelo tom da pele, e desta forma as pessoas mestiças podem se reclassificar:

¹⁵ Os (as) estudantes estão em fase de consolidação da alfabetização, por este motivo apresentam problemas ortográficos em muitas palavras. Nas transcrições optou-se por corrigir a ortografia, para facilitar a compreensão do conteúdo dos textos.

¹⁶ Não foi possível compreender qual palavra a estudante escreveu.

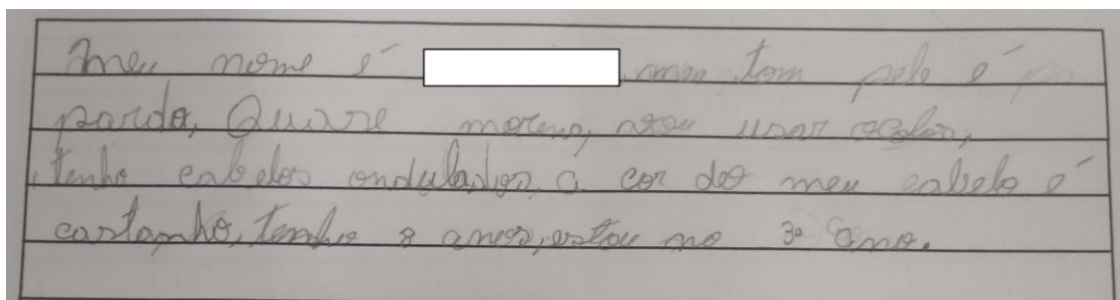


Ilustração 7: Texto da estudante 2

Transcrição do texto da estudante 2: Meu nome é... meu tom de pele é pardo, quase morena, vou usar óculos, tenho cabelos ondulados, a cor do meu cabelo é castanho, tenho 8 anos, estou no 3º ano.

Apesar de se declarar como parda e com os cabelos ondulados, a estudante 2 não expressou estas características em seu autorretrato, como pode ser observado na ilustração a seguir:



Ilustração 8: autorretrato da estudante 2

A análise dos desenhos destas duas estudantes possibilitou uma relação com a fala da Professora 1, que revelou uma dificuldade que algumas crianças sentem em se declararem como negras. Neste ponto, destaca-se que a construção da identidade é um processo (HALL, 2006; GOMES, 2005) e que como tal envolve inúmeras variáveis, sendo algumas delas: a questão da representatividade, dos exemplos de pessoas negras em posições de prestígios na sociedade, o contato com a cultura e história africana, entre outras.

A análise do texto do estudante 3 revela que ele declara que é “marrom”, possivelmente como forma de evitar a declaração de que é negro, novamente,

relaciona-se com as declarações da Professora 1 sobre a dificuldade de se declarar negros, percebida por ela em relação aos estudantes. Entretanto, destaca-se que em seu autorretrato o estudante 3 representou a cor da sua pele com o giz de cera marrom:

