



UFRPE

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

MISSILENE MARIA SILVA COSTA

**LITERATURA INFANTIL AFRO-BRASILEIRA: POSSIBILIDADES E
CONTRIBUIÇÕES NA (RE) CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE CRIANÇAS
NEGRAS**

RECIFE

2016

MISSILENE MARIA SILVA COSTA

**LITERATURA INFANTIL AFRO-BRASILEIRA: POSSIBILIDADES E
CONTRIBUIÇÕES NA (RE) CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE CRIANÇAS
NEGRAS**

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 licenciada em Pedagogia, orientada pela Prof.^a Dr.^a Denise Maria Botelho

RECIFE

2016

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

**LITERATURA INFANTIL AFRO-BRASILEIRA: POSSIBILIDADES E
CONTRIBUIÇÕES NA (RE) CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE CRIANÇAS
NEGRAS**

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.

Ana Paula Abrahamian de Souza

Prof.^a Dra. Coordenadora do curso de Licenciatura em Pedagogia

Data da Defesa: 18/Novembro/2016

Horário: 09 horas

Local: Sala de Seminários – Prédio A do Departamento de Educação - UFRPE

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Denise Maria Botelho

Orientadora

Prof.^a Dra. Carmi dos Santos Ferraz

Examinadora Interna

Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes

Examinador Externo

DEDICATÓRIA

Sou agradecida por conseguir caminhar até aqui, mas não conseguiria aqui chegar sem a ajuda de muitas pessoas queridas que estarão sempre em minhas preces e sempre agradecerei. Caminhar acompanhada de estrelas torna o caminho mais belo e mais leve, pois, no brilho das estrelas da minha vida, iluminou meus passos para que até aqui eu chegasse. Com isso, quero dedicar esse trabalho a pessoas iluminadas que foram minhas fontes de inspiração.

À minha mãe que sempre acreditou na minha capacidade e não me deixou desistir quando o desespero me alcançava. Pelo orgulho e alegria que vejo em seus olhos pela conquista desse título de pedagoga da Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Ao meu companheiro Miguel, à minha filha Maria Clara e ao meu filho Pedro Miguel, pelo amor, carinho e cuidado. Hoje alcanço um sonho com a ajuda de vocês, gratidão meus amores.

Por fim, mas também muito importante, dedico esse trabalho à minha orientadora - Denise Botelho, pelo axé, acolhimento, por não me deixar desistir, por incentivar a busca de novos conhecimentos, pelos desafios, pela orientação, pela amizade, exemplo de docente, humana na qual me espelho. Gratidão amada!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus “Olorum” por me presentear com um bem mais valioso – a vida. Agradeço aos meus orixás, entidades e guias espirituais que sempre me orientaram com a permissão de Deus para o caminho do bem, da reflexão dos meus atos e do amor.

À minha família, a todas e todos que sempre estiveram torcendo por essa conquista, por compreenderem minha ausência nos muitos momentos em que precisei me recolher para estudar. Agradeço em especial à mãe Maria do Carmo, mulher forte e de fé, que sempre lutou por mim com muito carinho e amor. Ao meu pai José pelo amor e carinho. Ao meu irmão Márcio pelo amor, apoio nas horas mais difíceis.

Ao meu amado e companheiro Miguel pela força, amor e compreensão da pesada rotina que a vida acadêmica nos leva a viver. Gratidão pelo carinho e cuidados.

Aos meus presentes divinos Maria Clara, filha querida, companheira e amiga. Obrigada pela compressão, por cuidar de mim e aliviar meus pesares, por estar comigo em tantas aulas na UFRPE sem reclamar. À Pedro Miguel, meu filho, que muitas vezes quis atenção e eu não pude dar, obrigada filho pelo olhar carinhoso, os abraços, as peraltices que me fizeram sorrir mesmo em horas de desespero. Amo vocês.

Aos meus professores/as, pelas construções, afetividade, pelo acolhimento e experiências. Guardarei com muito carinho as experiências e vivenciadas. Em especial agradeço a minha professora e orientadora Denise Botelho, pela orientação, amizade e parcerias.

Aos meus colegas de curso, pelas trocas, amizades e construção. Em especial agradeço à Lilian, da empresa sol, por cuidar de mim e pela sincera amizade; à Iris Barbosa, Maria Angélica, Elida Santana, Andréa Barbosa e Jonathan Reginnie por estarem presentes em tantos momentos importantes e difíceis no percurso acadêmico.

Agradeço à Márcia Castro, Josivane e Jaqueline Calixto e Carmi Ferraz, pelo carinho, espaço e aprendizagens nas experiências do PIBID. Foi muito importante para minha formação.

Agradeço à escola, professora e alunos/as que contribuíram com este trabalho. Gratidão pelo acolhimento, espaço e experiências.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Espaço étnico visual da sala de aula do 2º ano

Figura 2: Espaço étnico visual da sala de aula do 2º ano

Figura 3: Roda de Leitura: Só me diz porque... Temos cor de pele tão diferentes?

Figura 4: Diálogo sobre identidade.

Figura 5: Orientações sobre construção do desenho de autorretrato.

Figura 6: Momento do reconhecimento visual: Olhando-se no espelho.

Figura 7: Desenho de autorretrato do aluno “Zumbi dos Palmares”.

Figura 8: Reconhecimento da identidade negra

Figura 9: Desenho autorretrato 1 da aluna “Dandara”, reconhecimento da identidade negra.

Figura 10: Desenho autorretrato 2 da aluna “Dandara”, quero ser assim: Negação da identidade negra.

Figura 11: Autorretrato 1 do aluno “Ganga Zumba”: Reconhecimento da identidade negra. 7

Figura 12: Autorretrato 2 do aluno “Ganga Zumba”: “Sou um pouquinho branco.

Figura 13: Imagem de autorretrato de todos os alunos.

Figura 14: Imagem para realização da atividade de autorretrato: disponível em:

Figura 15: Brincadeira: O que você acha dessa pessoa da foto?

Figura 16: Imagens que foram apresentadas as crianças.

Figura 17: Oficina de literatura infantil.

Figura 18: Zumbi dos Palmares vive!!!

Figura 19: Apresentação espontânea do livro escolhido pela aluna escolheu.

Figura 20/21: Cadernos de Rimas do João: Reapresentando Lázaro Ramos

SUMÁRIO

RESUMO	8
ABSTRACT	9
MEMORIAL	12
INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO I: LITERATURA INFANTOJUVENIL AFRO-BRASILEIRA E CRIANÇAS NEGRAS: IMAGINÁRIO, CONHECIMENTO E FORTALECIMENTO DAS IDENTIDADES.....	20
CAPÍTULO II: AS POSSIBILIDADES E CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL AFRO-BRASILEIRA: LEI 10.639/2003, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I.	32
CAPÍTULO III: PERCURSO METODOLÓGICO	39
CAPÍTULO IV: A LITERATURA INFANTIL AFRO-BRASILEIRA E AS RELAÇÕES ETNORACIAIS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DO RECIFE. ...	45
4.1 O que pensam as profissionais da educação entrevistadas sobre a educação para as relações étnicos raciais	45
4.2 O Projeto Político Pedagógico e as questões raciais a partir da Lei nº 10.639/2003.....	57
4.3 O uso da literatura infantil nas práticas pedagógicas no 2º ano e as relações étnicos raciais.....	61
4.4 A identidade da criança negra e a literatura infantil afro-brasileira: Possibilidades Contribuições.....	66
4.5 Só me diz por que ... temos cor de pele tão diferentes?.....	67
4.6 Fazendo Arte: Entre a afirmação e a negação da identidade.....	68
4.7 Precisamos que Zumbi dos Palmares vá à escola!!!.....	71
4.8 Oficina de literatura infantil: Zumbi dos Palmares Vivi!!!	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	83
APÊNDICE	87
ANEXOS	90

RESUMO

O presente trabalho objetivou analisar práticas pedagógicas que contribuam para a (re) construção da identidade de crianças negras por meio da literatura infantil afro-brasileira em uma escola Municipal do Recife-PE. O trabalho discute a importância da literatura infantil no desenvolvimento psicossocial da criança; a relevância da literatura afro-brasileira e africana na (re) construção da identidade de crianças negras; bem como a importância da escola na (re) construção da identidade da criança negra e a criação da Lei 10.639/2003. É refletido também o papel dos diversos mecanismos pensados pela escola, como currículo e práticas pedagógicas pautados em uma educação antirracista no ensino fundamental. A pesquisa desenvolvida é de caráter qualitativo com método de estudo de caso de um grupo que envolve uma docente e seus alunos do 2º ano do ensino fundamental I. Foram realizadas, observação participante, ações pedagógicas e entrevistas semiestruturadas, compreendidas em um período de 7 meses. A metodologia de análise adotada foi a análise de conteúdo. As análises dos dados coletados indicam que a literatura infantil afro-brasileira não é contemplada nas práticas pedagógicas da professora do 2º ano, a partir das intervenções os alunos/as não afirmaram positivamente a identidade negra e não aceitaram positivamente a imagem do negro. A escola apresenta ações pontuais/individuais com a literatura infantil afro-brasileira e africana, assim como no mês da consciência negra houve poucas ações. A escola não tem a inclusão étnico visual no ambiente físico, também não identificamos ações para o fortalecimento das identidades étnico raciais dos alunos/as dessa escola, mas foi possível identificar que diante das situações de discriminação racial a escola utilizou a literatura infantil afro-brasileira como instrumento de intervenção pedagógica para a formação positiva da identidade das crianças negras.

Palavras-Chave: Literatura infantil afro-brasileira. Crianças negras. Práticas Pedagógicas. Lei n. 10.639/2003.

ABSTRACT

This study aimed to analyze teaching practices that contribute to the (re)construction of black children's identity through an African-brazilian child literature, in a municipal school of Recife-PE. This work discusses the importance of children's literature on the psychosocial development of the child; the relevance of African-Brazilian and African literature in the (re) construction of identity of black children; the importance of school in the (re) construction of the black child identity and the creation of Law 10.639 / 2003. It also reflected the role of the various mechanisms designed by the school, such as curriculum and pedagogical practices in a guided anti racist education in elementary school. The developed research is character qualitative , and it has as study method a group involving a teacher and his students from high school and from elementary school . In a period of 7 months were made, observations, pedagogical actions and semi-structured interviews, the analysis methodology adopted was the content analysis. The analysis of the collected data indicate that the African-brazilian child literature is not included in the pedagogical practices of the high school teacher, from the intervention students didn't affirm positively the black identity, and also they didn't accept the negro image. The school has point / individual actions with the African and african -brazilian child literature, as well as in the month of black consciousness, there was little actions. The school doesn't have the inclusion of ethnic look in the physical environment, we don't identified actions to strengthen racial ethnic identities of students from this school, but it was possible to identify that to situations of racial discrimination the school used the African-brazilian child literature as a pedagogical intervention instrument for positive training of the black children's identity.

Keywords: African- Brazilian Children's Literature. Black children. Pedagogical practices, Law n. 10.639 / 2003

“A benção aos mais velho e às mais velhas
que me ensinaram a resistir e refazer o
caminho iniciado a tanto tempo... e toda
esperança na geração que está crescendo,
desviando-se dos racismos que negam a sua
identidade e a muito custo, construindo-se
nas nossas africanidades”.

(Inaldete Pinheiro, 2001)

MEMORIAL

Levando em consideração que a pesquisa tem como pressuposto o uso da literatura infantil afro-brasileira para o processo de (re) construção das identidades de crianças negras em uma escola municipal de Recife (PE), torna-se relevante identificar o meu lugar de fala. Sou uma mulher negra de pele clara. Minha afirmação de identidade perpassa pelas questões políticas, religiosa e reconhecimento da necessidade de ações afirmativas. Mas sei que, por ter a cor de pele clara, jamais sentirei o racismo e preconceito que as meninas, mulheres e todo o povo negro desse país sentem. Minha trajetória com a literatura infantil iniciou na infância, ao que me recordo, a partir do ano de 1987 com sete anos de idade, quando, inúmeras vezes, li os mesmos livros. À época, eu era uma das alunas que fazia muito empréstimo de livros infantis na biblioteca da escola, sempre me encantei com as palavras e imagens dos livros que eu lia.

Mas também dava um pouco de trabalho para minha mãe, que na época, era da religião evangélica protestante e me fazia cantar no coral das crianças na igreja, mas eu e meu irmão não gostávamos de ir para a igreja e sempre antes de sair de casa aprontávamos algo. Houve uma ocasião em que meu irmão passou o dia inteiro escondido e minha mãe quase morreu de nervoso, eu sempre inventava algo para não ir. Certa vez pintei as unhas com os esmaltes escuros da minha tia e quando minha mãe viu, me fez raspar com uma faca de sobremesa, isso mesmo, faca de sobremesa. Eu também tinha a saúde frágil, ficava fraca, adoecia, mas não havia, segundo os médicos, uma doença que justificasse. Somente mais tarde descobrimos o que se passava comigo. Sempre gostei de histórias e sempre pedia para que minha mãe, minha avó e tias falassem das histórias assombrosas que elas conheciam; e entre a alegria de ser criança, brincadeiras de rua, histórias, contos assombrosos, cheirinho de café torrado e pisado no pilão do quintal da casa da minha avó (onde eu também subia em muitas árvores para colher frutos) vivi momentos inesquecíveis.

Sou filha de uma mulher forte, digna de um título de doutora, a melhor mãe do mundo! Mas a vida da roça, de empregada doméstica e trabalho doméstico não permitiram que ela ingressasse em uma escola ou aprendesse a ler. Minha mãe sempre incentivou meus sonhos, mais que isso – ela lutou comigo para que eu os conquistasse, cada um dele. Muitas vezes, também viajou nas leituras em voz alta que eu realizava.

Meu pai querido teve como livro a roça, as construções civis e feiras livres. Mas sempre apoiou minhas decisões e sempre esteve presente. Tenho um irmão, que é um presente de Deus, amo e sou feliz pelo presente que minha ancestralidade me deu – “minha família”.

Contudo, os anos entre 1989 e 1991 foram um período difícil, sofri abuso por parte de um “amigo” do meu pai e isso me marcou para sempre. Foi “apenas” uma vez e não foi consumado, mas agrediu minha alma de uma forma que não sei explicar. Foi um período de grandes mudanças, pouca saúde e muitas aflições. Também passamos muita dificuldade financeira em nossa casa e, assim como muitas famílias brasileiras, tivemos pouco alimento na mesa, mas nunca nos faltou amor, respeito e força para melhorar. Revivemos mais um problema de doença sem causa, eu adoeci. Inúmeras idas a médicos, em igrejas e nada de soluções, nenhum médico descobria as doenças, foi então que, apesar de toda a família ser contraria, minha mãe aceitou a opinião de um médico bem idoso de que não havia problema de saúde, mas, provavelmente, espiritual. Houve tentativas na igreja, sem sucesso, então a família, antes protestante, contra a própria vontade procurou um terreiro de candomblé e lá os problemas de saúde que me acometiam na época foram resolvidos.

Descobrimos que estava na hora de aceitar meus orixás. Também descobri que minha mãe, avô, avó e tias maternas frequentavam um terreiro no interior da cidade de Pombos-PE antes mesmo de eu nascer, quando minha mãe estava no 3º mês da minha gestação meu avô materno, já acometido por um câncer nos ossos, falou para minha mãe que eu seria uma menina e com mediunidade. Infelizmente não conheci meu querido avô nesse mundo e só a partir da necessidade de frequentar um terreiro descobri minha ancestralidade, minhas raízes. Minha mãe e tias contaram que meu avô paterno era filho de índia com negro e ele conheceu minha avó, mulher branca de olhos claros e casou, mas infelizmente não consegui informações sobre quais ou qual dos povos indígenas descendo, assim como na diáspora africana não temos como saber a qual dos povos africanos descendemos, por isso, para mim o que conta é saber que descendo de povos guerreiros, fortes, inteligentes e que apesar da colonização, resistimos e estamos em constante luta pela igualdade.

Nessa jornada de descoberta espiritual continuei sendo levada até o terreiro para participar dos cultos e assim surgiram inúmeros preconceitos nas minhas relações sociais. Alguns familiares e amigos se voltaram contra a minha religião, cometiam atos

de preconceitos e pressões psicológicas sobre o destino da minha alma quando a hora da morte chegasse. A minha (re) construção da identidade foi marcada pelo preconceito à medida que as pessoas descobriam meu pertencimento religioso. Ser de candomblé nos anos de 1980, 1990 e até os dias atuais em um país racista e preconceituoso é ser ferida na sua mais pura essência do ser criança que procura um lugar no mundo.

No ano de 2001 conheci um jovem que namorei, noivei e casei, temos dois lindos frutos do nosso amor, Maria Clara atualmente com 11 anos e Pedro Miguel atualmente tem 4 anos. Concluí meu ensino médio no ano de 2003, na modalidade da educação de jovens e adultos, fiz o ENEM no ano de 2008 e ingressei na Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) no curso de Licenciatura em Pedagogia. Decorridos dois períodos cursados precisei trancar e fui morar no Rio de Janeiro onde participei de um processo extra vestibular de transferência externa na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – (UFRRJ) tendo sido aprovada para o mesmo curso. Após mais um ano cursando Licenciatura em Pedagogia na UFRRJ precisei retornar para Recife-PE e novamente fiz o processo extra vestibular e ingressei na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

Após iniciar o curso na UFRPE no ano de 2012, conheci alguns colegas que estavam cursando a disciplina de educação afro-brasileira e que iriam apresentar um seminário sobre as religiões de matriz africana. Eles então, ao saberem que sou de candomblé nagô desde 1991, me convidaram para falar no seminário um pouco sobre a religião e sobre a questão do preconceito e da intolerância. Foi então que conheci a catedrática da disciplina, a professora Dr^a Denise Botelho, ora orientadora desse trabalho. É mulher negra, forte militante do movimento negro, empoderada e também de religião afro-brasileira. Quando relatei-lhe sobre o preconceito que sofri tanto na família, entre amigos e institucionalmente ela me disse: - “Hoje você está aqui e conhece seus direitos, hoje não é como antes, apesar de ainda existir racismo e preconceito a sociedade sabe que isso é crime e você pode denunciar. Hoje você pode ver que não é errado nem feio ser de religião de matriz africana e você pode mostrar para as pessoas que feio são as atitudes criminosas que elas cometem, não é feio para você, é feio para as pessoas que cometem tais atitudes”. Sua fala me fortaleceu sobremaneira e a partir daquele dia passei, inclusive, a vestir branco em todas as sextas-feiras, mesmo estando na UFRPE. Aos poucos as pessoas foram notando minha “mudança”, ou melhor, (re) construção da minha identidade. Cada vez mais fui bebendo

em fontes teóricas que pudessem me fortalecer. Desde a minha infância sofri com comentários maldosos e preconceituosos sobre minha religião, a partir daquela fala da professora passei a pisar na UFRPE com os pés mais firmes, sem medo do que as pessoas pensavam ou pudessem pensar, percebi que aquele lugar “universidade” também me pertencia, o que, de certa forma, me fez perceber que eu posso de alguma maneira contribuir por meio da literatura infantil afro-brasileira com esse processo de (re) construção das identidades de crianças negras em escolas públicas.