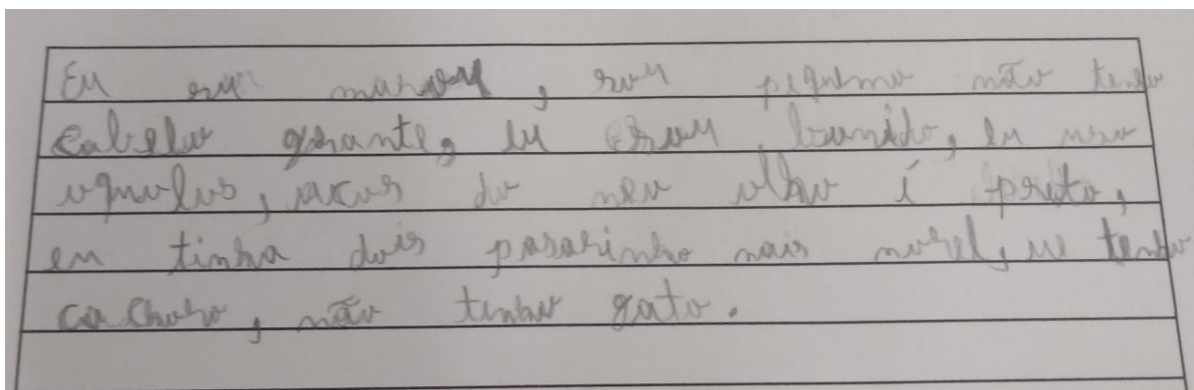


Ilustração 9: texto do estudante 3

Transcrição do texto do estudante 3: Eu sou marrom, sou pequeno não tenho cabelo grande, eu sou bonito, eu uso óculos, a cor do meu olho é preto, eu tinha dois passarinho, mas morreu, eu tenho cachorro, não tenho gato.



Ilustração 10: autorretrato do estudante 3

Por fim, analisou-se um quarto texto e autorretrato de um estudante que também declarou em seu texto que é morena e tem cabelo cacheado, no entanto, diferentemente da estudante 2, representou em seu desenho essas características.

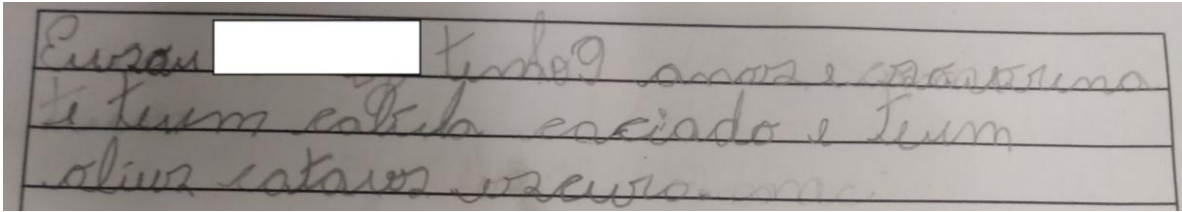


Ilustração 11: texto da estudante 4

Transcrição do texto da estudante 4: Eu sou... tenho 9 anos e sou morena e tenho cabelo cacheado e tenho os olhos castanhos escuros.



Ilustração 12: autorretrato da estudante 4

4.2. Roda de leitura e diálogos: a segunda etapa da intervenção

A segunda etapa constou de uma roda de leitura do livro *Contos ao redor da fogueira (Kumbu)*, após a leitura foi discutida e iniciou-se com os estudantes se encaminhando para a biblioteca da escola. As pesquisadoras informaram que iriam realizar a leitura de um livro para que fosse discutido sobre a história.

Uma das pesquisadoras iniciou a leitura mostrando a capa do livro e perguntando sobre o que eles imaginavam que o livro iria falar e neste momento alguns estudantes afirmaram que o livro era sobre os índios. A pesquisadora leu então o título e nome do autor, iniciando posteriormente a leitura.

O livro tem poucas ilustrações, porém, durante a leitura, as pesquisadoras paravam para realizar perguntas, para observar se os estudantes estavam acompanhando e compreendendo a leitura. Em alguns momentos as pesquisadoras

perguntaram se os estudantes conheciam determinadas palavras e/ou animais que apareciam na história.

A professora permaneceu na biblioteca durante toda a atividade de intervenção. Em alguns momentos ela interferiu na discussão sobre a história, contribuindo com colocações. Após a leitura, os estudantes voltaram para a sala e foram orientados a desenhar algo que gostaram na história que tinham escutado.

Uma das perguntas realizadas durante a roda de leitura foi acerca do personagem principal, como elas imaginavam que o menino Kumbu era na história? Se ele era forte? Se ele era alto ou baixo? Na conversa com as crianças buscou-se incentivar a interação delas com a história. O quadro a seguir apresenta algumas das falas dos estudantes, em diálogo com as pesquisadoras e as intervenções da Professora 2:

Quadro 3- Depoimentos dos estudantes depois da Leitura do livro

Estudante 3: “ele é negrinho”
Professora 2: “ele é negro, negrinho não! Porque ele já era um rapaz”
Estudante 1: “ele é feio porque é muita mistura”
Estudante 2: “como os índios, eles são bonitos”
Estudante 2: “igual à Thiago ¹⁷ ... da cor”
Estudante 1: “eu acho que mais ou menos feio e mais bonitinho, feio o corpo”
Professora 2: “lembrando... lembrando que eles são africanos, como é que vocês imaginam o africano?”
Estudante 2: “negro.
Professora 2 : “negro, forte...alto”

Fonte: autoria das pesquisadoras com base no material coletado

Destaca-se nesse trecho do diálogo que a maioria dos estudantes disseram que Kumbu, o personagem principal era bonito, entretanto, a estudante 1 afirmou

¹⁷ Nome fictício

inicialmente que ele era feio e depois que era mais ou menos feio. As pesquisadoras perguntaram o motivo e ela apenas afirmou que era em razão da mistura¹⁸.

É possível perceber no trecho também a identidade negra sendo apontada pelo outro. Em determinado momento do diálogo um dos estudantes afirma que o personagem é negro como um outro estudante da turma, ou seja, as identidades das crianças também são construídas pela maneira como os outros as veem.

O livro tinha poucas ilustrações, e as imagens que tinham eram em preto e branco, o que possibilitou que os estudantes imaginassem como eram os personagens a partir dos seus conhecimentos de mundo e das informações presentes na história.

Esta questão da falta de ilustrações foi interessante, pois no momento após a discussão, as crianças puderam desenhar os personagens da história e estes desenhos também puderam ser analisados. A seguir dois dos desenhos que apresentaram elementos para a análise.



Ilustração 9: Estudante 6 representação da história

Após a leitura e o diálogo realizado com os estudantes eles voltaram para sala de aula para realizar a representação da história através de desenhos, destacamos dois desenhos que nos chamaram atenção. No caso do estudante 6 podemos perceber que consegue destacar as características principais dos personagens de forma positiva, retratando alguns dos trechos da história.

¹⁸ Na história o personagem Kumbu tem o dom de se transformar em diferentes animais. A estudante afirmou que ele era feio em razão da mistura destes animais.



Ilustração 14: Estudante 1 representação da história

Já a estudante 1 fez um desenho do personagem principal Kumbu na fase adulta, pintou todo o corpo, mas não pintou o rosto do personagem, mesmo após uma das pesquisadoras perguntar se ela não pintaria o rosto. Esta foi a mesma estudante que afirmou que o personagem era feio. A resistência em colorir o rosto do personagem pode ser relacionada com sua rejeição às suas características, expressadas no momento da roda de diálogos.

O levantamento de livros de literatura infantil afro-brasileira no espaço da sala de aula pesquisada mostrou ainda uma quantidade pequena de exemplares, porém, os livros encontrados destacam-se pela qualidade das histórias retratando os personagens negros (as) de forma positiva. Desta forma, percebe-se o papel fundamental do professor, que precisa estar atento para planejar e realizar atividades que utilizem estes e outros livros da temática.

As falas da Professora 1 ressaltaram que alguns estudantes tem dificuldade de se identificarem como negros (as), entretanto, seu discurso também revelou a crença no mito da democracia racial, indicando que não há em sua opinião a necessidade de aprofundar o tema nas suas aulas, afirmando trabalhar sob “a perspectiva das diferenças”. Diante disso, ressalta-se que não há a intenção de culpabilizar a professora pela dificuldade dos estudantes de se identificarem enquanto negros, e sim a pretensão de que exista esta reflexão: o quanto a minha prática docente influencia nas construções identitárias dos meus estudantes?

A etapa da roda de leitura e dos desenhos e textos dos estudantes mostraram que é possível contribuir para que os estudantes repensem suas construções acerca das questões etnicorraciais a partir da utilização dos livros da temática.