Sou bolsista do Programa de Bolsa e Iniciação a Docência - PIBID desde julho de 2013, percebi que nas escolas do PIBID e em outras por que passei pouco ou quase nada é abordado sobre a história e cultura afro-brasileira e africana. Presenciei também em algumas escolas crianças serem agredidas verbalmente por serem negras ou negros e nenhuma intervenção foi feita, também por esse motivo minhas ações pedagógicas dentro das escolas, geralmente, são com literatura infantil, literatura infantil afro-brasileira, africana e indígenas. Após minha chegada à UFRPE cursei a disciplina Educação Afro-Brasileira ministrada, à época, pelo professor Moisés Santana; a disciplina de Ideologia, Discurso e Práticas Pedagógicas, ministrada pela professora Denise Botelho e a disciplina Educação para as Relações Étnicas Raciais, por sua vez, ministrada pela professora Rebeca Duarte. Por fim, ingressei no Grupo De Pesquisa Em Educação, Raça, Gênero E Sexualidade – GEPERGES – Audre Lorde no ano de 2014 também coordenado pela professora Dr^a Denise Botelho que muito contribuiu para o fortalecimento das minhas identidades religiosa e de educadora. Fato é que por meio dos estudos dos textos e pesquisas do GEPERGES AUDRE LORDE não só adquiri conhecimento teórico como também desenvolvi ações pedagógicas voltadas para a promoção da igualdade racial e de gênero. Essas são minhas identidades e um pouco das minhas inquietações, acredito que a Literatura Infantil Juvenil Afro-Brasileira possibilita conhecimento e liberdade.

INTRODUÇÃO

A literatura infantil oferece um leque de opções de textos e imagens para as crianças e educadoras (res), por meio desses acervos literários as crianças podem imaginar, sonhar, (re) descobrir, brincar e obter informações históricas, muitas vezes ocultadas e silenciadas nas escolas, sobre os principais povos brasileiros e suas histórias, assim como, compreender e respeitar as diferenças desse povos. A literatura infantil afro-brasileira também pode contribuir com o processo de afirmação de identidades desses alunos (as). Com livros que falem sobre a beleza negra, o cabelo do povo negro como um processo de identidade e resistência, das religiões de matrizes africanas como importante influência na nossa língua, culinária e resistência negra. Histórias de negros e negras que ascenderam socialmente, que contribuíram com o desenvolvimento e história do Brasil, personalidades negras, autores de livros infantis negros (as), poetisas e poetas negros. São essas e mais informações que a partir da literatura infantil afro-brasileira, os alunos (as) tem o direito de conhecer nas escolas, esse direito está garantido na lei N° 10.639/2003, mas infelizmente, apenas algumas escolas no Brasil estão garantindo esse direito aos seus educandos.

As educadoras (res) podem a partir do uso da literatura infantil afro-brasileira em suas práticas pedagógicas, ampliar seu próprio conhecimento sobre o continente africano, descolonizar seu saber, seu corpo, sua mente. Contribuir para o fim do preconceito em sua sala de aula e escola, falando que o racismo é crime, das desigualdades raciais, da importância da igualdade social e da rica contribuição do povo negro no processo de construção social, política e cultural do Brasil. A partir da literatura infantil afro-brasileira, contribuir com o processo de alfabetização e letramento de seus educandos nas diferentes disciplinas do currículo escolar. Percebemos a escola como um importante espaço de interação social que a partir do uso das literaturas infantil afro-brasileira, indígenas e europeias possa respeitar e contribuir com essa diversidade histórica e cultural.

Nesse contexto, faremos um recorte abordando especificamente a importância da literatura infantil afro-brasileira, pois, a partir das minhas experiências vividas, fui impelida para conhecer a teoria e campo do projeto investigado e principalmente a

corroborar com ações de fortalecimentos das identidades de crianças e pessoas negras através da literatura infantil afro-brasileira.

Nesse sentido, abordaremos como problema de pesquisa a seguinte pergunta: De que forma o uso da literatura juvenil afro-brasileira tem valorizado a identidade das crianças negras na turma do 2º ano do ensino fundamental I em uma escola pública municipal do Recife-PE?

Tomamos como objetivo geral da pesquisa: Identificar práticas pedagógicas que contribuam para a (re) construção da identidade de crianças negras através da literatura infantil afro-brasileira. Assim buscamos alcançar os seguintes objetivos específicos:

- Observar em uma turma do 2º ano do ensino fundamental I se a literatura infantil afro-brasileira está presente nas práticas docente;
- Investigar, a partir de intervenções pedagógicas com livro de literatura infantil afro-brasileira, como os alunos se identificam em relação à sua raça ou cor, e como veem a pessoa negra em nossa sociedade;
- Analisar o projeto político pedagógico da escola pesquisada e sua concordância com os termos da Lei Nº 10.639/2003;

A pesquisa ora apresentada é de caráter qualitativo, foi realizada a partir de um estudo de caso no qual observamos a vida real com registro de dados à medida que foram ocorrendo. Fizemos entrevistas semiestruturadas e ações pedagógicas que possibilitassem a pesquisadora identificar por meio da literatura infantil afro-brasileira, de um desenho de autorretrato e de uma brincadeira “o que você acha dessa pessoa?” O pertencimento étnico-racial das alunas e alunos do campo da pesquisa e a representação social do negro (a) na visão dos/as alunos/as. Foram valorizadas as opiniões, indagações, silêncios, visões de mundo e afirmações geradas durante o processo de desenvolvimento da pesquisa.

O Brasil é um país que vive uma falsa democracia racial, tendo em vista os inúmeros crimes de racismo cometidos por várias brasileiras e brasileiros, agredindo pessoas de todas as idades. Muitos são os desafios das educadoras e educadores em suas práticas pedagógicas, uma vez que a escola é um espaço de intensa interação social que também reproduz a discriminação racial, preconceitos e estereótipos, principalmente com crianças negras. Práticas pedagógicas que afirmem as diferenças étnicas e culturais são importantes, pois precisam ser respeitadas e valorizadas na escola. Dessa forma, a

escola e professores (as) podem contar com importantes aportes legais que orientam as ações para inclusão de ações afirmativas, dos quais citamos a Lei 10.639/2003 e as Orientações Curriculares para Educação das Relações Étnicas Raciais. Nesse sentido, a literatura infantil afro-brasileira é um importante instrumento que oportuniza conhecer e reconhecer essas diferenças, repensá-la e valorizá-la.

Além disso, a literatura infantil afro-brasileira além do ficcional, caráter mágico e pedagógico, é humanizadora para o pertencimento étnico e para autoestima dos alunos (as) negros (as). Como afirma Nilma Lino Gomes (2008) “ É na vivência da sua realidade que esse aluno se constrói como sujeito e produz saberes, os quais devem ser vistos, considerados, respeitados e compreendidos pelo universo escolar” (GOMES, 2008, p. 154). É perceptível quando buscamos conhecer escolas que trabalham efetivamente com a literatura infantil afro-brasileira, com contos africanos, citamos aqui a escola “ Municipal Isaque Pereira – Olinda – PE” que apresenta o “KANTEATRO”, histórias e contos africanos através de peças teatrais, esses alunos (as) demonstram estarem fortalecidos em sua negritude a partir de práticas regulares com literatura infantil afro-brasileira e contos sobre África. Mas infelizmente, essas ações não acontecem em todas as escolas.

Torna-se relevante o desenvolvimento de pesquisas que relacionem a literatura infantil afro-brasileira com o processo de (re) construção e fortalecimento da identidade negra de crianças, que no segmento da escola pública é a maioria em número, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9.394/1996 assegura a todas as crianças e educadoras e educadores o direito de serem sujeitos de direitos, nela ressaltam-se valores como: respeito às diferenças, tolerância igualdade, entre outros.

Além disso, considerando que o processo de colonização realizado por europeus no Brasil resultou em extermínio e escravização de povos indígenas e africanos, assim como na ocultação e desvalorização de suas identidades, culturas e contribuições para a formação social brasileira, propagou também o racismo e preconceito com a história e culturas africanas e afro-brasileira.

Essas práticas racistas elegeram um padrão europeu de cultura, beleza e estética que nega e inferioriza o povo negro. Tais práticas racistas e discriminatórias fazem com que crianças negras construam negativamente suas próprias imagens, rejeitando suas raízes étnicas e, principalmente, criando uma baixa autoestima. As escolas têm um

papel importante para desconstruir tais práticas negativas, assim, segundo Rocha e Kramer (2013), as práticas escolares constituem o conjunto de ações e reações que se processam no cotidiano escolar: São fazeres e saberes cotidianos que superam a dicotomia objetivo/subjetivo, certo/errado e social/individual. Dessa forma, partimos do entendimento que a escola é um espaço que deve valorizar, por meio de suas práticas, as culturas e identidades desse povo.

Dentro dessa perspectiva e para melhor compreensão do trajeto da pesquisa o trabalho de conclusão de curso foi desenvolvido da seguinte maneira: Capítulo I: Literatura Infantil Afro-Brasileira e Crianças Negras: Imaginário, conhecimento e fortalecimento das identidades; Capítulo II: As Possibilidades e contribuições da Literatura Infanto-juvenil Afro-brasileira: Lei 10.639/2003, Projeto Político Pedagógico, Práticas Pedagógicas no ensino fundamental I; Capítulo III: Percurso Metodológico; Capítulo IV: A literatura infantil afro-brasileira e as relações étnico raciais em uma escola do Recife; E o Capítulo V: Considerações finais.

É necessário garantir que as crianças tenham conhecimento da diversidade do nosso país e que nesse processo a escola esteja efetivamente realizando uma educação antirracista, respeitando e valorizando o processo de construção e reconstrução tanto das identidades das alunas (os), quanto da identidade cultural do Brasil. Nessa perspectiva, acreditamos que a literatura infantil afro-brasileira é um instrumento que permite ampliar tanto o conhecimento do docente quanto dos discentes sobre África e a cultura afro-brasileira, ou seja, ampliar o conhecimento sobre nossas raízes e fortalecer as identidades.

CAPÍTULO I: LITERATURA INFANTOJUVENIL AFRO-BRASILEIRA E CRIANÇAS NEGRAS: IMAGINÁRIO, CONHECIMENTO E FORTALECIMENTO DAS IDENTIDADES.

Segundo Souza (2010), a literatura sempre existiu mesmo antes da invenção dos códigos escritos, com o uso da oralidade para uma comunicação de ensinamentos para os povos de várias culturas, por exemplo: os griot.

Literatura é, antes de tudo, engenharia de palavras. É por meio da palavra oral ou escrita que ela se realiza. Seu campo é vasto e ela nasceu da necessidade de os homens, desde as origens, registrarem e compartilharem suas experiências, fantasias e, mais do que isso, valores e ensinamentos, transmitindo-os para as gerações vindouras (SOUZA, 2010, p. 9)

A autora ainda afirma que, crianças ou adultos tem suas preferências de literatura, e cada obra desperta interesse tanto no adulto quanto na criança. “E a obra, seja qual for a intenção que animou o escritor, se reunir os componentes históricos, estéticos e pedagógicos que costuram as grandes obras, encontrará destino certo nas mãos de quem dela se agradou, adulto ou criança” (SOUZA, 2010, p. 17). A literatura afro-brasileira é um conceito em construção (DUARTE, 2007), (SOUZA, 2014), mas, alguns autores (as) indicam os elementos importantes e necessários dentro dessa literatura, como afirma Souza (2014), a literatura afro-brasileira é

Um conceito em construção, processo e devir. Além de segmento ou linhagem, é componente de amplo encadeamento discursivo. Ao mesmo tempo dentro e fora da literatura brasileira. Constitui-se a partir de textos que apresentam temas, autores, linguagens, mas, sobretudo, um ponto de vista culturalmente identificado à afrodescendência, como fim e e começo. Sua presença implica redirecionamento recepcionais e suplementos de sentido à história literária canônica (SOUZA, 2014, p. 41).

Duarte (2007), no texto “Literatura afro-brasileira: um conceito em construção”, afirma que “Descartados os fatores extraliterários, algumas constantes discursivas se destacam e tem sido utilizada como critérios de configuração dessa literatura” (DUARTE, 2007, p. 1). Nesse sentido, o autor aponta cinco fatores que ajudam nessa compreensão. O primeiro fator é a temática, que pode contemplar o resgate de histórias de heróis e heroínas negros (as), a diáspora africana e denuncia da escravidão. A temática contribui para o pertencimento do texto, do que ele fala histórica e socialmente

sobre os africanos e afro-brasileiros. O segundo fator é a autoria, onde o autor afirma ser controverso, considerando as dificuldades inerentes à definição do que é ser negro no Brasil, pois existem autores afro-brasileiros que na sua literatura não reivindicam essa condição para si, pois tanto devemos considerar fatores biográficos e fenotípicos, como também em virtude da defesa de uma “literatura negra de autoria branca”. “Corre-se o risco de redução da literatura afro-brasileira ao negrismo, entendido enquanto mera utilização da temática” (DUARTE, 2007, p. 3).

No fator três, ponto de vista, o autor afirma ser um indicador preciso tanto da visão de mundo autoral, quanto do conjunto de valores morais e ideológicos. “compreendemos a adoção de uma visão de mundo própria e distinta da do branco, sobretudo do branco racista, como superação de modelos europeus e de toda a assimilação cultural imposta como única via de expressão” (DUARTE, 2007, p. 6). Consideramos importante destacar que um autor (a) negro que compreende o processo de exclusão e ocultação imposto pelo poder hegemônico vivenciado pelos afro-brasileiros, assim como, assume e valoriza sua negritude com posicionamento político na sua literatura, este, estará evidenciando a história, as lutas, as conquistas, a cultura, as personalidades, os heróis e heroínas negras.

A linguagem é o fator quatro, onde Duarte (2007) diz que “Literatura é antes de tudo, linguagem, construção discursiva marcada pela finalidade estética” (DUARTE, 2007, p. 6). No entanto, não só a estética marca o texto literário afro-brasileiro, nele, a linguagem trás significações e ressignificações dos fatores instituintes da diferença cultural. A literatura afro-brasileira resinifica sentidos que contraria a hegemonia na língua. “Isto porque, bem o sabemos, não há linguagem inocente, nem signo sem ideologia” (DUARTE, 2007, p. 6). Assim, educadores (as) devem estar atentos a essas literaturas que tanto podem valorizar os povos afro-brasileiros, quanto podem estereotipar. Devemos conhecer os livros, histórias e imagens, ter sensibilidade para perceber se estão adequadas as lutas e reivindicações dos militantes afro-brasileiros, mas, sobretudo, ouvir as crianças, seus silêncios, suas indagações sobre as relações étnicos raciais na escola.

A sensibilidade que defendemos aqui, acreditamos ser conquistada a partir de um posicionamento político pedagógico e de formações continuadas para educadores (ras) e outros sujeitos do espaço escolar, principalmente com uso da literatura infantil afro-brasileira por uma educação antirracista. O último fator apontado por Duarte

(2007) é “O público”. Que se diferencia por estar marcado pela diferença cultural e pelo anseio de afirmação identitária. O autor cita diferentes espaços mediadores entre texto e o público, além da literatura, saraus literários nas periferias, encenações teatrais, rap e etc.

Num contexto tão adverso, duas tarefas se impõem: primeiro a de levar ao público a literatura afro-brasileira, fazendo com que o leitor, tome contato não apenas com a diversidade dessa produção, com a diversidade dessa produção, mas também com novos modelos identitários propostos para a população afrodescendentes; e o segundo, o desafio de dialogar com o horizonte de expectativas do texto, combatendo o preconceito e inibindo a discriminação sem cair no simplismo muitas vezes maniqueísta do panfleto (DUARTE, 2007, p. 8)

Nesse sentido, pensando no espaço escolar e no seu grande público “Os alunos (as)”, consideramos os cinco fatores que devem compor a literatura afro-brasileira apontados por Duarte (2007) de suma importância para compreendermos que a literatura afro-brasileira possuem pressupostos teóricos e críticos que faz com que sua produção se distinga da literatura canônica. Apesar de utilizar a mesma língua, processos e procedimentos da literatura canônica, ela se distingue, pois a partir da diferença, questiona a história contada pela literatura canônica e acrescenta elementos históricos e culturais dos afro-brasileiros, assim, percebemos que a literatura afro-brasileira e infantil afro-brasileira, é um importante instrumento de emancipação humana.

“Literatura é discursividade e a cor da pele ganhará importância enquanto tradução textual de uma história coletiva e/ou individual” (DUARTE, 2007, p. 4). O trabalho com a mesma nas escolas, através de textos preferencialmente escritos por pessoas negras, que defendam suas histórias individuais ou coletivas, ou que abordem os aspectos culturais, históricos, sobre as relações étnicas raciais, a beleza negra, contribui com o fortalecimento das identidades e para a autoestima de jovens e adultos afro-brasileiros.

Segundo Andrade (2005) “Literatura infanto-juvenil é a literatura feita por pessoas adultas para crianças e jovens. É uma arte que povoa a imaginação, e por isso, tem seu espaço na formação da mente plástica do ser que a ela tem acesso” (ANDRADE, 2005, p. 118). Diante disso, dentro do contexto escolar, vemos na literatura infanto-juvenil afro-brasileira a possibilidade de formar leitores, elevar a

autoestima da criança negra e resgatar positivamente as histórias dos povos brasileiros. No entanto, precisam ser escolhidas na escola com cuidado, favorecendo as diferenças para que essas diferenças sejam valorizadas. A memória de um povo, de sua cultura, seus costumes, suas contribuições, as personalidades que representem um determinado povo são possibilidades e contribuições na (re) construção da identidade individual e coletiva das crianças negras e não negras.

A memória, de acordo com Amarilha (1997) é a capacidade que temos de nos lembrarmos de um objeto ou fato na sua ausência, de objetos e fatos imaginados também e que nunca tiveram existência a não ser na nossa mente (AMARILHA, 1997, p. 76), a autora afirma que a memória nos situa do ponto de vista tanto da história social quanto individual, somos marcados por acontecimentos que tiveram impactos e eloquência para que deles nos lembrássemos. Será que a memória de crianças negras e não negras são marcadas por acontecimentos da mesma forma? Quais histórias das literaturas infanto-juvenis afro-brasileira estão sendo oferecidas, lidas nas escolas? Ter práticas com a literatura infantil afro-brasileira nas escolas garante que essas contribuam para a (re) construção da identidade de crianças negras? Se a pessoa acumula na sua memória as referências positivas do seu povo, é natural que venha à tona o sentimento de pertencimento como reforço à sua identidade racial. O contrário é fácil de acontecer, se se alimenta uma memória pouco construtiva para sua humanidade (ANDRADE, 2005, p. 120)

Segundo Amarilha (1997), “os contos de fada possuem um rico referencial simbólico, ressaltam que a literatura deve tornar acessíveis ao leitor experiências imaginárias catalisadoras dos problemas do desenvolvimento humano e assim proporcionar autoconfiança sobre o seu próprio crescimento” (AMARILHA, 1997, p. 73). A autora ainda afirma que:

É na literatura que nossa memória está melhor preservada porque, lá, os fatos da realidade associada à imaginação têm sangue, suor, emoção e assim, é através dela que podemos observar em retrospectiva a trajetória da vida como múltipla e plena de virtualidades inesperadas. As muitas situações pelas quais passam um personagem, as decisões que toma e aquelas que não toma nos dão essa dimensão memorialista da realidade que se viveu e que se poderia ter vivido (AMARILHA, 1997, p. 77).