CONCLUSÃO

O racismo em nossa sociedade não está somente nas relações interpessoais, mas também na própria estrutura da sociedade. A escola é uma esfera microssocial da sociedade, onde o racismo também está presente. Diante disto, é importante o olhar atento do professor para esta questão, até mesmo do ponto de vista do silenciamento da cultura afro-brasileira, representada pela ausência dos conteúdos da História e Cultura afro-brasileiras em sua prática pedagógica, previstos a partir da Lei 10.639/2003.

Nos últimos anos tem expandido a oferta de literatura infantil afro-brasileira, representando uma oportunidade de que as crianças negras se vejam representadas nas imagens e histórias infantis, contribuindo assim, para uma ressignificação ou (re) construção de suas identidades, de maneira positiva.

A análise dos dados coletados no presente estudo possibilitou concluir que ainda há um quantitativo pequeno de livros de literatura afro-brasileira presentes no cotidiano da sala de aula da escola campo desta pesquisa, entretanto, os livros específicos da temática encontrados e analisados representam um progresso do ponto de vista qualitativo, uma vez que há a representação positiva de personagens negros (as), no papel principal das histórias de quase todos os livros encontrados na sala de aula.

Não se observou a utilização dos livros de literatura infantil afro-brasileira nas aulas assistidas, entretanto, em uma das observações foi possível analisar como a prática pedagógica interage com as identificações étnicas das crianças. A análise desta questão indicou a necessidade do cuidado e de problematização ao planejar uma aula sobre a participação histórica de pessoas escravizadas, como forma de romper com identificações negativas por parte das crianças negras ou não.

As falas das professoras não revelaram um planejamento de atividades com leitura de livros de literatura afro-brasileira, no entanto, ambas afirmaram que acreditam ser importante o trabalho com o conteúdo da Lei 10.639/03. A fala da Professora 1 destacou que algumas crianças sentem dificuldades de se identificarem como negras, fato confirmado pelos textos e desenhos coletados durante a intervenção realizada.

A pesquisa revela a importância de se ter consciência acerca da relação entre o trabalho de valorização da história e da cultura afro-brasileira com a possibilidade de identificação positiva de crianças negras.

Por esse motivo, acredita-se que as atividades realizadas durante o processo de intervenção contribuíram para compreendermos de que forma as crianças, sujeitos da pesquisa se reconhecem e a percepção de diferentes formas de identificação representadas pelos desenhos e pelos textos.

A partir da coleta de dados e da intervenção que foram realizadas, acredita-se que o objetivo geral da pesquisa que propunha analisar o processo de ressignificação das identidades das crianças a partir do trabalho pedagógico com a temática de literatura infantil afro-brasileira no espaço escolar, foi alcançado, mesmo considerando a compreensão de que esse processo demanda um tempo maior. No entanto, alguns elementos dessa ressignificação já foram despertados a partir das reflexões sobre as questões raciais, por meio da literatura utilizada.

No estudo foram observadas algumas nuances do processo de identificação étnico-racial das crianças sujeitos da pesquisa, o que abre a possibilidade de novas pesquisas que possam acompanhar por um período mais longo este processo, solicitando, por exemplo, que os estudantes expliquem seus desenhos e textos, que organizem mais momentos de leitura e aprofundem o tema, bem como às possibilidades da utilização da literatura, como forma de romper com as identificações negativas e as resistências de identificação por parte das crianças negras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Martha; MATTOS Hebe. Em torno das "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana": uma conversa com historiadores. **Revista Estudos históricos**, vol.21, n.41: Rio de Janeiro Jan./June 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21862008000100001&lang=pt>. Acesso em: 14/05/2018.

ANDRADE, Inaldete Pinheiro de. **Racismo e anti-racismo na literatura infanto-juvenil**. Recife: Etnia Produção Editorial, 2001.

ARENA, Dagoberto Buim; LOPES, Naiane Rufino. PNBE 2010: personagens negros como protagonistas. **Revista Educação & Realidade**. 2013, vol.38, n.4. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2175-62362013000400008&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 14/05/2018.