Quando há leitura ou incentivo à leitura na escola, os contos de fadas ainda são os mais utilizados nas escolas públicas, as crianças ainda preferem as princesas brancas, de cabelos louros desses contos, certamente não espontaneamente, muitas vezes não há práticas pedagógicas incentivadoras do uso da literatura infantil afro-brasileira e

africana, seja por falta de acervo, seja por falta de um olhar mais sensível por parte das professoras (es), coordenadoras (es) pedagógicas ou da própria gestão escolar para as diferenças, para as diferentes identidades que constituem o espaço escolar e principalmente para o quantitativo de alunos e alunas negras (os) das escolas públicas. Os contos de fadas mexem com o imaginário das crianças e adultos, no entanto, não devem ser os únicos referenciais de leitura infantil, pois os mesmos não condizem com a realidade da maioria das crianças brasileiras. Há fadas e princesas brancas de olhos verdes ou azuis, mas também há príncipes e princesas africanas, há outros povos, outras culturas que devem ser valorizadas no espaço escolar.

Segundo Nely Novaes Coelho (2012), vivemos momento de mutação, assim, a presença da crise do ensino, que iniciou no começo do século XX, está longe de ser resolvida. No entanto, a autora diz que precisamos de mudanças na educação, não só nas teorias de bases, métodos, estratégias didáticas e nas transmissões de informações, mas, sobretudo, na visão de mundo ou de paradigmas. Percebemos na literatura infantil e infanto-juvenil afro-brasileira possibilidades de nova visão de mundo, conhecimento de várias culturas, valorização das identidades de crianças negras, indígenas, não negras e de todos e todas que a palavra tocar, sensibilizar e transformar. Coelho afirma que

Aí está o valor substancial da literatura como criação: sua matéria-prima é a existência humana e o seu meio transmissor é a palavra, a linguagem exatamente o meio do qual tudo no mundo necessita para ser nomeado e existir verdadeiramente para todos os homens (COELHO, 2012, p. 127).

De acordo com Pereira e Peixoto (2010), a literatura infanto-juvenil surgiu nos fins do século XIX e início do século XX com fins didáticos, com referências na Europa e com características moralizante/catequizantes de crianças e jovens. As autoras afirmam “nessas narrativas, somente foram encontrados personagens negros no final da década de 20. Esses personagens, porém, apresentam um perfil de subalternidade, como os presentes nas narrativas de Monteiro Lobato, por exemplo” (PEREIRA, PEIXOTO, 2010, p. 60). O negro quando surgiu na literatura foi de forma pejorativa, estereotipada e discriminada, é nesse sentido que Andrade afirma: “a introjeção desse passado fragmenta negativamente a identidade da criança negra” (ANDRADE, 2005, p. 120).

Segundo Inaldete Pinheiro de Andrade (2001), quando falamos de literatura infanto-juvenil, um dos escritores mais lembrados é Monteiro Lobato, principalmente pelas gerações mais velhas. Concordamos com Andrade (2001) quando, em sua análise,

avalia que Monteiro Lobato provocou uma ruptura com a literatura infantil estrangeira que aqui chegava, por isso merece a consideração que lhe têm. Não pretendemos aqui, fazer uma análise crítica das obras de Monteiro Lobato, no entanto, por defender a urgência por uma educação antirracista, consideramos que o referido autor, na sua época de construção literária não esteve sensível as questões raciais, como afirma Souza (2011)

A obra de Monteiro Lobato apresenta uma ambiguidade ideológica. Se de um lado as representações da pátria e da família sofreram um salto com a sua produção, já que com ele definitivamente a literatura infanto-juvenil brasileira nivela-se aos horizontes de expectativas dos pequenos leitores, por outro, as relações tácitas e os apagamentos das diferenças deixam entrever complexos problemas de representação no sítio, como o da negra Nastácia que tem o seu estatuto narrativo desprestigiado pelos moradores do sítio, tida por eles como inferior (SOUZA, 2011, p. 244)

Nos perguntamos então: Como uma criança negra (o) poderá se sentir representada nas obras de Monteiro Lobato se o referido autor?. Consideramos que a criança negra pouco ou nada poderia se identificar positivamente nas obras do autor, uma vez que as características atribuídas ao negro (a) em suas obras são estereotipadas. A título de exemplificação, podemos citar Lobato (2009) e sua célere obra *Reinações de Narizinho*, destacamos o seguinte fragmento da história:

Tia Nastácia não sei se vem. Está com vergonha. Coitada, por ser preta.
 – Que não seja boba e venha – disse Narizinho.
 – Eu dou uma explicação ao respeitável público...
 – Respeitável público! Tenho a honra de apresentar (...) a princesa Anastácia.
 Não reparem ser preta.
 É preta só por fora, e não de nascença.
 Foi uma fada que um dia a pretejou, condenando-a a ficar assim até que encontre um certo anel na barriga de um certo peixe.
 Então, o encanto quebrar-se-á e ela virará uma linda princesa loura.
 (LOBATO, 2009, p. 221)

Apesar de Monteiro Lobato ter na época a preocupação de escrever uma literatura infantil, não acreditamos que a partir da literatura infantil acima citada e de outras do mesmo autor, as crianças negras tenham referenciais positivos para a (re) construção de suas identidades e autoestima. Em nossa avaliação, as crianças negras, em seu imaginário, não irá querer ser a tia Nastácia ou o Tio Barnabé, personagens que não são valorizados nas histórias, assim como o Saci, que é um personagem da cultura popular que o autor se apropriou em suas obras de forma estereotipada. Ao analisar outras duas obras de Monteiro Lobato – “Sítio do pica Pau Amarelo (1983) e História

de Tia Nastácia (1982)”, Andrade (2001) conclui que “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 (ANDRADE, 2001, p. 33)”. Nesse sentido, a literatura infantil do referido escritor não valorizava seus personagens negros, muito menos a criança negra, sua inteligência, ancestralidade, beleza, apenas aos personagens brancos são atribuídos predicados positivos como esperteza, inteligência e beleza.

Conforme assinala Andrade (2001, p. 32), “se Monteiro Lobato (1983) quebrou a dependência dos padrões literários vindos da Europa, o *Sítio do Pica Pau Amarelo*, uma das suas obras mais conhecidas, reproduziu a sociedade da casa-grande”. A autora destaca que os estereótipos utilizados nas obras de Monteiro Lobato ainda são modelo para os/as seus seguidores (as), escritores (as) que tratam de forma deficiente da questão racial em suas obras para crianças. Andrade (2001) também observa que com a reorganização política a nível nacional do Movimento Negro no ano de 1978 houve uma aproximação do movimento negro com um grupo de acadêmicos que analisavam os preconceitos e racismo nos livros didáticos e infantis, surgindo assim, pouco a pouco, uma literatura consistentemente antirracista.

No Brasil, criou-se o mito da democracia racial onde brancos e negros, a partir da miscigenação, viviam harmoniosamente. Mesmo com a escravização e extermínio da população negra africana e afro-brasileira, mesmo que essas pessoas escravizadas fossem reis, rainhas, príncipes, princesas, mesmo que dominassem o metal, o ferro, as construções civis, mesmo que fossem donos de suas terras e livres na África, chegavam aqui na condição de escravizados, mesmo que mulheres negras escravizadas tivessem seus filhos eram alugadas ou vendidas como amas de leite para alimentar os filhos das mulheres brancas. Ainda que o corpo da mulher negra fosse objeto dos senhores brancos e de seus filhos em idade de atividade sexual, ainda assim, havia afirmações que no Brasil havia “democracia racial”. Segundo Bento (2006), houve uma primeira geração de estudiosos que destacam que a escravidão foi “suave”, a autora completa afirmando

Gilberto Freyre, um importante estudioso brasileiro, defendia a ideia de que no Brasil a escravidão teria sido suave, amena, e que os escravos eram dóceis e passivos. Mas de que maneira um regime de escravidão pode ser bom e harmonioso? (BENTO, 2006, p. 69).

A pergunta que Bento (2006) faz logo acima nos faz refletir sobre as atuais desigualdades às quais o povo negro tem sido submetido, estão longe de ser recentes, datam do processo de colonização e escravização dos povos. De modo que foram retirados direitos dos povos negros e indígenas, direito à igualdade, liberdade, e disseminada a desvalorização cujo corolário envolvia a folclorização da história e cultura desses povos. Prevaleceu o poder do homem branco europeu. Não podemos corroborar a crença de que vivemos numa democracia racial já que trata-se de “um mito o qual deve ser continuamente combatido. “Uma democracia racial pressupõe igualdade de oportunidade para todos os povos que compõe a nação. Este quadro inexistente no Brasil e percebido a olho nu” (ANDRADE, 2001, p. 43). O regime de escravização dos povos foi desumano, as desigualdades sociais ainda são gritantes, o mito da democracia racial dificulta a garantia dos direitos do povo negro e tem por finalidade a manutenção de um estatuto minorizado dessa população.

Segundo MARTINS e GOMES (2010), o avanço e mudanças no combate ao racismo e às desigualdades, a luta pela igualdade social, bem como a busca por representatividade e valorização da história e cultura afro-brasileira e africana deve ser atribuída aos movimentos sociais, educadores e intelectuais engajados na luta pela superação das desigualdades étnico/racial que têm se insurgido contra qualquer forma de racismo existente. Ainda sobre a temática do mito da democracia racial, as autoras pontuam:

Lamentavelmente, quando falamos em igualdade, desigualdade e diversidade no Brasil, devemos sempre contar com a presença do discurso do mito da democracia racial, da ideia de uma sociedade harmoniosa, inclusiva e sem conflitos em relação às diferenças, mesmo que as análises oficiais, as estatísticas e a realidade nos mostrem que falta muito para o Brasil alcançar esse patamar tão necessário e desejado (MARTINS, GOMES, 2010, p. 144)

Quando associamos o mito da democracia racial ao contexto da literatura infantil, observamos que, nitidamente, muitos autores (as) escreveram livros contando as histórias do povo negro ou que incluíram personagens negros em suas histórias retratando-os de forma pejorativa, ou seja, perpetuaram o racismo em seus textos e imagens. Nesse sentido, percebemos a importância do olhar crítico para as obras de literatura infantil, pois, não é qualquer literatura infantil afro-brasileira que valoriza as identidades dos alunos e alunas negras, precisamos estar atentas (os) aos estereótipos que ainda circulam em muitas obras. Acreditamos que a literatura infantil afro-brasileira tem um poder muito forte nas mentes das crianças, jovens e adultos. Ela proporciona

conhecimentos, viagens imaginárias, sonhos, melhora a autoestima, valoriza as identidades e os povos a partir de seus textos e imagens quando escolhida com cuidado, com sensibilidade para as crianças. De acordo com MARTINS e GOMES (2010)

A literatura vem ocupando um lugar importante nesse cenário, em virtude de seu caráter mágico, ficcional e também discursivo, ou seja, pode-se introduzir discursos afirmativos, humanizadores, sobre diferenças tratadas de forma desigual no contexto social no qual alunos e docentes vivem e se realizam como sujeitos no mundo (MARTINS, GOMES, 2010, p. 144)

Pereira e Peixoto (2010) afirmam que “A literatura afro-brasileira está, portanto, mergulhada na experiência de vida da população negra, não só como estratégia artística de denúncia da exclusão do afrodescendente, mas também como meio de liberação de tradições africanas silenciadas em nossa cultura” (PEREIRA E PEIXOTO, 2010, p. 28). As raízes brasileiras estão diretamente marcadas nessas tradições africanas, que ainda são silenciadas em grande parte dos currículos escolares, mas que colaboraram para a construção da identidade nacional brasileira, a partir do passado/presente da história e culturas afro-brasileiras e africanas, assim, “a construção da identidade é tanto simbólica quanto social” (WOODWARD, 2014, p. 10).

As identidades parecem invocar uma origem que residiria em um passado histórico com o qual elas continuariam a manter uma certa correspondência. Elas têm a ver, entretanto, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos” (HALL, 2014, p. 109).

Kabenguele Munanga (2012) afirma que “O processo de construção da identidade nasce da tomada de consciência das diferenças entre “nós” e “outros” (MUNANGA, 2012, p. 11). De acordo com a afirmação de Munanga, compreendemos a importância dos fatores históricos, linguísticos e psicológicos que o autor aponta como essenciais na construção de uma identidade cultural. A partir da educação, da contextualização e aceitação de que há diferentes identidades interagindo na escola e do uso da literatura infanto-juvenil afro-brasileira como mediadora do conhecimento dessas identidades é possível resgatar a tomada de consciência da população negra sobre sua exclusão na participação histórica, política, econômica e no processo de construção da identidade brasileira. Em síntese, vale destacar, “a identidade do mundo negro se inscreve no real sob a forma de “exclusão”. Ser negro é ser excluído” (MUNANGA, 2012, p. 16). Excluído do seu pleno exercício de cidadania ainda hoje negado e negligenciado pelo poder hegemônico.

Consideramos que é possível elaborar práticas dentro da educação que fomentem a (re) construção da identidade de crianças negras e sua autoimagem, o que repercute positivamente em sua autoestima.

A identidade de um grupo funciona como uma ideologia na medida que permite a seus membros se definir em contraposição aos membros de outros grupos para reforçar a solidariedade existente entre eles, visando a conservação do grupo como entidade distinta (MUNANGA, 2012, p.13).

A literatura infantil afro-brasileira é um instrumento que provoca discussões sobre essa exclusão a partir de uma pedagogia antirracista, e assim, colabora para a afirmação da identidade de crianças negras a partir do reconhecimento das diferenças e ao pertencimento étnico. Possibilita que crianças negras tenham um referencial positivo da sua origem, suas raízes, sua ancestralidade e de sua cultura. “A identidade é assim, marcada pela diferença” (WOODWARD, 2014, p 9). É na escola que essas diferenças estão constantemente presentes, em conflitos, é dever da escola aceitar essas diferenças e desenvolver práticas pedagógicas que respeitem essas diferenças. Dialogar com os alunos e alunas sobre as contribuições desses povos na história, na cultura e construção do Brasil. A escola precisa reconhecer que o racismo existe, que ele nasce da não aceitação da diferença e que a criança negra tem o direito a um referencial positivo que há muito tempo vem sendo negligenciado pela própria escola, Nilma Lino Gomes (2005) contribui para a discussão quando afirma que:

Pensar a relação entre educação e identidade negra nos desafia a construir, juntos, uma pedagogia da diversidade, além de nos aproximarmos do universo simbólico e material que é a cultura, somos desafiados a encarar as questões políticas. Torna-se imprescindível afirmar que, durante anos, a sociedade brasileira e a escola distorceram e ocultaram a real participação dos/as negro/as na produção histórica, econômica e cultural do Brasil, e, sobretudo, questionar os motivos de tal distorção e de tal ocultação. (GOMES, 2005, p. 13).

Introduzir a literatura infantil afro-brasileira de forma inclusiva, respeitando as diferenças étnicas existentes no nosso país. Permite que as crianças, em seus imaginários, possam perceber que nas diferentes histórias há valorização da cultura, história da origem do povo negro, conhecimento sobre vários países do continente africano, afetividade e beleza do cabelo negro, sendo esse um importante demarcador identitário, e, assim, valorização das diferenças.

Podemos citar alguns livros de literatura infantil afro-brasileira que colaboram construtivamente com a identidade de crianças negras, a exemplo do livro *Betina*, da autora Nilma Lino Gomes (2009); *Que cor é minha cor?* de Martha Rodrigues; *O Mar de Manu*, de Cidinha da Silva (2011); *O mundo black power* de tayó, da autora Kiusam

de Oliveira (2013); A verdadeira história do saci pererê, dos autores Iris Amâncio e Anderson Feliciano (2009); Contos africanos para Crianças Brasileiras, de Rogério Andrade Barbosa (2008); O livro Cinco Cantigas para se Contar, de Inaldete Pinheiro Andrade (1989); A galinha conquém, de Vanda Machado (2016); Meninas negras, de Madu Costa (2006); Minha mãe é negra sim! De Patricia Santana (2008); Que mundo Maravilhoso! de Julius Lester & Joe Cepeda (2000).

Não estamos aqui dando receitas e temos certeza que não contemplamos todos e todas que escrevem de forma construtiva para valorização da identidade de crianças negras e não negras, pedimos desculpas, mas estamos felizes em citar os títulos acima, pois são frutos de autores que há muito tempo estão valorizando a autoestima das crianças negras, permitindo que elas possam encontrar referenciais positivos em suas obras.

Ao discutirmos a autoestima da criança negra devemos considerar a história de cada criança e de seu grupo étnico. Segundo Romão (2001), ninguém nasce com baixa autoestima. Ela é apreendida e resulta das relações sociais e históricas (ROMÃO, 2001, p. 162). Nesse contexto, a escola é determinante no combate às formas de racismo que em nada favorece no processo de autoestima e (re) construção da identidade de crianças negras. A literatura infantil afro-brasileira contribui com a autoestima de crianças negras, ao se verem representadas nas histórias, nas ilustrações, com livros que além de explorar o imaginário infantil incentivam e ajudam a formar novas leitoras e leitores, oportuniza que as crianças tenham referenciais positivos a partir da história dos países da África, seus contos, lendas, suas culturas, riquezas, belezas como também abre diálogos sobre as desigualdades, racismo e preconceito existente na sociedade e as possíveis formas de combatê-los.

Andrade afirma que “De 1978 em diante, pouco a pouco surge uma literatura consistentemente antirracista” (ANDRADE, 2001, p. 18). Após ações do movimento negro, grupos sociais e intelectuais que defendem a inclusão da literatura negra de forma construtiva e colaborativa para ações afirmativas da identidade negra, houve um olhar mais crítico para as literaturas infantis que circulam no mercado, fazendo com que essas literaturas valorizem e respeitem a diversidade étnica dos leitores. No entanto, para que haja a inclusão e utilização dos livros de literatura infantil afro-brasileira nas escolas têm que haver um posicionamento político por parte das educadoras (res) e um projeto político pedagógico da escola consistente, inclusivo, que reconheça as

diversidades da escola, da comunidade como ponto de partida para práticas pedagógicas inclusivas e antirracistas.

É nesse contexto que dialogaremos no próximo capítulo, as possibilidades e contribuições para a (re) construção da identidade de crianças negras, ancoradas nas propostas da Lei Nº 10.639/2003 e das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais, importância do Projeto Político Pedagógico e das práticas pedagógicas com literatura infantil afro-brasileira para valorização da identidade de crianças negras a partir de uma pedagogia antirracista e também para efetivação da lei nº 10.639/2003.

CAPÍTULO II: AS POSSIBILIDADES E CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTOJUVENIL AFRO-BRASILEIRA: LEI 10.639/2003, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I.

Segundo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade-SECAD (2005), a Lei Nº 10.639 de janeiro de 2003, alterou a Lei Nº 9.394/1996 lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB, em seu artigo 26 A, dentre várias reivindicações, torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira nas instituições de ensino públicas e particulares de ensino, os currículos deverão incluir os estudos da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando nas áreas social, econômica e políticas pertinentes a história do Brasil. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”(BRASIL, 2005, p. 33).

A lei nº 10.639/2003 é uma conquista para todos os negros e negras do Brasil, principalmente para as crianças negras e não negras, por dar-lhes o direito de conhecerem suas raízes a partir de um referencial positivo de valorização da (re) construção de suas identidades, mas também da valorização e inclusão das relações étnicos raciais, é, sobretudo, uma forma de promover ações afirmativas no espaço escolar. Assim como foi também fruto de lutas e reivindicações do movimento negro e intelectuais militantes, que se insurgiram contra “a inferiorização dos negros, ou melhor, a produção e a reprodução da discriminação racial contra os negros e seus descendentes no sistema de ensino brasileiro” (BRASIL, 2005, p. 23).

Segundo Andrade (2001), o movimento negro ganhou maior força política a partir de 1978 com a quebra gradual e progressiva do regime ditatorial, a autora, e também militante, assinala que “a adesão à militância do Movimento Negro explicitava combater incondicionalmente os preconceitos e o racismo, em todas as suas formas de manifestações” (ANDRADE, 2001, p. 14). A escola é o lugar indicado pela lei nº 10.639/2003 para incluir as contribuições do negro na formação da nação brasileira, e assim, combater o racismo e preconceito que permeiam as relações sociais que nela existe.

De acordo com BRASIL (2013), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação novamente foi alterada pela Lei nº 11.645/2008 pelos mesmos interesses da Lei nº

10.639/2003, ampliando o texto da lei para a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino públicos e particulares. A alteração foi importante porque inclui os estudos sobre a história e cultura indígena, no entanto, devemos considerar que, com relação aos negros, ao afirmar a identidade negra, não há como identificar a qual povo africano pertencemos, pois na diáspora do processo de escravização, à que os povos da África foram submetidos ao chegarem no Brasil, foram propositalmente separados para dificultar os diálogos e revoltas. Ao contrário dos povos africanos, os povos indígenas que já habitavam o solo brasileiro, muito embora tenham sofridos com o processo de colonização e tenham sido em grande número exterminados pela invasão portuguesa, conseguiram manter alguns costumes, línguas e culturas.

Hoje é possível identificar povos indígenas como Xucurus, Pankará, Tupi Guarani, dentre outros, nesse sentido, a lei nº 11.645/2008 reconhece os povos indígenas como importantes para a formação social e cultural brasileira, mas ainda há uma generalização dos povos indígenas sem, contudo, considerar a diversidade de povos tendo em vista que cada um tem sua história, cultura e lutas. Dessa forma, é necessário haver cuidado para que nas escolas esses povos não sejam folclorizados e estereotipados, situação que ocorre também com a história e cultura negra nas escolas.

Uma vez que a Lei nº 11.645/08 ainda não recebeu uma sistematização como a Lei nº 10.639/2003, com diretrizes específicas, este plano orienta os sistemas e instituições a adotar os procedimentos adequados para sua implementação, visto que a lei mais recente conjuga da mesma preocupação de combater o racismo, desta feita contra os indígenas, e afirmar os valores inestimáveis de sua contribuição, passada e presente, para a formação da nação brasileira (MEC, SECADI, 2013 p. 19)

A escola e educadores (as) são amparados pelos dispositivos legais como Constituição Federal de 1988, o Plano Nacional de Educação – a LDB, Estatuto das Crianças e do Adolescente (ECA) e as Diretrizes que constituem aportes legais que impulsionam mudanças inclusivas e afirmativas das relações étnico-raciais. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana aprovado em 1 de março de 2004 pelo Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno/DF é um referencial teórico que trata “ da política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira e busca combater o racismo e discriminações que atingem particularmente os negros” (BRASIL, 2006, p. 231). Tais políticas, almejam que todos os cidadãos tenham uma formação que respeitem as

diferenças e valorizem todos os povos, que todos tenham uma educação de qualidade e suas identidades valorizadas. Para isso

Caberá aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. Caberá, aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros (SECAD, 2006, p. 240).

As relações étnico raciais se dão ainda hoje de forma desigual e hierarquizada na sociedade brasileira, as instituições de ensino segundo o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana foi desenvolvido para que essas instituições de ensino cumpram a lei nº 10.639/2003 já sancionada, assim, para que se cumpra a lei destaca as atribuições das instituições de ensino públicas e particulares. Destacamos dentre várias exigências a seguinte:

Reformular ou formular junto à comunidade escolar o projeto político pedagógico adequando seu currículo ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, conforme Parecer CNE/CP nº 03/2004 e as regulamentações dos seus conselhos de educação, assim como os conteúdos propostos na Lei nº 11.645/2008; (MEC, SECADI, 2013, p. 26).

O Projeto Político Pedagógico (PPP) e o currículo escolar devem ser formulados e reformulados adequando-se a realidade da comunidade escolar e de seus alunos. Costa (2011) afirma que “compreende-se o projeto político pedagógico como um processo dinâmico, gerado coletivamente a partir da articulação de forças que instigam o comprometimento dos diversos setores da escola” (COSTA, 2011, p. 103). Para isso a escola deve posiciona-se politicamente de modo que não privilegie “o bem-estar de uma minoria em detrimento da grande maioria” (COSTA, 2011, p. 103). Entende-se que o PPP é o coração pulsante da escola, a partir dele será possível compreender como a gestão, coordenação pedagógica, professores e comunidade estão pensando a organização escolar dentro de uma construção coletiva e democrática.

Segundo Libâneo (2012), o planejamento é um meio de conhecer e analisar a realidade escolar, definir as ações e procedimentos para atingir os objetivos e atividades que necessitam maior atenção no ano a que está sendo elaborado o PPP, o qual o autor define como “um documento que propõe uma direção política pedagógica ao trabalho escolar, formula metas, prevê as ações, institui procedimentos e instrumentos de ações”

(LIBÂNEO, 2012, p. 470). Entendemos que o PPP define como a escola planejou suas prioridades, necessidades, valores e princípios para atender de forma inclusiva os alunos (as) de sua comunidade.

É fato que a lei nº 10.639/2003 deve constar no PPP e, sobretudo, ser efetivada nos currículos e práticas pedagógicas das instituições públicas e particulares de ensino. Entendemos o currículo como um conjunto de disciplinas, atividades e projetos que precisam estar, assim como o PPP, dentro da realidade dos alunos (as). O currículo deve ter disciplinas comuns à educação nacional de todos e todas que habitam em território brasileiro, mas deve considerar as especificidades de cada região, não esquecendo – “com mais ênfase, sobre as questões que estão implícitas, ou seja, que estão ocultas e que perpassam o tema currículo” (SENHORINHA, 2008, p. 79). A autora destaca ainda :

Precisamos de um currículo que olhe para nossa história como ela é realmente, de um currículo que não negligencie, mas que incorpore um novo jeito de ensinar e de contar a história das populações de origem africana e da sua participação na construção do país (SENHORINHA, 2008, p. 84).

No Brasil, a elaboração de um novo currículo inclusivo se faz necessário a partir do reconhecimento de que “elites dominantes, brancas, masculinas e ligadas à religião católica exerceram papel influente na construção dos currículos das nossas escolas” (SENHORINHA, 2008, p. 80). E que várias escolas do Brasil ainda reproduzem esse modelo de currículo que exclui e inferioriza a história e cultura afro-brasileira e africana, assim como as indígenas. É Interessante destacar que “inferiorizar os povos diferentes em etnia, raça foi uma estratégia para não reconhecer sua igualdade de direitos. As teorias pedagógicas ora reagem, ora vêm contribuindo nessa estratégia segregadora” (ARROYO, 2014, p. 126). Analisando a afirmação do autor, podemos perceber que devemos superar os currículos cristalizados que excluem a participação efetiva do negro na sociedade brasileira de forma positiva. Pois ter políticas públicas para ações afirmativas e uma legislação conquistada com muitas lutas infelizmente não garantem, ainda, que todas as escolas pratiquem um bom planejamento e desenvolvimento do PPP e adequações de seus currículos para uma pedagogia antirracista a partir de suas práticas pedagógicas.

Há esforços de coletivos de educadores, porém o sistema não consegue superar as representações negativas, extremamente preconceituosas das suas famílias e coletivos de origem e de seus movimentos. Resulta ainda mais difícil mexer no sistema escolar, nas suas lógicas estruturantes, seletivas, inferiorizantes, reprovadoras, impregnadas dos imaginários negativos que pesam sobre os setores populares (ARROYO, 2003, p. 127)

A escola por estar inserida dentro de um contexto social não pode ser pensada como um lugar separado da sociedade, por ser uma instituição social, ela é orientada pelas mesmas ideologias e formas de relacionamento entre indivíduos e grupos que vigoram em seu entorno. Arroyo (2003) afirma que “o sistema escola faz parte dessa estrutura cultural, de representações inferiorizantes das diferenças” (ARROYO, 2003, p. 126). As crianças e jovens negros ainda precisam de práticas pedagógicas inclusivas, e não devemos ser generalistas, mas podemos considerar que em geral são práticas pontuais e ou individuais de professores (as) que assumiram um posicionamento político e de identificação étnico-racial.

Entendemos por práticas pedagógicas antirracistas, as ações que as escolas e professores (as) efetivam dialogando com o planejamento, PPP, currículo, pais e com o contexto social real vivenciados pelos alunos (as) negros e não negros na comunidade escolar que a escola está inserida. Essa efetivação de ações antirracista requer a sensibilidade e posicionamento político de todos os sujeitos que são responsáveis pelo bem-estar da criança e de seu desenvolvimento, principalmente dentro da escola. Cavalleiro (2001) afirma que

No cotidiano escolar, a educação antirracista visa à erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados. Nela, estereótipos e ideias preconcebidas, estejam onde estiverem (meios de comunicação, material didático e de apoio, corpo discente, docente etc.) precisam ser duramente criticados e banidos (CAVALLEIRO, 2001, p. 150)

Enfatizamos a importância de práticas pedagógicas dos professores (as) a partir do entendimento que eles/elas estão diretamente e cotidianamente executando o currículo presente nos planos de ensino com os alunos (as). Assim como afirma Eliane Cavalleiro (2001), e nós concordamos, os prejuízos da população negra não se dão unicamente no espaço escolar, tampouco os profissionais da educação são os únicos responsáveis pela disseminação do racismo na sociedade. “Ele se deve ao fato de perceber o professor como um forte aliado para formar cidadãos livres de sentimentos de racismo” (CAVALLEIRO, 2001, p. 141). Em função disso, devemos compreender que a responsabilidade perpassa todos os sujeitos e poderes responsáveis pela educação brasileira.

Considerando que os alunos (as) negros (as) são maioria nas escolas públicas, e que historicamente os negros têm menos acesso aos serviços e ações governamentais, reitera-se a necessária de realização de políticas públicas direcionadas especificamente para esse segmento. Botelho (1999) afirma que “Para as crianças negras a escola é

omissa quanto ao seu dever de reconhecê-las positivamente em seu cotidiano, concorrendo assim para o afastamento do quadro educacional” (BOTELHO, 1999, p. 32). Nesse sentido, a ação do professor (a) deve considerar a construção do pensamento crítico de seus alunos (as) e a construção de um saber para o entendimento da cidadania.

Aprofundar as discussões sobre relações raciais no âmbito educacional oferecerá subsídios para desvendar meandros da teia escolar de modo a propor reformulações pedagógicas e a melhoria das relações raciais que influenciam diretamente no processo de aprendizagem dos alunos (BOTELHO, 1999, p. 31)

Ainda é muito comum na maioria das práticas pedagógicas de professores (as) da escola pública do ensino fundamental I abordar o conteúdo da cultura afro-brasileira e africana apenas enfatizando a abolição da escravatura, o folclore e o dia da consciência negra com atividades reproduzidas e/ou repassadas pela coordenação e gestão escolar. Devemos considerar que a literatura infantil afro-brasileira e africanas é uma importante aliada para a efetivação da lei nº 10.639/2003, pois trata de histórias para crianças que falam sobre a história e das lutas de personalidades negras importantes para formação do país, trata da cultura afro-brasileira, das tradições africanas e etc. As práticas pedagógicas nas escolas públicas precisam ser questionadas para que haja o cumprimento da lei 10.639/03 e valorização da identidade dos alunos negros dessas escolas. No entanto, consideramos que a formação continuada de professores (as) é de suma importância para que suas práticas sejam inclusivas e respeitadas.

Nessa perspectiva, Paulo Freire alerta para ao papel dos professores (as) enquanto formadores do pensamento crítico, para ele

A postura do educador deve ser consciente, uma vez que são intelectuais transformadores. Além disso, são formadores de opinião e, assim sendo, têm a obrigação de estimular o pensamento crítico em nossos educandos, assumindo assim uma opção política de forma coerente (FREIRE, 2001, p. 85-86).

É preciso que haja uma boa formação continuada que atente para formar professores conhecedores da literatura infantil afro-brasileira, para que sejam capazes de realizar leituras que colaborem para formação da cidadania e (re) construção da identidade de crianças e jovens negros (as)

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O

próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 1996, p. 39)

Consideramos a formação continuada como um espaço que propicia aos educadores (as) repensar as suas práticas pedagógicas (não que esse deva ser o único lugar), a sensibilidade e o pensamento crítico das práticas pedagógicas devem acompanhar o educador em todos os seus fazeres pedagógicos. Nilma Lino Gomes (2008) também contribui para a discussão quando pontua que

Por meio da literatura e, mais especificamente, do conhecimento da rica produção literária africana e afro-brasileira, o professor e a professora poderão encontrar alguns caminhos pedagógicos para o trato da questão africana e afro-brasileira na sala de aula. Caminhos estimulados pela Lei 10.639/2003, que revelam a forte presença histórica, política, social e cultural africana na diáspora. É nesse contexto que o Brasil se localiza (GOMES, 2008, p. 151)

CAPÍTULO III: PERCURSO METODOLÓGICO

Conforme já apresentamos, a Lei 10.639/2003 trata da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas de todo país, logo, também está ligada diretamente às práticas pedagógicas, nesse sentido, consideramos a literatura infantojuvenil afro-brasileira como um importante meio de efetivação da lei nº 10.639/2003 por abordar a história de personalidades negras, heróis negros, cultura e da diversidade de Brasil e África. No entanto, é de suma importância a construção de um projeto político pedagógico que respeite os direitos dos alunos (as), as leis, que considere a diversidade de povos, a realidade da comunidade que a escola está inserida e principalmente as contribuições dos povos africanos para nossa identidade individual e nacional.

Diante disso, a nossa pesquisa buscou analisar o seguinte problema: De que forma o uso da literatura infantil afro-brasileira tem valorizado a identidade das crianças negras na turma do 2º ano do ensino fundamental I em uma escola pública municipal do Recife-PE? O nosso objetivo geral foi identificar práticas pedagógicas que contribuam para a (re) construção da identidade de crianças negras através da literatura infantil afro-brasileira. Assim, buscamos alcançar os objetivos específicos que foram: Observar em uma turma do 2º ano do ensino fundamental I se a literatura infantil afro-brasileira está presente nas práticas docente; Investigar a partir de intervenções pedagógicas com livro de literatura infantil afro-brasileira como os alunos se identificam em relação a sua raça ou cor, e como veem a pessoa negra em nossa sociedade; Analisar o projeto político pedagógico da escola pesquisada e sua concordância com os termos da lei nº 10.639/2003.

Nesse sentido, nossa pesquisa foi de abordagem qualitativa que segundo Ludke e André (1986) “É o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LUDKE, ANDRÉ, p. 18). Foi realizado um estudo de caso que ainda de acordo com as autoras “É o estudo de um caso ou de forma mais complexa um estudo de caso em uma turma” (LUDKE, ANDRÉ, 1986, p. 17). As autoras enfatizam ainda que o caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. De acordo com Michaliszyn e Tomasini (2009), “Estudo de

caso é um estudo profundo e exaustivo de indivíduos e instituições em particular, de maneira a permitir o seu amplo e detalhado conhecimento” (MICHALISZYN, TOMASINI, 2009, p. 51). Compreendemos que na pesquisa se faz necessário um estranhamento para que possamos evitar ideias preconcebidas da situação estuda, como afirma Eliane Cavalleiro

É necessário reconhecer que, dado ao processo de socialização que ocorre na sociedade a partir do nosso diálogo com as diversas instituições sociais, nós pesquisadores e pesquisadoras estamos envolvidos com as relações que estruturam a sociedade – como as de raça, de gênero e de classe social. [...] o que de partida elimina qualquer possível neutralidade nas nossas escolhas. (CAVALLEIRO, 2010, p. 273)

Nesse sentido, embora a pesquisa seja qualitativa e não separe o objeto do sujeito e permita que o pesquisador se aproxime da realidade dos sujeitos pesquisados, é importante esse distanciamento do pesquisador (ra) para evitar o julgamento de ideias preconcebidas e preconceitos do pesquisador (ra) durante todo o período da pesquisa. Utilizamos como técnicas de coleta de dados no campo de pesquisa a observação participante, análise documental e entrevistas semiestruturadas. Para a entrevista semiestruturada construímos roteiros que nortearam as entrevistas (verificar em anexo). Ludke e André (1986, p. 34) afirmam que “A entrevista semiestruturada se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. Consideramos que as informações coletadas nas entrevistas com os sujeitos da pesquisa ultrapassaram ao que foi previsto no roteiro que organizamos. A entrevista semiestruturada foi realizada com a professora do 2º ano do ensino fundamental I, com a coordenadora pedagógica, gestora e vice gestora.