ALCARAZ, Rita de Cássia Moser; MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. A literatura infanto-juvenil como possibilidade de afirmação da identidade negra. **Revista da Anpoll**, v. 1, n. 41 (2016). Disponível em: <<https://doaj.org/article/66f8983b89d84ca1b3317136a4c0f694>>. Acesso em: 15/05/2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. Tradução de: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 16/03/2017.

_____. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf. Acesso em: 20/07/2017.

_____. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana**. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_etnicoraciais.pdf. Acesso em 26/03/2018.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 26/03/2018.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. **Educar em Revista**, n.47. Curitiba Jan./Mar. 2013 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602013000100006&lang=pt>. Acesso em: 15/05/2018.

COLETTE, Maria Madalena; THIOLENT, Michel. A pesquisa-ação como metodologia participativa de pesquisa, ensino e extensão. In: FORTUNATO, Ivan; SHIGUNOV NETO, Alexandre (Org.). **Método(s) de Pesquisa em Educação**. São Paulo: Edições Hipótese, 2018. p. 17-36.

DEBUS, Eliane Santana Dias; VASQUES, Margarida Cristina. A linguagem literária e a pluralidade cultural: contribuições para uma reflexão étnico-racial na escola. **Revista Conjectura**, Eliane S. D. Debus e Margarida C. Vasques, v. 14, n. 2, maio/ago. 2009 Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/19>> Acesso em: 14/05/2018.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura Afro-brasileira: um conceito em construção**. Disponível em: <https://social.stoa.usp.br/articles/0037/3053/Literatura_Afro-brasileira_EDUARDO.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2018.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MARINHO, Ana Cristina. **Índios e negros na literatura infantil/juvenil brasileira (catálogo de obras)**. João Pessoa: Ideia, 2014.

MINAYO, M.^a Cecília de S. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da Pesquisa Social. In: MINAYO, M.^a Cecília de S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORGADO, Margarida. As diferenças que nos unem: literatura infantil e interculturalidade. **Revista Álabe**, nº 1, junho 2010. Disponível em:

<<https://doaj.org/article/a926435627364bf884b773028b0d3d81>> Acesso em: 15/05/2018.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **Revista Usp**, São Paulo, n. 68, p.46-57, dez./fev. 2005-2006.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy de; OLIVEIRA, Miguel Darcy de. Pesquisa Social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

TRIVINOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

APÊNDICES

Apêndice A: Roteiro de análise dos livros de literatura infantil afro-brasileira

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

- Título do livro: _____
- Autor (a): _____
- Editora e Ano: _____
- Ilustrador (a): _____
- Resumo da obra:

- O(s) Personagem (ns) negro(s) (as) é (são) o(s) principal (is)?

- Características dos personagens (crianças, adultos, são meninos ou meninas):

- De que forma esse personagem aparece na história (positivamente ou negativamente)

Apêndice B: Roteiro de observação

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

- Data da observação:
- Turma observada:
- Disciplinas trabalhadas:
- Conteúdo da aula:
- Uso de livro de literatura infantil:
- Assunto/tema do livro:
- Situações presenciadas de racismo/preconceito racial (conversas, apelidos):
- Breve descrição da aula:
- Outras situações observadas:

Apêndice C: Questionário do perfil das professoras

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Identificação

Sexo () M () F Idade: _____

Como você se identifica racialmente: _____

Formação inicial:

- Ensino Médio

Magistério () Sim () Não

Ano de conclusão: _____

- Graduação

Curso: _____

Instituição: _____

Ano de conclusão: _____

- Pós-Graduação

Curso: _____

Instituição: _____

Ano de conclusão: _____

- Mestrado

Curso: _____

Instituição: _____

Ano de conclusão: _____

• Doutorado

Curso: _____

Instituição: _____

Ano de conclusão: _____

Atuação Profissional

Tempo de magistério: _____

Escola pública () tempo : _____ Escola privada () tempo : _____

Nessa instituição há quanto tempo trabalha: _____

Em qual função: _____

Quanto tempo de atuação no 2º ano do Ensino Fundamental: _____

Formação Continuada

Participa de Congressos, Seminários ou encontros similares

() sempre () às vezes () nunca

Se sim, quem financia: _____

Cite um último evento que participou:

Existe algum tipo de formação continuada na rede: () Sim () Não

Com que frequência: _____

Você participa: () Sim () Não

Como funciona: _____

Quais materiais teórico-práticos você consulta para orientar a sua docência?