Outro meio de coleta de dados que utilizamos na pesquisa foi a observação participante. Cavalleiro (2010) afirma que “A observação de campo é fundamental, na medida em que permite acompanhar o desenrolar das relações intersubjetivas entre o corpo docente, discente, técnicos e familiares”. Assim, a partir da observação podemos conhecer e analisar cuidadosamente o campo pesquisado. De acordo com Marli (2005, p. 27), “A observação participante e entrevistas semiestruturadas são os meios mais eficazes para que o pesquisador se aproxime do sistema de representação, classificação e organização do universo estudado”. Assim, para a autora

A observação é chamada participante porque se admite que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. Isso implica uma atitude de constante vigilância, por parte do pesquisador, para não impor seus pontos de vista, crenças e

preconceitos. [...] a observação participante possibilita aproximação aos sistemas de significados culturais dos sujeitos pesquisados e afastamento tático do pesquisador para refletir a situação (ANDRÉ, 2005, p. 26)

Consideramos que a observação participante efetivada durante 7 meses na escola, foi muito importante para nossa pesquisa, pois, oportunizou as pesquisadoras recolher documentos formais, registrarem as atividades dos sujeitos da pesquisa e apreenderem opiniões e falas de diferentes sujeitos descrevendo as situações espontâneas e formais tanto a partir das observações quanto das intervenções realizadas na turma do 2º ano do ensino fundamental. Para realizar a observação participante, utilizamos o diário de campo, “O diário de campo é o instrumento utilizado para o registro de dados coletados em campo, durante trabalhos de observação” (MICHALISZYN e TOMASINI, 2011, p. 57). Assim, utilizamos o diário de campo como instrumento de técnica para observação participante, durante ou após as ocorrências, discretamente realizamos os registros no diário de campo, com ele, foi possível registrar diversos acontecimentos, episódios e eventos ocorridos na instituição escolar pesquisada.

Utilizar o diário de campo oportunizou o registro das relações estabelecidas entre professora / aluno, aluno / aluno, o espaço étnico visual da escola e a prática docente de uma professora. A realização das observações ocorreu junto a professora do 2º ano do ensino fundamental I como forma de identificar as possibilidades do uso da literatura infantil afro-brasileira em suas práticas e de que forma essas práticas docentes contribuem para a (re) construção da identidade de crianças negras da turma do 2º ano.

Na observação participante utilizamos também 3 intervenções pedagógicas com os alunos (as) do 2º ano do ensino fundamental I. A primeira a partir do uso da literatura infantil afro-brasileira como forma de iniciar um diálogo sobre como eles compreendiam o fato das pessoas terem cor de peles tão diferentes, e a afirmação de identidade dos alunos a partir do autorretrato de cada um/a. A segunda foi uma brincadeira com imagens de adultos e crianças negros (as) e brancos (as) como forma de identificar de que forma os alunos e alunas verbalizam a representação social da pessoa negra em nossa sociedade. A terceira foi uma oficina de literatura infantil brasileira e afro-brasileira que objetivou identificar as preferências de leitura dos alunos e colaborar para uma visão positiva das literaturas infantis e juvenis afro-brasileira na turma do 2º ano.

Nesse sentido, a observação participante oportunizou a pesquisadora “Experienciar e compreender a dinâmica dos atos e eventos, e recolher as informações a partir da compreensão e sentido que os atores atribuem aos seus atos” (CHIZZOTTI, 1998, p. 90). A observação participante e as entrevistas semiestruturadas só foram possíveis acontecer a partir da confiança e interação necessária entre a pesquisadora e sujeitos da pesquisa, e assim, foi possível obter as informações mais significativas dentro do contexto natural e das atividades dos sujeitos pesquisados, suas falas, seus silêncios seus gestos e nas diferentes formas de comunicação.

A entrevista com a professora do 2º ano visou identificar por meio de suas falas o conhecimento sobre a Lei Nº 10.639/2003, participação no PPP da escola e o que ela compreende sobre o que é literatura infantil afro-brasileira e quais práticas pedagógicas podem colaborar para a (re) construção da identidade de crianças negras dentro da comunidade escolar onde esta pesquisa foi realizada.

Com a coordenadora pedagógica buscamos identificar se ela conhece a Lei Nº 10.639/2003, se participou da construção do PPP, como ela percebe sua função na escola na perspectiva de desenvolver as atividades pedagógicas que incluam a literatura infantil afro-brasileira em articulação com a educação para as relações étnicos raciais a partir de planejamentos com os professores e gestores dentro de uma coletividade.

Com a gestora e vice gestora buscamos identificar o conhecimento sobre a Lei Nº 10.639/2003, a participação das mesmas no PPP da escola, articulação e planejamento entre a gestão, coordenação e professores (as) sobre as atividades que serão desenvolvidas na escola e nas salas de aulas pelos professores (as) na perspectiva da educação para as relações étnicos raciais buscando enfatizar o uso da literatura infantil afro-brasileira.

Podemos afirmar que os sujeitos pesquisados têm um importante papel do planejamento das ações pedagógicas a serem desenvolvidas na escola, assim, afetam diretamente o processo de (re) construção das identidades das crianças. A gestão que planeja conjuntamente inclusive convidando os pais para participar do planejamento das ações a serem desenvolvidas na escola, acompanha os projetos da coordenadora e os resultados dos trabalhos dos professores (as) com seus alunos. A professora que está diariamente com as crianças percebendo as necessidades, conflitos e avanços dos seus alunos (as) e desenvolvendo atividades que promova o conhecimento e autonomia

desses alunos (as). A coordenadora pedagógica que acompanha especificamente as atividades realizadas pela professora e planeja melhoria para a equipe pedagógica e alunos (as) repassando para a gestão os resultados. Assim, compreende-se que as contribuições e possibilidades da literatura infantil afro-brasileira para a valorização da identidade de crianças negras envolve os diversos segmentos da escola, parte da inclusão no planejamento, acompanhamento, efetivação e auto avaliação para que seja desenvolvida uma educação antirracista.

Para apreciação dos dados, utilizamos como metodologia a Análise de Conteúdo, analisamos textos e documento coletados no campo obtidos durante a observação participante, entrevistas e análise documental. De acordo com Chizzotti (1986)

Análise de conteúdo é um método de tratamento e análise de informações, colhidas por meio de técnicas de coleta de dados, consubstanciadas em um documento. A técnica se aplica à análise de textos escritos ou de qualquer comunicação (oral, visual, gestual) reduzida a um texto ou documento (CHIZZOTTI, 1986, p. 98)

Corroboramos com Chizzotti quando ele afirma que o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas. Para isso, seguimos algumas etapas: primeiramente separamos e organizamos o material em partes; em um segundo momento reavaliamos e relacionamos com a teoria inicial pesquisada para em seguida, dentro dos objetivos propostos, serem avaliadas. Já as categorias de análise da pesquisa não seguiram prioridades e foram seguidas as etapas de: pré-exploração, seleção das unidades de análises e por último o processo de categorização.

Considerando nossa pesquisa dentro dessa dimensão empírica qualitativa sendo um estudo de caso com observação participante em uma turma do 2º ano do ensino fundamental I, o universo estudado foi uma instituição escolar pública pertencente à rede municipal de educação que está localizada na zona oeste da cidade de Recife-Pernambuco. O nome da escola foi escolhido pela comunidade e homenageia um grande líder quilombola. A pesquisa nessa escola iniciou no ano de 2013 com observações do espaço físico, das rotinas escolares, e observações das aulas. No entanto, o nosso estudo de caso iniciou no ano de 2016.1 e está sendo encerrada no ano de 2016.2, nesse último ano a escola atende 481 alunos (as) distribuídos nas turmas de educação infantil a partir do grupo IV e V até a modalidade da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI).

A escola Rei do quilombo (nome fictício), conta com um quadro de vinte e duas professoras (es), uma diretora, uma vice-diretora, uma assistente de direção, uma coordenadora pedagógica, uma secretária, sete estagiárias, cinco auxiliares de serviços gerais, duas merendeiras e três porteiros. A escola funciona nesse endereço desde 1988.

A empresa Tramontina localizada no bairro também formou parceria com a escola há mais de 05 anos, e vem realizando algumas melhorias no prédio da escola, assim como doações de brinquedos nos dias das crianças, chocolates na páscoa, presentes de natal etc. A vice-diretora informou que essas doações não são frequentes, mas acontecem. A principal fonte econômica da escola vem da prefeitura da cidade do Recife-PE. Atualmente a escola funciona em 3 turnos, manhã 7:0h 30m às 11h:30m, tarde 13h:30m às 17h:30m, e noite 18h:30m às 22h:00m, com turmas de educação infantil (grupo IV e V), ensino fundamental I (1º ao 5º ano) e EJAI (1º, 2º e 3º módulos). Percebemos que o prédio da escola apresenta uma boa estrutura, porém não há biblioteca, brinquedoteca e mesmo que haja laboratório de informática, o mesmo não funciona efetivamente.

Nosso trabalho foi desenvolvido na turma de 2º ano do fundamental I que atende crianças de 7 (sete) anos. A escolha desse grupo se deu após a gestora informar que a professora do 5º ano não aceitaria a nossa presença na sala de aula, alegando que já está colaborando com dois trabalhos desenvolvidos em sua turma por alunas da Universidade Federal de Pernambuco. Assim sendo, recorreremos às nossas anotações sobre as observações que realizamos nas turmas e o referido grupo foi apontado pelos sujeitos da pesquisa e diretora da escola como um grupo com maiores possibilidades de, por meio do qual, desenvolver um trabalho pedagógico na escola. A opção por essa escola se deu em função do seu nome homenagear um líder quilombola que marcou a história do Brasil, e pela percepção que tivemos da grande maioria dos alunos e alunas serem negros.

CAPÍTULO IV: A LITERATURA INFANTIL AFRO-BRASILEIRA E AS RELAÇÕES ÉTNICOS RACIAIS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DO RECIFE.

Para apresentação dos resultados analisados, fizemos entrevista semiestruturada com a professora, coordenadora pedagógica, gestora e vice gestora, também fizemos uma análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola mostrando as intenções deste documento e como ele propõe ações que atendam o proposto pela lei nº 10.639/2003 em seu artigo 26 ao contrário da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBN. Em seguida, nos detivemos na análise do uso da literatura infantil nas práticas pedagógicas da professora do 2º ano do ensino fundamental I. Dando continuidade, fizemos análises das intervenções realizadas por nós pesquisadoras com os alunos (as) do 2º ano do ensino fundamental, analisamos a partir do desenho de autorretrato como os alunos se identificam em relação a sua raça ou cor, em seguida a partir da brincadeira “o que você acha dessa pessoa?” Analisamos como eles (as) percebem a pessoa negra em nossa sociedade e a partir da oficina de literatura infantil analisamos quais as preferências de leitura da literatura infantil que os alunos (as) da turma do 2º ano demonstram ter. Sentimos a necessidade de analisar cada um dos itens separadamente com a intenção de facilitar a compreensão e analisar de forma mais profunda cada um deles.

4.1 O que pensam as profissionais da educação entrevistadas sobre a educação para as relações étnicos raciais

Considerando que o presente estudo foi realizado apenas em um espaço escolar e visando uma melhor compreensão das falas das educadoras entrevistadas, utilizou-se uma codificação “Escola Rei do Quilombo”. Para as falas das entrevistadas optou-se utilizar os códigos de acordo com as funções exercidas por cada uma no espaço escolar e para a pesquisadora utilizamos “P” quando houve alguma pergunta ou indagação durante as respostas das entrevistadas, as educadoras foram caracterizadas de acordo com o quadro abaixo, a fim de entendermos o local de fala de cada uma.

Quadro 1: Síntese demográfica das interlocutoras

Entrevistadas	Idade (entre)	Raça/Cor	Formação	Tempo de Carreira*
Professora	51 a 60	Negra	Licenciada em Pedagogia	28 Anos
Coordenadora	31 a 40	Parda	Licenciada em Pedagogia	2 anos de

			* Especialização Em Novas Linguagens de Ensino	Coordenação Na escola
Gestora	41 a 50	Parda	Licenciada em Pedagogia * Especialização em coordenação pedagógica	9 anos 8 na função coordenação 1 na função gestão
Vice Gestora	31 a 40	Parda	Licenciada em Pedagogia	19 anos 1 na função de vice gestora 18 na função de professora
* Tempo de carreira da docente na escola pesquisada.				

A partir das entrevistas pudemos analisar o posicionamento da professora do 2º ano do ensino fundamental I, da coordenadora pedagógica, da gestora e vice gestora em relação as possíveis contribuições e possibilidades delas na formação e (re) construção da identidade de crianças negras na escola, bem como, sobre a importância do uso da literatura infantil afro-brasileira nas práticas pedagógicas nesse processo de (re) construção da identidade de crianças negras.

O Projeto Político Pedagógico é um documento que reproduz as intenções e o *modus operandi* da equipe escolar, cuja viabilização necessita das formas de organização e de gestão (LIBÂNEO, 2012, p. 471). A participação de todos os sujeitos da educação dentro da escola na construção do PPP é importante pois supõe-se que esse documento orientará todas as ações, projetos e avanços na comunidade escolar, precisando ser revisitado e avaliado sempre que necessário.

Quando questionadas sobre a construção do PPP da escola, como cada uma participou e sobre o conhecimento sobre esse documento da escola as entrevistadas responderam que:

Não participei não. E conhecimento dele eu não tenho. Por conta talvez do tempo, que eu não tenho disponibilidade. (PROFESSORA)

Sobre o Projeto Político Pedagógico da escola, a gente faz atualização a cada ano. A gente foca nas ações, agora como ele foi construído eu não sei. Deve ter sido momentos e momentos. Para você fazer uma escuta, porque o PPP pega outros segmentos também, mas especificamente questão pedagógica, os professores. Porque é ele (PPP) que vai fazer a escola funcionar. Acredito que até com a família deve ter tido algumas situações. (GESTORA)

Eu não me lembro. Assim, esse ano a gente só faz acrescentar algumas coisas, modificar. Faz um tempo já que a gente fez o PPP, a gente trabalhou como um conjunto de professores”. (VICE GESTORA)

Ele foi construído coletivamente com os professores e gestão, a partir de ideias de todo o corpo docente e da gestão, não foi uma coisa só da gestão, foi bem democrático. (COORDENADORA)

Perguntamos: Houve a participação da comunidade, dos pais? A coordenadora responde: “Não”. A partir das falas das entrevistadas podemos perceber o não conhecimento sobre como o PPP da escola foi construído. Houve destaque com relação à reformulação do PPP com a participação apenas dos professores (as), coordenação pedagógica e gestão. Sem a participação efetiva da comunidade escolar, dos pais ou responsáveis das crianças.

Podemos considerar que a falta de conhecimento do PPP da escola poderá afetar diretamente as práticas pedagógicas da professora, uma vez que a mesma não estará orientada por um planejamento a partir da realidade e das necessidades da comunidade escolar. Essa, não participação indica, inclusive, o desconhecimento dos problemas, metas e objetivos do PPP da escola, considerando que “o projeto político pedagógico abrange tanto a organização pedagógica da escola como um todo, quanto à organização de sala de aula” (COSTA, 2011, apud, PASSOS, 2008, p. 16).

Compreende-se que a jornada de trabalho dos professores (as) em mais de um turno pode afetar a disponibilidade dos mesmos/as para conhecer profundamente o espaço escolar, no entanto, tratando-se da construção e reformulação do PPP da escola em que esses/as professoras/as estão inseridos é de suma importância que a participação desses (as) educadores (es) seja efetiva. Esse processo de construção e reconstrução do PPP geralmente acontece em um período em que não há aulas, ou seja, período ou dia em que as aulas são suspensas para realização de tais construções.

Ao falar da construção do PPP a coordenadora pedagógica enfatiza que “não foi uma coisa só da gestão, foi bem democrático”, no entanto ao ser perguntada sobre a participação da comunidade escolar e dos pais a mesma diz que não houve. A escola aponta em seu PPP dificuldades com relação a participação dos pais na escola, sendo que a mesma deveria promover ações, formas criativas e alternativas que abordem a importância da participação da família nessa construção, para assim romper com as formas conservadoras de organização e gestão escolar. Não havendo ainda essa participação, não podemos considerar que esse processo de construção do PPP tenha sido democrático, pois de acordo com Libâneo (2012)

A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática, possibilitando o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. A

participação proporciona melhor conhecimento dos objetivos e metas da escola, de sua estrutura organizacional e de sua dinâmica, de suas relações com a comunidade, e propicia um clima de trabalho favorável a maior aproximação entre professores, alunos e pais. (LIBÂNEO, 2012, p. 450)

Sobre o conhecimento a respeito da Lei Nº 10.639/2003 e as ações do PPP para efetivação da lei na escola as entrevistadas afirmam que:

Veja bem, esse ano é que estou com tempo disponível para pesquisar um pouco, ler alguma coisa e aprimorar meus conhecimentos, aprofundá-los. Não tive tempo durante esses anos todos porque tinha 3 expedientes. Eu era sobrecarregada de serviço e não sobrava tempo para ter outras leituras. E aí eu não tenho conhecimento, não. (PROFESSORA)

A respeito da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas. Ele (professor) precisa abordar o ano todo e não só especificamente naquela data da consciência negra. Tem que ser trabalhado como os outros conteúdos. É um tema que precisa ser visto pelos alunos, é de suma importância. E quanto as ações..., no caso que o professor explore isso no planejamento. Que trabalhe de forma como ele queira trabalhar. Agora só foram dadas sugestões de recursos: trabalhar com filmes, trabalhar com literatura infantil, alguns livrinhos, né? - de acordo com a faixa etária dos alunos. (COORDENADORA)

Conhecimento nenhum. Já escutei o número, mas dizer assim do que se trata, eu não sei, não lembro não. Lei não é meu forte. Quanto às ações é porque eu não sei qual é a lei, é a de avaliação? Pesquisadora: É da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas. Gestora: Ah sim, a gente desenvolve ações. Na verdade é uma ação para cumprir a lei, mas trabalho específico não. A gente faz trabalho de resgate, de pesquisa, como sempre foi feito. Mas não tem um trabalho uma ação, um movimento. Realmente, a gente nunca desenvolveu esse trabalho aqui. (GESTORA)

É referente a quê? Pesquisadora: É da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas. Vice gestora: o que sei é que isso é para trabalhar. Não peguei a lei não, mas gente vê uma coisa ou outra que a gente escuta. É para trabalhar essa questão da cultura né? Porque é uma coisa que deixava a desejar. Hoje a gente tem o conjunto, você trabalha como um todo. Então você sempre está vendo a questão da cultura, que é uma coisa riquíssima. Eu acho que essa questão do afro o professor está sempre trabalhando. (VICE GESTORA)

Ao analisarmos o conhecimento das profissionais da educação entrevistadas sobre o conhecimento a respeito da Lei Nº 10.639/2003 e das ações planejadas no PPP para efetivação da lei no espaço escolar pesquisado, identificamos que não é de conhecimento das entrevistadas o texto da referida lei. O PPP da escola não cita e não informa claramente quais as ações nem qual fundamentação metodológica será desenvolvida para efetivação de uma educação antirracista amparada pela lei e pelas Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnicas Raciais.

Apesar de no PPP da escola constar a Lei 11.645/2008 que inclui também a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígenas nas escolas, e altera a Lei Nº 10.639/2003 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN. Nenhuma das educadoras entrevistadas citou essa alteração ou a própria lei Nº 11.645/2008 como

forma de conhecimento da obrigatoriedade da referida lei na escola. Destacamos a importância da Lei Nº 10.639/2003 a partir da afirmação de Nilma Lino Gomes quando ela afirma que:

A Lei 10.639/2003 e suas respectivas diretrizes curriculares nacionais trazem em si uma concepção emancipatória de conhecimento. Nelas está contida a ideia de que conhecer e compreender a história e a cultura africana e afro-brasileira é mais um passo no processo de libertação do racismo ambíguo ainda impregnado no imaginário e nas práticas sociais e pedagógicas. (GOMES, 2008, p. 153)

Consideramos importante destacar que a falta de projetos e trabalhos contínuos embasados na Lei 10.639/2003 ou pela Lei Nº 11.645/2008 aponta que na escola pesquisada há práticas pontuais ou em datas comemorativas como o dia da “consciência negra” conforme apontado pela coordenadora pedagógica, ou que segundo a gestora da escola “são ações para cumprir a lei”. Dessa forma esse pensamento não vai de encontro à Política de Ensino da Rede Municipal do Recife, que no texto sobre educação para as relações étnico raciais no ensino fundamental pontua que:

A educação na perspectiva antirracista, produz uma revolução nas mentalidades, ao reconhecer o papel de diferentes povos no contexto cultural e educacional brasileiro, num processo interdisciplinar, dialógico, com integração de saberes, possibilitando uma pluralidade de visões de mundo (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE RECIFE, 2015, p. 47)

No entanto, o que acontece, até o momento, são práticas pontuais para cumprir a lei, e a política de ensino da rede municipal de Recife indica a necessidade de mudanças nesse sentido identificamos que há uma compreensão nas falas da coordenadora pedagógica e vice gestora sobre a importância do tema ser trabalhado na escola. Foi possível perceber o reconhecimento sobre a riqueza da cultura e a negligência que ainda ocorre nas práticas pedagógicas. O que seria provavelmente solucionado com um novo planejamento que destaque as ações, projetos e fundamentação metodológica para embasar as práticas. Nesse sentido, a participação de toda comunidade escolar e dos pais é extremamente importante para a construção coletiva e participativa a partir da escuta e valorização desses sujeitos.

Sobre o conhecimento de discriminação racial e preconceito na comunidade escolar, assim como sobre as possíveis formas de enfrentamentos, as educadoras explicaram:

Entre as crianças que sempre ocorre, né? Que as crianças, eu acho que por perceber isso dentro de casa, da família. Quando a família não tem respeito, são racistas, ela passa automaticamente para o filho. E o filho, o que é que faz? Ele repete isso aí (racismo e preconceito) no dia a dia com os coleguinhas, na sala. Eu acho que há uns 10 anos atrás, ou mais, as crianças

eram mais preconceituosas, eram mais racistas. Hoje eu não vejo muito essa discriminação não, mas antes era bem pior, hoje melhorou bastante. Através da informação e do diálogo é que a gente pode reverter isso. (PROFESSORA)

Já, De chamar assim: “Teu cabelo é isso” e a gente chamar para conversar, “Não é bem assim, olhe sua colega você é diferente dela, mas você não pode tratar sua colega assim pela cor da pele”; “ela é diferente, mas você também é diferente dela. Você não pode tratar ela mal só porque você tem uma cor diferente da dela”. Não é só o preconceito racial, é o ser diferente. Aqui (na escola), eu não vejo com tanta frequência não. Porque só chega para o coordenador quando o caso é bem gritante. Mas na sala de aula eu acho mais frequente. Através de debate, de conversas informais, vídeos, cartazes. (COORDENADORA)

Não. Eu até acho interessante aqui (na escola). Falar de preconceito, eu analiso e englobo tudo, né? Então eu acho que as crianças aqui sabem respeitar as diferenças raciais. Se percebi, aliais, se aconteceu, foi tão insignificante que não foi para chamar atenção. Em um ano teve uma situação que a professora trouxe. E aí foi trabalhado até aquele livrinho “Menina Bonita do Laço de Fita”. Então foi feito um trabalho junto com ele porque houve uma situação específica de uma criança, não me recordo a turma. Esclarecimento né? Eu acho que qualquer situação que vier a ser de preconceito ou de racismo, a primeira coisa que você tem que fazer é esclarecer, é dialogar. Uma conversa contínua, palestras, ir em busca de recursos. Porque eu ainda não entendo... Como me incomoda essa questão racial, principalmente racial. Eu não entendo porque as pessoas têm muito esse hábito de discriminar. Eu sempre trabalhei com meus alunos dizendo: “Nós somos de todas as cores”. A gente precisa entender que fazemos parte de todas as etnias. (GESTORA)

Ainda sobre a discriminação racial a gestora enfatiza uma história familiar que ela fez questão de relatar e dessa história podemos perceber que ela usou um instrumento que consideramos importante, ela nos relata que:

Isso nunca me... embora minha filha já tenha passado por um negócio desse. Porque meu esposo é “moreno”. O avô dela é negro, ela dizia que era “pouco branca”. Ela tem a cor próxima da dele (do pai). Foi uma situação de repente. Ai eu falo: “mas por que isso?”. Aí minha cunhada deu uma bonequinha bem “pretinha” para ela e ela não quis, ela tinha 4 anos. A gente começou a trabalhar com ela essa questão, ficou conversando, começou a contar historinhas. A gente também não foi alimentando, entendeu? Contava umas historinhas. (GESTORA)

De acordo com as perguntas acima sobre discriminação racial e preconceito na comunidade escolar e possíveis formas de enfrentamento, a vice gestora explica que:

Que eu me lembre não. Eu acho que a primeira coisa que a gente deve fazer é o trabalho na sala de aula. Em primeiro lugar tem que trabalhar na escola de uma forma bem natural e espontânea. Eu lembro que eu trabalhava aquele livro: “Menina Bonita do Laço de Fita”, que a personagem é negra. Eu tinha uma aluna que, na época, eram todos (alunos) mais claros do que ela. Ela era bem “escurinha”, eu lia essa história e os meninos comentavam: “Olha tia” é igual a “Dandara (nome fictício)” Esses livros assim, eu gostava muito de trabalhar, para eles vivenciarem. (VICE-GESTORA)

A partir dessas falas e relatos mais precisamente da gestora e vice gestora, foi possível perceber um forte discurso, muito recorrente, de que o racismo e a

discriminação racial não é uma realidade escolar. Podemos apontar esse pensamento das entrevistas como sendo resultado da teoria da “democracia racial”, que em nada contribui para o reconhecimento de que o Brasil ainda é um país racista. Outro fator importante na fala da professora foi que o racismo que as crianças reproduzem são originários do seio familiar, a professora e as outras entrevistadas não apontam a escola como aparelho reprodutor dessas práticas racistas. Eliane Cavalleiro nesse sentido afirma que

Não se concebe um desenvolvimento proporcionado exclusivamente pela educação formal, como também não se pode entendê-lo sendo realizado unicamente pelo grupo familiar. Afinal, juntas, a escola e a família são responsáveis pela formação do indivíduo. (CAVALLEIRO, 2010, p. 12)

“A escola e a família nesse contexto representam a possibilidade da transformação do pensamento sobre a realidade social construída sob “ideologias”, como o mito da democracia racial” (CAVALLEIRO, 2010, p. 12). A fala da gestora ao afirmar para seus alunos que “somos de todas as cores” representa o entendimento de que não há diferenças, somos todos um, pertencemos a todas as etnias, que a partir da miscigenação a identidade do povo brasileiro passou a ser única e harmoniosa, de acordo com o mito da democracia racial.

Como forma de enfrentamento ao racismo e preconceito, as educadoras apontaram a necessidade do diálogo com os alunos e a utilização de recursos como: vídeos e cartazes. Embora a literatura infantil afro-brasileira não tenha sido apontada como instrumento de enfrentamento, de valorização da identidade de crianças negras. Foi possível identificar a partir das falas da gestora, e vice gestora que a literatura infantil afro-brasileira foi utilizada para mediar alguns conflitos com relação ao racismo e discriminação racial, como também para valorizar a criança negra na sala de aula.

No decorrer das observações realizadas no trabalho de campo, presenciamos em uma sala de aula do 1º ano, um momento em que a professora liberou 15 minutos após o lanche para as crianças brincarem dentro da sala de aula. Nesse momento uma aluna negra reclamou à professora: “Tia, Maria me chamou de macaca”, imediatamente a professora pediu que a aluna (branca) que a insultou pedisse desculpas, a aluna autora da agressão atendeu ao pedido da professora e depois começou a chorar. Uma outra aluna então falou: “Tia, Rosa está chorando”, a professora então falou para a menina que estava chorando: “Não gritei com ela, não briguei, deve ser choro, de consciência pesada”, os alunos/as continuaram brincando.

É possível identificar que essas situações humilhantes acontecem, é uma realidade na escola e que precisam ser revertidas, pois são comentários depreciativos que influenciam negativamente na (re) construção da identidade das crianças. Os alunos/as na ausência de intervenções imediatas e contínuas são obrigados a administrarem, internalizarem e reproduzirem as discriminações raciais e preconceitos na sua inocência, o papel da escola de acordo com Cavalleiro (2010)

O necessário papel da escola em perceber o problema e buscar estratégias para sua superação parece não ser considerado. A criança, indefesa em sua pouca idade, é apontada como aquela que deve, além de tudo, buscar meios de compreender tudo sozinha e elaborar um novo sentido para o seu pertencimento étnico (CAVALLEIRO, 2010, p. 60,61)

A partir do importante relato da professora e coordenadora pedagógica sobre o conhecimento de práticas racistas, de preconceitos e discriminação dentro da comunidade escolar pesquisada destacamos a importância de suas funções dentro do espaço escolar por estarem muito próximas aos alunos/as, poderão contribuir efetivamente a partir de registros das ocorrências, diálogo com a gestão para que sejam construídas estratégias de enfrentamento. No entanto, é necessário que a gestão se sensibilize com a realidade escolar, que planejem democraticamente ações cotidianas que possam valorizar a identidade negra, história e cultura afro-brasileira e africana.

A proposta de uma educação para a diversidade está no cerne da Lei 10.639/2003 e de tantas outras legislações educacionais brasileiras que trazem para o currículo escolar a discussão sobre o trato democrático das diferenças (GOMES, 2008, p. 154). A literatura infantil afro-brasileira é um meio de conhecimento histórico do povo africano e afro-brasileiro e também um importante instrumento para desconstrução do imaginário estereotipado da história e cultura negras.

Quando questionadas sobre a importância da literatura infantil afro-brasileira nas práticas pedagógicas as entrevistadas dizem que:

Embora eu não me detenha a literatura afro, ela pode ajudar muito. É importante porque o aluno toma conhecimento da história do país, né? A história do negro. É muito importante que eles conheçam e reconheçam a importância do negro na construção do país e passe a valorizar. Fazendo com que dessa forma, eles passem a respeitar a raça negra. (PROFESSORA)

Perguntamos à professora o que ela entende por literatura infantil afro-brasileira. Ela respondeu que: “É a literatura que aprofunda personagens da nossa cultura como cultura negra, indígena, a europeia”. Para encerrar perguntamos se a professora fazia

uso da literatura infantil afro-brasileira nas suas práticas, para valorização da identidade de crianças negras e da história e cultura afro-brasileira A professora responde: “Não”.

A coordenadora pedagógica afirmou que:

Eu acho que é uma forma bem dinâmica, uma forma até mais próxima do aluno chegar a esse tema. Nas séries iniciais, você começa com literatura infantil, acho bem interessante. Como também filmes nesse sentido de acordo com a faixa etária. (COORDENADORA)

Já a gestora, entende da seguinte maneira:

Acho que serve para ajudar, esclarecer e fortalecer as lutas e as conquistas foram feitas. Embora eu particularmente, acho que a gente não precise ter esses destaques. Não sei se isso é um tipo de racismo, eu não levo por esse lado não. Mas eu acho que a gente não precise focar tanto. Talvez eu não tenha percebido que existe tanto racismo, porque eu vejo tanto as pessoas falarem “Por que à minha volta não está?”. As vezes eu acho que é um pouco de mídia, publicidade, de prioridade, entendeu? São situações específicas. É a primeira vez até que eu comento, porque vale ressaltar essa questão. Mas eu acho que se destaca muito, principalmente essa questão racista, eu acredito que hoje a cabeça das pessoas estão melhores. Mas claro que foi decorrente de um trabalho, desses projetos. Eu não acho que deva acabar, eu só acho que ele não deve ser o centro das atenções. Ele tem que acontecer, acontecer sempre. (GESTORA)

A gestora justifica ainda que:

Tem que ter esse trabalho, todas as questões que envolvem essa questão transversal. Eu acho que são importantes esses movimentos de leitura, esses trabalhos, esses projetos. E a gente abraça o que vier que seja para esclarecer, para informar. Porque de todo jeito, precisa lembrar de sua vida, do seu passado, dos seus momentos, do que está acontecendo hoje. Fazer uma ponte. Então para falar existiu. (GESTORA)

A vice-gestora compreende o uso da literatura infantil afro-brasileira afirmando que:

Ah, é de suma importância, porque como se diz, não vou dizer que vai acabar com a questão do preconceito. Não só racial, mas da própria cultura, das culturas diferenciadas, né? Eu acho que, pelo menos, da sala de aula, chama muito a atenção e as crianças gostam de vivenciar isso. Tem um livro, é porque eu não me recordo, que tem até uns negros africanos, parece uma tribo africana, mas uma vez eu vi um aluno “negro” do terceiro ano lendo “aquilo” ali, ele só queria ler aquele livro. Eu acho que através desse livro a criança começa a ver e a instigar a questão da curiosidade das culturas diferenciadas. Com o trabalho também do professor (a) em sala de aula. (VICE-GESTORA)

A Política de Ensino da Rede Municipal do Recife que trata especificamente do ensino fundamental do 1º ao 9º ano indica os direitos de aprendizagem em educação para as relações étnico raciais que propõe mudanças no modo de agir dos indivíduos e da coletividade no conjunto da comunidade escolar enfatiza dentro de um dos seus eixos a afirmação de identidades e garantias de direitos que possibilitem os discentes

Compreender e participar de processos de construção de relações sociais saudáveis, em que todos (as) cresçam e se vejam como cidadãos (ãs) de direitos; Saber que as diferenças étnico raciais e culturais não devem produzir pessoas com mais ou menos direitos, superiores ou inferiores; Ter a família e a comunidade, envolvidas em processos de ensino/aprendizagens que promovam suas identidades de forma positiva; Estudar as histórias de homens e mulheres, negros (as), indígenas, ciganos (as) de referência nas mobilizações por liberdade, direitos e cidadania e; Conhecer a contribuição de indígenas, africanos (as), ciganos (as) para a língua portuguesa. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO RECIFE, 2015).

De acordo com a professora, o uso da literatura infantil é importante, pois trata de conhecimento histórico, valorização e respeito à “raça negra”. Esse reconhecimento da professora de certa forma contempla o que é exigido como direito de aprendizagem dos discentes no eixo citado acima, pois a professora fala da necessidade de estudar a história e diferenças culturais. No entanto, não houve por parte da docente a explanação sobre o uso da literatura infantil para a afirmação de identidade negra e autoestima da criança negra.

Embora a professora afirme ser negra, há uma fragilidade no posicionamento político em valorizar essa identidade em suas práticas pedagógicas, considerando que a docente afirmou não usar a literatura infantil afro-brasileira, dessa forma, a mesma não promove a visibilidade de autores negros (as), personagens negros (as) nem mesmo o próprio protagonismo negro a partir dela mesma, se afirmando para os alunos/as, os/as envolvendo em práticas afirmativas. Independentemente do grupo cultural ao qual pertençam terão oportunidade de vivenciarem leituras e reflexões sobre o racismo, as desigualdades, sobre a importância de inúmeros negros/as na história do Brasil e do mundo. De acordo com Munanga (2012), o grau de consciência de identidade não é o mesmo entre todos os negros. Pessoas negras de diferentes religiões possuem identidades culturais diferentes entre si. Pois são grupos e comunidades muito distintas em suas práticas culturais, o autor cita como exemplo comunidades de terreiros de candomblé e de evangélicos (MUNANGA, 2012).

A afirmação da professora como “mulher negra” é muito importante, mas necessita de um posicionamento político nesse sentido, pois afeta as práticas pedagógicas da docente limitando sua visão nas questões políticas de “raça”, como ato político de resistência e reconhecimento das desigualdades condicionadas ao povo negro brasileiro no qual esse trabalho é embasado. Assim como defendemos o embasamento da questão da identidade negra, a partir da afirmação de Munanga (2010)

A identidade do mundo negro se inscreve no real sob a forma de “exclusão”. Ser negro é ser excluído”. Por isso, sem minimizar os outros fatores, persistimos e afirmar que a identidade negra mais abrangente seria a identidade política de um segmento importante da população brasileira excluída de sua participação política e econômica e do pleno exercício da cidadania (MUNANGA, 2010, p. 16)

A docente percebe a literatura afro-brasileira como importante por abordar conteúdos históricos, embora ela reconheça essa importância, diz não as utilizar em suas práticas docentes no 2º ano do ensino fundamental. Ela define a literatura infantil afro-brasileira como instrumento que aprofunda o conhecimento de personagens negros, da cultura negra, indígena e europeia. Observaremos na análise das práticas mais adiante que a literatura infantil afro-brasileira e indígena não é oferecida na mesma proporção aos alunos/as como a literatura infantil brasileira, mais especificamente os contos de fadas.

A Coordenadora entende que o uso da literatura infantil afro-brasileira é uma forma dinâmica, mais próxima do aluno, assim como a vice gestora, afirma ser de suma importância pois é, segundo ela, uma forma de combater o preconceito racial e cultural que permeia o espaço escolar e a sociedade. Ela enfatiza que a sala de aula é o espaço mais eficaz para essa utilização.

Na perspectiva da Lei 10.639/2003, apresentam-se enfim, gêneros que trazem para o leitor o universo narrativo mítico africano tão pouco conhecido pelas escolas e tão presente nos falares, nos “causos”, nos provérbios usados pelas avós, mães e até mesmo pela geração mais jovem brasileira [sic] (MARTINS, GOMES, 2010, p. 157)

Dessa forma, compreendemos que as histórias da literatura afro-brasileira fazem parte de uma realidade vivenciada pelos alunos, ao verem personagens negros/as, ao identificarem escritores/as, ilustradores/as, negros/as, que são referenciais positivos de identificação. Podemos confirmar na atitude do aluno “negro” citado pela vice gestora, que sempre escolhia o mesmo livro com personagens negros africanos. Embora a vice gestora entenda que o aluno estava curioso e instigado pela cultura, podemos inferir que os personagens são a efetiva identificação.