() livros () revistas e artigos () Diretriz Curricular Estadual

() PCN () Diretriz Curricular Municipal () Projeto Político Pedagógico

() Outros _____

Descreva um dos últimos materiais que você consultou para suas atividades em sala de aula: _____

MUITO OBRIGADA PELA PARTICIPAÇÃO!!!

Apêndice D: Roteiro de entrevista com as professoras

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

- Você costuma planejar as suas aulas? De que forma? Com que frequência?
- Nesse planejamento tem espaço para a leitura? Você considera importante realizar leituras para seus alunos? Por quê?
- Quais critérios você utiliza para selecionar os livros trabalhados?
- Como você costuma trabalhar a leitura em sua turma?
- Qual o seu conhecimento sobre a LEI 10.639/2003? Aquela lei sobre o ensino da História e Cultura afro-brasileira nas instituições de ensino?
- Você considera o conteúdo da Lei importante, pedagogicamente? Por quê?
- Em algum momento em suas aulas você já abordou essa temática? Quais materiais costuma utilizar?
- As suas aulas que tratam ou trataram da temática têm alguma relação com o que você já leu?
- Em algum momento você sentiu a necessidade de trabalhar a construção da identidade de seus alunos em relação à raça ou etnia? Fale um pouco sobre isso?
- Você sente dificuldades para trabalhar a temática em sala de aula? Se sim, descreva quais as principais causas para estas dificuldades.

Apêndice E: Planejamentos das rodas de leitura

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO CURSO LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Planejamento das rodas de leitura e atividades de coleta com os(as) estudantes

Objetivo geral: Promover a partir das temáticas presentes nos livros, discussões acerca das questões étnico-raciais relacionadas à identidade.

Atividades antes da leitura e discussão

1. Escrever um texto sobre suas características pessoais e se mudariam algo em si.
2. Desenhar e pintar um autorretrato.

Roda de leitura 1

Título: Contos ao redor da Fogueira (Conto 1- Kumbu)

Autor: Rogério Andrade Barbosa

Ilustrações: Rui de Oliveira

Objetivos específicos: Possibilitar uma discussão acerca dos padrões de beleza e da identificação com os personagens dos contos

Atividade após as leituras e rodas de diálogos

1. Desenhar e pintar personagens do livro que lhe mais chamou atenção.

ANEXOS

Anexo A: Termo de consentimento livre e esclarecido

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Cumprimento Sr./Sr. ^a ao tempo em que solicito a sua participação na pesquisa intitulada: A literatura infantil afro-brasileira na construção da identidade étnico-racial, integrante do Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação, da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE. A referida pesquisa tem como objetivo principal: Analisar o processo de ressignificação da identidade das crianças a partir do trabalho pedagógico com a temática de literatura infantil afro-brasileira no espaço escolar, de uma turma do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de Recife-PE, e será realizada por Fernanda Alencar Lima e Maria Celeste Conceição Gama, estudantes do referido curso.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista semi-estruturada, com utilização de recurso de gravador, a ser transcrita na íntegra quando da análise dos dados coletados. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, contudo, será mantido o anonimato dos respondentes participantes da pesquisa. Dessa forma, a participação na pesquisa não incide em riscos de qualquer espécie para os respondentes. A sua aceitação na participação dessa pesquisa contribuirá para o/a licenciando escrever sobre o tema que estuda, a partir da produção do conhecimento científico.

Consentimento pós-informação

Eu, _____, estou ciente das condições da pesquisa, acima referida, da qual livremente participarei, sabendo ainda que não serei remunerado/a por minhas contribuições e que posso afastar-me quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo/a pesquisador/a, ficando uma via para cada um/a.

Recife, PE, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do/a participante

Assinatura do/a pesquisador/a