Na fala da gestora percebemos que a mesma identifica a literatura infantil afro-brasileira como forma de esclarecer, fortalecer as lutas e conquistas que já foram feitas, assim como é uma forma de lembrar “os negros/as” de sua vida, do seu passado, dos seus momentos, do que está acontecendo hoje, e dizer “existiu”. Nesse discurso é possível identificar que a mesma acredita não haver racismo na sociedade brasileira, que os problemas já foram resolvidos, que as pessoas convivem harmoniosamente com suas

diferenças culturais, étnicas e econômicas. Mais uma vez o discurso do mito da democracia racial está presente. Inclusive, o fato de ainda existirem situações de racismo na sociedade são para a gestora situações específicas ou isoladas que ganham destaque desnecessário. O que nos faz corroborar com a afirmação de Aracy Alves Martins e Nilma Lino Gomes (2010) de que:

Lamentavelmente, quando falamos em igualdade, desigualdade e diversidade no Brasil, devemos sempre contar com a presença do discurso do mito da democracia racial, da ideia de uma sociedade harmoniosa, inclusiva e sem conflitos em relação às diferenças, mesmo que as análises oficiais, as estatísticas e a realidade nos mostrem que falta muito para o Brasil alcançar esse patamar tão necessário e desejado [sic] (MARTINS, GOMES, 2010, p. 144)

No entanto, a gestora também afirma que trabalhos com literatura infantil afro-brasileira são importantes, afirmando que a escola acolherá ações e projetos que sejam para informar. Assim, a escola está disposta a receber as pesquisas e projetos relacionados à educação das relações étnico raciais. Desse modo, observa-se nas falas das entrevistadas que o diálogo é a melhor forma para resolver os conflitos na escola, nesse sentido, a parceria com toda comunidade escolar e pais, e discussões sobre o racismo, preconceito e as ações afirmativas são efetivamente necessárias, como afirma Cavalleiro (2010)

A escola e família, juntas, representam a possibilidade da transformação do pensamento sobre a realidade social construída sob “ideologias”, como o “mito da democracia racial”. Somente uma discussão profunda dos problemas relacionados ao preconceito e a discriminação pode concorrer para a transformação da sociedade (CAVALLEIRO, 2010, p. 12,13)

Observa-se ainda nas entrevistas, que a falta de formação continuada em educação das relações étnico raciais é uma realidade dos sujeitos entrevistados, pois quando perguntamos sobre esse tema as profissionais responderam que:

Não. Não tive. (PROFESSORA)

Já. Ano passado. Foi até com o grupo de alguma gerência que trabalham, é... o GETERÊ. Acredito que esse ano (2016) já teve. Mas não foi só com abordagem com relação ao tema (racial), foi com relação a preconceitos no modo geral. Mostrou até para gente uma pesquisa “Quem tem preconceito. Preconceito religioso, pela cor de pele, vários tipos, não era só o preconceito racial não. (COORDENADORA)

Não tive. (GESTORA)

Pode ser que eu já tenha visto, mas que eu lembre não. (VICE GESTORA)

Desse modo, a não formação continuada em educação para as relações étnico raciais afirmada pela professora, gestora e vice gestora, evidencia a forma como cada uma pensa a educação e as práticas pedagógicas com o uso da literatura infantil afro-

brasileira nesse contexto. A coordenadora pedagógica da escola participou de formação continuada com o Grupo de Trabalho na Educação e Relações Étnico-raciais (GETERÊ) sobre o tema discutido e apresenta algumas necessidades de avanços no trato das ações pedagógicas e projetos da escola. A formação continuada se faz necessária pois como afirma Jerusa Romão (2001)

O educador que não foi preparado para trabalhar com a diversidade tende a padronizar o comportamento de seus alunos. Tende a adotar uma postura etnocêntrica e singular, concluindo que, se as crianças negras “não acompanham” os conteúdos, é porque são “defasadas econômica e culturalmente”, avaliações estas apoiadas em estereótipos racial e cultural, ou são “relaxadas” e desinteressadas (ROMÃO, 2001, p. 163)

A citação de Romão (2001) vai de encontro aos problemas elencados no PPP da escola, pois, o PPP da escola ora pesquisada, diz que a indisciplina e baixo rendimento escolar é uma realidade que precisa ser superada. Portanto, uma equipe que participa de contínuas formações com a temática da educação para as relações étnico raciais, encontrarão meios para sensibilizar e efetivar ações afirmativas com todo o grupo escolar.

Nesse sentido, no término da entrevista com a coordenadora pedagógica a mesma manifestou um desejo da pesquisadora oferecer uma formação sobre a Lei 10.639/2003 e sobre o uso da literatura infantil afro-brasileira nas práticas pedagógicas, alegando que "porque tem um diário de classe online que é obrigatório o professor ter esse registro, não fala que tem que ser no mês tal, mas que ele tem que pontuar esse tema no diário, ele tem que ser registrado" (COORDENADORA). Desse modo, a pesquisadora aceitou realizar um projeto de formação. No entanto, será realizado ainda no semestre de 2016.2 para atender a disciplina de Estágio Obrigatório Supervisionado Curricular IV, ministrada pela professora Virgínia Loureiro e cursada pela pesquisadora.

4.2 O Projeto Político Pedagógico e as questões raciais a partir da Lei nº 10.639/2003.

O Projeto Político Pedagógico é um documento que traz em seu texto as intenções da comunidade escolar, como já foi citado, ele mostra as intenções políticas e pedagógicas da escola. De acordo com Libâneo (2012) ele é pedagógico porque

Formulam objetivos sociais e políticos e meios formativos para dar uma direção ao processo educativo, indicando por que e como se ensina e, sobretudo, orientando o trabalho educativo para as finalidades sociais e políticas almejadas pelo grupo de educadores (LIBÂNEO, 2012, p. 470)

Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico define a filosofia da comunidade escolar a partir de uma gestão democrática de uma construção coletiva. O PPP deve ser flexível às mudanças – a qualquer momento, sempre que seja necessário. A cada ano deve ser reformulado, ou até mesmo, durante o ano que foi feito poderá ser readaptado às necessidades da comunidade escolar. Analisando o Projeto Político Pedagógico da escola não identificamos uma definição a respeito do que viria a ser um Projeto Político Pedagógico.

A escola aponta dez problemas detectados em seu cotidiano, dentre eles, o racismo não é apontado como um problema na instituição, o que nos preocupa considerando haver ali um espaço escolar com 481 (quatrocentos e oitenta e um) estudantes distribuídos entre as turmas de educação infantil até a educação de jovens adultos e idosos em que a maioria destes são alunos (as) negros (as). Eliane Cavalleiro (2001, p. 143) assinala que “é um senso comum acreditar que nas escolas todos estejam usufruindo das mesmas oportunidades”. Assim, acreditamos que a escola deve olhar atentamente o seu cotidiano, seus alunos (as), professores (as), técnicos (as), em fim, todos os sujeitos que compõem esse espaço que tem grande relevância e influência nas vidas e nas identidades que a compõem.

A educação formal tem grande relevância para a formação de cidadãos críticos e conhecedores de seus direitos civis, políticos e sociais. Torna-se então fundamental a reflexão por parte de nós profissionais da educação sobre a presença das formas que conduzem às desigualdades na sociedade e também no espaço escolar. Compreender e reconhecer a desvantagem que constitui o racismo para o desenvolvimento das relações sociais entre negros e brancos – com a penalização dos cidadãos negros – constitui uma ação fundamental para enfrentar essa falta de equidade (CAVALLEIRO, 2001, p. 142)

Ainda analisando o PPP da instituição observou-se no PPP do ano 2014, 2015 e 2016 que as ações pretendidas, as metas, os problemas do cotidiano da escola e os objetivos continuam os mesmos. Nos três PPPs dos anos citados identificamos dentro do tópico – Ações pedagógicas: Temas Transversais voltados para a formação da cidadania e identidade cultural, o seguinte encaminhamento/ ações:

Cultura Afro-Brasileira e Indígena, com o objetivo de diminuir o preconceito e respeito pela cultura africana e indígena, buscando desenvolver, nos alunos, atitudes, posturas e valores voltados para a valorização cultural brasileira e africana. Enfim, promover uma educação que reconhece e valoriza a diversidade, comprometida com as origens do povo (Lei nº 11.645/2008)¹

¹ Texto extraído do PPP da Instituição escolar que faz parte desta pesquisa, 2016

A partir do fragmento acima, extraído fidedignamente do PPP daquela escola identificamos que foi dado um passo para incluir ações pedagógicas para a educação das relações étnico raciais. A escola reconhece a lei nº 11.645/2008 que obriga o ensino da história e culturas afro-brasileira e indígena nas escolas como aporte legal para essas ações, pois enfatiza que pretende diminuir o preconceito contra a cultura africana, valorizando a diversidade e assim desenvolvendo nos alunos atitudes, posturas e valores voltados para a valorização cultural.

Em contrapartida, não há no PPP da escola aporte teórico metodológico que discutirá ou orientará essas ações pretendidas, tanto sobre as questões da história e culturas africanas e afro-brasileiras quanto sobre as indígenas. No tópico dos conteúdos de Língua Portuguesa selecionadas no PPP da escola para o 2º ano do ensino fundamental I, não há especificação do uso da literatura infantil afro-brasileira ou indígena. Gêneros textuais: conto, poema, advinha, mas não há especificação nesses tipos textuais ou gêneros textuais. As Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico raciais (2006) elencam vinte e três tópicos sobre as responsabilidades que cabem aos sistemas de ensino e os estabelecimentos de educação básica, nos níveis de educação infantil, educação fundamental e etc. Dentre todos citaremos os que precisarão providenciar

Inclusão, em documentos normativos e de planejamento dos estabelecimentos de ensino de todos os níveis – estatutos, regimentos, planos pedagógicos, plano de ensino – de objetivos explícitos, assim como de procedimentos para sua consecução, visando ao combate ao racismo, as discriminações, ao reconhecimento, valorização e respeito das histórias e afro-brasileira e africana (SECAD, 2006, p. 247)

Nesse sentido, o PPP da escola não inclui em seu planejamento de ações para efetivação da Lei nº 11.645/2003 a formação continuada dos seus professores (as) em educação para as relações étnico raciais, não aborda a utilização da literatura infantil afro-brasileira como instrumento de valorização e (re) construção da identidade de crianças negras e não inclui a lei Nº 10.639/2003. A formação continuada de professores (as) com objetivo de contribuir com ações pedagógicas planejadas pela escola é de extrema importância para que esses professores (as) tenham uma orientação/sensibilização para trabalhar de forma a colaborar positivamente com o processo de (re) construção das identidades de crianças negras, “Sabe-se que um/a profissional capacitado/a estará apto/a a reverter de maneira positiva um material didático

eventualmente ruim, bem como a ampliar de modo criativo as pistas que os parâmetros curriculares nacionais (PCNs) apresentam” (SILVA, 2001, p. 66).

A formação continuada poderá incentivar os professores (as) a utilizarem nas suas práticas a literatura infantil afro-brasileira como instrumento de leitura para o conhecimento da história e cultura afro-brasileira, melhorar a autoestima de crianças negras, provocar discussões sobre o racismo, preconceito e principalmente provocar no docente um olhar crítico para o livro de literatura infantil sobre os estereótipos. Como vimos anteriormente, não é qualquer livro que traga o negro em suas histórias ou que fale sobre a história e cultura africana e afro-brasileira que valoriza a crianças negra, o olhar e cuidado do docente na escolha desses livros será ainda mais atento se ele/a participa de formações continuadas.

A lei Nº 10.639/2003 não foi citada no PPP da escola, pois a mesma considerou a alteração que essa lei sofreu pela lei Nº 11.645/2008 que passou a incluir o estudo obrigatório da história e cultura indígena. Observa-se no diário de campo que a escola por dois anos seguidos trabalhou com projetos didáticos com a mesma abordagem, um intitulado “Para Sempre Ariano” no ano de 2014, e outro “A influência de Ariano Suassuna para cultura popular nordestina” no ano de 2015. Outro projeto desenvolvido nesse mesmo ano de 2015, mas que contemplou apenas 2 livros de literatura infantil afro-brasileira, foi o projeto “Contos para Ler, Ouvir e Sonhar: Isso é Coisa de Criança”, elaborado por uma professora do 3º ano. Esses projetos foram culminados entre o mês de novembro e dezembro.

Não houve projetos sobre o dia da consciência negra. Identificamos que no dia da consciência negra, uma professora trabalhou o livro “A vida de Zumbi dos Palmares- Caderno do aluno” em uma turma do 4º ano, no entanto foi uma ação pontual, escolha política da professora, que afirmou “é importante conhecer a história de Zumbi até mesmo para que os alunos valorizem a escola”. Conforme já debatemos aqui à exaustão, há de haver a superação de meras atividades pontuais sobre os negros e índios, “é necessário empenhar-se para que a incorporação desses conhecimentos sobre afro-brasileiros na escola ultrapasse os tópicos especiais e/ou comemorativos” (ROMÃO, 2001, p. 165). Quantos às ações sobre a consciência negra fomos informadas pela vice gestora que houve um momento antes do início das aulas do dia 19 de novembro uma fala sobre o dia da consciência negra e sobre zumbi dos palmares no pátio da escola para todas as crianças, e cada professora elaborou a seu modo abordagens sobre o tema.

É necessário que a comunidade escolar, principalmente a gestão que é responsável por todo o grupo, exercer uma gestão democrática, perceba a importância da lei Nº 10.639/2003 dentro do contexto político e social. Como afirmamos, essa lei é uma conquista dos movimentos sociais, intelectuais e principalmente do movimento negro, a história dos africanos e afro-brasileiros são diferentes do contexto indígena, considerando que há vários povos indígenas e cada um tem suas especificidades.

Como objetivo a ser alcançado o PPP da escola pretende favorecer: a reflexão, aquisição de valores, construção de conhecimentos e desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem com qualidade. Visando formar cidadãos críticos, conscientes da sua realidade e de seu papel na sociedade. Dessa forma, considerando a criança um ser que inicia suas leituras de mundo antes mesmo de ser introduzido no universo escolar e quando nele chega já vem afetado de questões reais da sociedade como racismo e preconceitos. Como formar cidadãos críticos e formar para aquisições de valores sem reconhecer o racismo na escola? Nesse sentido, há a carência de marco teórico.

Assim, verificamos que o PPP da escola não contempla a lei Nº 10.639/2003, mas inclui em seu PPP a lei Nº 11.645/2008, dessa forma, reconhece a importância do texto da lei, por formalidade, cumprimento da lei, assim, abre caminhos que precisam ser melhor planejados, e assim, possibilite que a literatura infantil afro-brasileira seja um instrumento de valorização e (re) construção da identidade de crianças negras.

4.3 O uso da literatura infantil nas Práticas pedagógicas no 2º ano e as relações étnicos raciais

Observamos a turma do 2º ano durante 7 meses, em um primeiro momento em dias alternados e no mês de agosto realizamos 10 observações em dias corridos com exceção do sábado e domingo. Buscando identificar se a literatura infantil afro-brasileira estava presente nas práticas pedagógicas e se essas práticas colaboravam para a (re) construção da identidade de crianças negras, observamos as aulas da professora e registramos no diário de campo.

Observa-se que no espaço físico étnico visual dentro das salas de aulas do 2º ano e em outras salas, corredores, pátios não há inclusão de pinturas, desenhos, cartazes ou colagens com a diversidade étnica existente no país. Visualizamos imagens de princesas brancas de alguns contos de fadas, mas nenhuma imagem que represente a identidade negra dentro do espaço escolar. Identificamos que a escola tem um grande número

(maioria) de alunas e alunos negros, assim como alguns funcionários. De acordo com as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnicas raciais é responsabilidade dos sistemas de ensino, e aqui nós enfatizamos o ensino fundamental I, providenciar:

Inclusão de personagens negros, assim como de outros grupos étnicos raciais, em cartazes e outras ilustrações sobre qualquer tema abordado na escola, a não ser quando se tratar de manifestações culturais próprias de determinado grupo étnico (BRASIL, 2006, p. 247)

Desse modo, a escola não contempla a inclusão de imagens e cartazes de forma igualitária para os grupos étnicos, considerando que são imagens permanentes, ou seja, pinturas em paredes que permanecem por anos, os alunos/as diariamente recebem essa informação de que aquele espaço não reconhece sua etnia. Segundo Nilma Lino gomes, “A educação escolar, entendida como parte constituinte do processo de humanização, socialização e formação, tem, pois, de estar associada aos processos culturais, à construção das identidades de gênero, de raça, de idade, de escolha sexual, entre outros” (GOMES, 2011, p. 18). Observa-se a importância de que a escola tenha ações inclusivas das várias identidades, que haja imagens de personagens ou personalidades negras e indígena nas paredes do seu espaço físico, e não apenas de personagens brancas, as crianças precisam de referências positivas que contemplem os principais povos que formam a população brasileira, não apenas o modelo europeu.

Na sala de aula do 2º ano há mesas e cadeiras para os alunos, um quadro para realização de atividades, dois ventiladores de parede e três armários com cadeados divididos para as professoras do turno da manhã e tarde onde guardam seus pertences e materiais de trabalho. Há nas paredes da sala desenhos da Branca de Neve, Pinóquio, Turma da Mônica e dos ursinhos carinhosos, há uma pequena biblioteca de parede, mas não foi disponibilizado nenhum acervo para que as crianças tivessem acesso espontaneamente.

Observamos em nosso diário de campo que durante as observações na sala de aula um aluno negro chamou uma menina de “sua preta”, a menina que sofreu a agressão respondeu: “isso é racismo”. Nesse momento não houve intervenção da professora que no momento do ocorrido estava na sala, rodeada por alunos que queriam lhe mostrar o caderno para correção, apesar das falas dos alunos terem sido em voz alta não houve nenhum diálogo sobre o ocorrido, a professora pediu que todos sentassem para dar sequência à aula. Nesse sentido, Eliane Cavalleiro afirma que “promover uma educação para o entendimento das diferenças étnicas, livres de preconceito, representa

uma possibilidade real de sujeitos menos preconceituosos nas novas gerações” (CAVALLEIRO, 2010, p. 35,36). A compreensão de que há diferenças e a construção de ações pedagógicas que valorizem essas diferenças é uma forma de enfrentamento ao racismo e preconceito racial dentro da escola.

As relações interpessoais observadas na sala de aula entre alunos/as são boas e conflituosas em alguns momentos. Foi possível perceber vários desentendimentos entre eles/as, disputa por visibilidade diante dos colegas e professora, disputa de beleza, de poder entre as meninas e meninos e por companhia. A professora divide a turma em grupo de 4 alunos/as, os meninos sentam junto dos meninos e as meninas sentam junto das meninas. A relação da professora com os alunos é boa no sentido da educadora usar um tom de voz respeitoso, já com relação à afetividade não há momentos de abraços, um carinho no rosto, no cabelo e elogios com a aparência física dos alunos/as, não identificamos com alunos/as, negros/as e não negros/as.

A turma do 2º ano é composta por 21 alunos, sendo 13 meninas e 8 meninos, que a professora dividiu em grupos, de acordo com o nível de alfabetização que ela considerou: “Silábico, Silábico Alfabético e Alfabético, assim, ela justifica que é mais fácil para ela ajudar os alunos (as), e para eles avançarem na aprendizagem dos conteúdos que precisam ser trabalhados.

Entendemos que a literatura infantil é um instrumento que viabiliza a aprendizagem dos alunos (as) sobre diferentes conceitos e conteúdos curriculares, mas que também ela é um poderoso instrumento para valorizar a identidade de crianças negras. De acordo com Peres, Marinheiro, Moura (2012),

Os livros de literatura infantil representam uma “hétero identidade”, sendo a expressão simbólica do olhar do outro, atuam diretamente na formação de uma consciência de mundo e no processo de construção identitária das crianças (PERES, MARINHEIRO, MOURA 2012 p. 9).

Identificamos que há práticas pedagógicas com o uso da literatura infantil, no momento inicial das aulas da professora do 2º ano. Há o momento da “leitura deleite”, tanto a professora lê para os alunos, quanto incentiva que os alunos leiam para seus colegas. A professora nos informou que os alunos estão em diferentes níveis de alfabetização, nem todos conseguem ler e escrever corretamente e justificou utilizar a literatura infantil como instrumento para ajudar nesse processo.

A escola é contemplada pelo projeto “Nas Ondas Das Leituras” que tem o objetivo de contribuir para a formação leitora/escritora dos discentes. Cada turma do 1º

ano ao 5º, assim como a turma da EJAI receberam no início do ano letivo (2015) alguns livros paradidáticos., Analisando a relação por turmas percebemos que cada uma recebeu 9 livros e apenas no 1º ano do ensino fundamental tem um livro com o tema: Igual e Diferente, que aborda as questões das diferenças, e na EJA o livro: África – Um breve passeio pelas riquezas e grandezas africanas. No ano de 2016 a escola também recebeu um acervo desse projeto contemplando também as turmas do grupo IV e V da educação infantil, 1º ao 5º ano do fundamental I, não houve entrega dos livros para a turma da EJAI. O projeto no entanto, não contempla de forma igualitária a distribuição de livros com as temáticas afro e indígenas.

Quando iniciamos as observações pudemos notar que os alunos (as) já esperavam que no início das aulas a professora entregasse os livros de literatura infantil para eles, pois perguntaram “vamos escolher livros hoje professora?”, “Quanto tempo a senhora vai deixar a gente ficar com o livro hoje professora”? Percebemos que as crianças, a partir do acervo disponibilizado pela professora, tinham liberdade de escolher qual livro queriam ler.

No entanto, não identificamos nenhuma prática com livro de literatura infantil afro-brasileira, houve por parte da professora a preocupação de que muitos alunos não sabiam ler e que por esse motivo, ela oferecia livros todos os dias para os alunos (as), para estimular a leitura e familiarização com as letras, os alunos são divididos em um total de 4 por grupo, escolhem o livro e ficam em seus lugares, a professora explica que dessa forma, todos (as) além de ler poderão ajudar o colega que está com dificuldades. Segundo Peres, Marinheiro, Moura (2012, p. 3) “a literatura proporciona nutrientes imprescindíveis para a formação intelectual da criança”. A escola não tem biblioteca e o acervo disponível pertence a professora, por isso, a professora deixa no armário da sala e todos os dias retira para utilizar.

Podemos considerar que há nas práticas pedagógicas da professora do 2º ano um silenciamento e distanciamento de literatura infantil afro-brasileira, que poderiam colaborar para o avanço da alfabetização e letramento dos alunos (as), como também, no processo da constituição, valorização e (re) construção da identidade de crianças negras. De acordo com Eliane Cavalleiro (2010) “A identidade é um dos resultados mais importantes do processo de constituição social do sujeito” (CAVALLEIRO, 2010, p. 18). Podemos afirmar que a falta da literatura infantil afro-brasileira nas práticas pedagógicas não ocorre apenas na turma do 2º ano da escola pesquisada, outras turmas

também não efetivam essas práticas no cotidiano, há práticas pontuais, individuais de poucas professoras a partir do uso da literatura infantil afro-brasileira para tratar sobre as questões étnicas raciais na escola.

A despreocupação com a questão da convivência multiétnica, quer na família, quer na escola, pode colaborar para a formação de indivíduos preconceituosos e discriminadores. A ausência de questionamentos pode levar inúmeras crianças e adolescentes a cristalizarem aprendizagens baseadas muitas vezes, no comportamento acrítico dos adultos a sua volta (CAVALLEIRO, 2010, p. 19)

O fato da escola não ter biblioteca nos motivou a investigar se havia livros de literatura infantil afro-brasileira na escola, nos armários dos corredores da escola, fora das salas de aulas, pedimos autorização à gestão para observar se nesses armários haviam tais livros. Identificamos um acervo com 10 livros, dentre eles: Do outro lado tem segredo – Ana Maria Machado; Bichos da África – Rogério Andrade Barbosa e A Mbira da beira do rio Zambeze – Décio Gioielli (organização de Heloísa Pires Lima); Ndule Ndule - Assim brincam as crianças africanas - Rogério Andrade Barbosa e ilustração de Edu Engel. Identificamos três coleções de livros de história geral da África além de mais de 100 livros de literatura infantil brasileira com alguns exemplares de contos indígenas, e livros direcionados para formação dos professores (as).

Assim, mesmo que a escola não tenha biblioteca os professores (as) possuem um acervo “pequeno” de literatura infantil afro-brasileira que estão “escondidos” nos armários dos corredores da escola. Acreditamos, que a falta de práticas pedagógicas com o uso da literatura infantil afro-brasileira está, dentre outras razões, relacionada à fragilidade do PPP da escola, no planejar das ações pedagógicas. Sendo importante o posicionamento político do professor (a) para incluir essas literaturas afro-brasileiras como instrumento de valorização das relações étnicos raciais na escola.

O uso da literatura infantil pode elevar a autoestima das crianças, denunciar abusos, abordar questões sobre racismo, preconceito, apresentar para as crianças a partir das histórias infantis personagens negros (as) e personalidades negras com os quais as crianças negras possam ter um referencial positivo, enfim, favorece o conhecimento de diversas situações dentro e fora da escola. De acordo com Gomes (2008), essa lacuna pode ser superada, pois

Por meio da Literatura e, mais especificamente, do conhecimento da rica produção literária africana e afro-brasileira, o professor e a professora poderão encontrar alguns caminhos pedagógicos para o trato da questão africana e afro-brasileira na sala de aula. Caminhos estimulados pela Lei 10.639/2003, que revelam a forte presença histórica, política, social e cultural

africana na diáspora. É nesse contexto que o Brasil se localiza (GOMES, 2008, p. 151)

De acordo com Miriam Lúcia dos Santos Jorge e Iris Maria da Costa Amâncio (2008),

“(...) o trabalho com Literatura ocupa um espaço privilegiado no atendimento dos objetivos da Lei 10.639/2003, uma vez que a literatura cria oportunidades diversas para discutir aspectos culturais e históricos do continente africano e do Brasil, bem como fomentar o pensamento crítico acerca de realidades diversas” (JORGE, AMANCIO 2008 p. 108).

O não uso da literatura infantil afro-brasileira desfavorece o processo de (re) construção da identidade de crianças negras, assim como pode afetar negativamente os alunos (as) com relação à representação social do negro, das lutas do povo negro, das conquistas, da resistência, do processo histórico e cultural do povo negro e da própria afirmação da identidade e autoestima dos alunos e alunas.

4.4 A identidade da criança negra e a literatura infantil afro-brasileira: Possibilidades e Contribuições

Os alunos do 2º ano C do ensino fundamental foram bem receptivos com a presença da pesquisadora dentro da sala de aula que é composta por 21 alunos, 13 meninas e 8 meninos. De acordo com o censo escolar raça/cor declarados pelos responsáveis dos alunos e alunas da turma do 2º ano no preenchimento da ficha de matrícula dos alunos, identificamos que nem um aluno ou aluna foram declarados negros pelos seus responsáveis como mostra a tabela abaixo.

Quadro2: Declaração Raça/cor das meninas de acordo com os responsáveis

RAÇA/COR	QUANTIDADE DE MENINAS
Negras	0
Branca	4
Pardas	5
Não Identificadas	4

Quadro3: Declaração Raça/cor dos Meninos de acordo com os responsáveis

RAÇA/COR	QUANTIDADE DE MENINOS
Negros	0
Branco	1
Pardos	6
Não Identificados	1

Há, sem dúvida, um silenciamento e negação da identidade negra na declaração do quesito raça/cor no preenchimento da matrícula dos alunos (as) por parte dos pais e/ou responsáveis. Possivelmente, o silenciamento e a negação dos pais ao declararem o quesito raça/cor de seus filhos partam da percepção de que “O negro, vivendo em uma sociedade que lhe proporciona sistematicamente a interiorização da negatividade do seu grupo étnico, acaba aceitando isso como verdade e reproduzindo o mesmo comportamento e pensamentos” (CAVALLEIRO, 2010, p. 81).

4.5 Só me diz por que ... temos cor de pele tão diferentes?

Com o objetivo de iniciar um diálogo com os alunos sobre como eles compreendem o fato das pessoas terem cor de peles diferentes, realizamos a leitura do livro “Só me diz porque... temos cor de pele tão diferentes? Da autora Sara Agostini e Ilustrações de Marta Tonin. Fizemos uma roda sentados no chão, fora da sala de aula. Iniciamos com a pergunta do título do livro que espontaneamente Kaiodê (nome fictício) respondeu “porque tem negro, branco e é diferente, a pele é diferente”, Ganga Zumba falou que “Porque o pai e a mãe é preto” e Dandara falou que “As vezes minha prima diz que eu sou preta, ela que é, eu sou branca e minha mãe é branca e meu pai é branco, preta é ela”, Obax falou que “na África tem negro, pobre, tem branco também”, Nzinga diz que “Se eu for negra e meu irmão for branco ele fica xingando. Por quê? Porque eu não sou da cor dele”.

De acordo com as falas dos alunos, é possível identificar o não conhecimento da origem do povo negro no Brasil e do continente africano, no entanto, os alunos/as identificam a existência de negros e brancos na sociedade e as diferenças de tons de pele originária a partir dos membros de suas famílias, além do fato de identificarem a presença de negros na sociedade, a fala da menina evidência não só a ausência do autorreconhecimento enquanto negra, mas o reconhecimento do quão negativa é a imagem do negro na sociedade. Foi possível perceber ainda nesse momento a tristeza de Dandara ao falar que é chamada de preta por sua prima, embora ela tenha bastante melanina e podendo autodeclarar-se negra, ela nega tal fato justificando que seus pais são brancos. Identificamos nesse momento a negação da identidade negra. Assim, “A nossa criança negra, por todo um condicionamento sociocultural de um ideal de beleza e padrões europeus, possui baixa autoimagem. Conseqüentemente ela será um adulto com problema de identidade pessoal” (CAVALLEIRO, 2010, p. 58).

Seguimos com a história que aborda a chegada de uma menina negra na sala de aula de uma escola e a curiosidade dos alunos em saber de onde é a nova aluna, o livro oferece oportunidade de dialogar sobre as diferenças étnica e culturais, na leitura enfatizamos o fato de haver diferenças étnicas e que essas devem ser respeitadas, de que todos são diferentes, no entanto, possuem direitos iguais, mas que na nossa sociedade brasileira esses direitos são negados principalmente as pessoas negras e isso é um problema que devemos conhecer e combater para que as identidades das pessoas sejam valorizadas e respeitadas. Também foi possível, a parti da história lida, discutir questões sobre as relações de gêneros entre os alunos/as.

Ao término da história, falamos sobre a importância da identidade pessoal de cada cidadão e que essa identidade é reconhecida pelo sistema social a partir de um documento de identificação chamado “documento de identidade”, em que consta uma foto da pessoa exatamente como ela é, consta a digital que é única para cada pessoa, o nome dado pela família quando a criança nasce, nome dos pais, lugar onde nasceu etc.

4.6 Fazendo Arte: Entre a afirmação e a negação da identidade

Para identificarmos como os alunos/as a partir do desenho afirmavam suas identidades, disponibilizamos folha com um pré desenho de um boneco/a onde os alunos teriam que acrescentar cabelos, boca, nariz, olhos, roupas e pintar de acordo com a cor de sua pele, para tanto, disponibilizamos ainda uma caixa com vários lápis de giz de cera coloridos e inclusive duas caixas de giz de cera profissional, com 12 diferentes tons de pele fabricado pela PINTKOR – do curso de Aperfeiçoamento UNIAFRO – Política de Formação da Igualdade Racial na Escola. Solicitamos que fizessem um desenho de autorretrato. Os alunos/as, antes de iniciar seu autorretrato, foram convidados a se olharem no espelho, orientados pela pesquisadora a observarem bem, como é seu cabelo, olhos, nariz, boca, orelhas, formato do rosto e a cor da pele, em seguida iniciavam seu desenho. Os alunos demonstraram interesse na atividade proposta e todos que estavam presente na sala de aula participaram sem hesitar, porém, no momento de se olharem no espelho alguns ficaram tímidos mas participaram.

Após iniciarem seus autorretratos, a pesquisadora passava de mesa em mesa procurando identificar se os alunos estavam com dificuldades. Em certo momento, um aluno com voz trêmula (quase iniciando um choro, com olhos vermelhos) chamou a pesquisadora e falou que não gostou do seu desenho. Nesse momento a pesquisadora

perguntou: Por que você não gostou do seu autorretrato? Ao que ele respondeu: - “porque pintei a cara sem querer”, e de que cor você pintou seu rosto? Perguntou a pesquisadora, “marrom”, foi a sua resposta. Quando feita a seguinte indagação: - E você quer pintar seu rosto de que cor? Ele respondeu: - “cor de pele”. A pesquisadora prosseguiu questionando-o: - E qual é a cor de pele? Você pode me mostrar? - o aluno aponta para o lápis que na escola foi denominado “cor de pele”, nesse sentido a pesquisadora pergunta: Mas essa cor é a cor de pele de todas as pessoas? É a cor da sua pele? O aluno visivelmente abalado e triste responde “não sei”. E o que você quer agora? “outro desenho”, a criança recebeu outra folha onde desenhou seu autorretrato e pintou com a cor clara, que não correspondia a sua cor de pele e que é chamada de “cor de pele”.

Em outro momento dessa mesma atividade, a pesquisadora passou pela cadeira de uma aluna e ao percebê-la triste demonstrando um pouco de raiva também, pergunta para a menina: Você gostou do seu desenho de autorretrato? A menina responde: “não”, por que não? O que você olha no seu desenho e não gosta? “porque está tudo moreno”, e você queria pintar seu desenho de que cor? “dessa cor não” e qual é a cor, mostre qual a cor que você queria pintar o seu desenho! - a criança mostra o lápis rosado claro, que cor é essa? “cor de pele”, veja bem, essa cor é a cor de todas as peles? “não, mas eu quero ela”. Novamente disponibilizamos outra folha pois a aluna não estava feliz com seu autorretrato.

Outro caso que nos chamou atenção foi o de um aluno que iremos chamá-lo de Zumbi dos Palmares, que pintou todo o corpo de marrom bem escuro e o rosto com a cor que ele chamou de “cor de pele”. Ao perguntarmos sobre o porquê dele escolher pintar o rosto daquela cor, um colega pulou e respondeu por ele: “porque ele é meu amigo”, Zumbi dos Palmares então falou: “foi não, porque eu ia pintar a cara dessa cor (marrom) e ia ficar feia”, então perguntamos: porque ficaria feia? Ele responde: “ia ficar escura. Eu pintei”, mas você não gosta que fique escura por quê? Mais uma vez o coleguinha responde: “mas se tu é escuro Zumbi dos Palmares!” e o garoto responde: “mas eu sou claro um pouquinho, meu filho”, o amigo de Zumbi mais uma vez fala: “tu é negro” e ele responde: “claro. Né pra ser não? Eu pintei de marrom olha aí!” o aluno aponta para o desenho de autorretrato mostrando ao colega que ele pintou o corpo de marrom. Nesse diálogo entre Zumbi dos Palmares, nós pesquisadoras e o colega de Zumbi, ficou evidenciado que o amigo identificou Zumbi dos Palmares como um

menino negro, o próprio Zumbi dos Palmares se reconhece negro, mas não evidencia essa negritude no rosto, manifestando desejo de ser “um pouquinho branco”. Nesse sentido, Eliane Cavalleiro (2001) afirma

Quando a criança reclama que não quer ser negra, ela está nós dizendo que não quer o tratamento costumeiramente dado às pessoas pertencentes a este grupo racial. O que ela não quer é ser ironizada, receber apelidos, ser excluída das brincadeiras... Assim, melhor do que chamá-la de “moreninha” para disfarçar a sua negritude é cuidar para que ela receba atenção, carinho e estímulo para poder elaborar sua identidade racial de modo positivo (CAVALLEIRO, 2001, p. 156)

Podemos afirmar que essa etapa da pesquisa foi a mais difícil para a pesquisadora, perceber a tristeza da aluna ao se perceber “marrom”, do aluno que quase chorou por terminar seu autorretrato e não gostar da cor que identificou ser a da sua pele, ver que outro aluno pintou seu corpo na cor que identificou ser a da sua pele, mas não aceitou pintar o rosto, pois acredita ser “um pouco branquinho” mesmo sendo um menino visivelmente negro.

Analizando essa atividade onde gravamos as falas dos alunos sobre a afirmação de identidade a partir do desenho de autorretrato, identificamos que vários alunos/as entraram em conflito ao terem que pintar sua pele mesmo observando-se no espelho. Identificamos que alguns ao se perceberem negros ficaram tristes a ponto de pedir para refazer seu desenho, mesmo se identificando negro/a no desenho negavam essa identidade.

Para os indivíduos negros, a experiência escolar também parece repleta de acontecimentos prejudiciais, o que dificulta a aquisição de uma identidade positiva, ao mesmo tempo que lhes confere o lugar daquele que não é bem-vindo e aceito no grupo (CAVALLEIRO, 2010, p. 73)

As crianças na idade dos 7 (sete) anos estão socializando constantemente suas experiências positivas e negativas, a família e a escola precisam estar atentas para os problemas que prejudicam o desenvolvimento dessas crianças, o processo de socialização é importante e deve ser considerados. De acordo com Cavalleiro (2010),

Falar de socialização do zero aos sete anos é falar de uma etapa fundamental para o desenvolvimento humano. Tal afirmação supõe considerar a educação recebida pela criança como significativa para o desenvolvimento futuro do sujeito social. Esse conceito é compartilhado por muitos pesquisadores e estudiosos do desenvolvimento humano (Freud, Piaget, Erikson, Berger, Luckmam, entre outros) (CAVALLEIRO, 2010, p. 15)

Houve também alunos/as que fizeram o autorretrato e ficaram felizes com o resultado, uns escolheram cores que correspondiam ao seu tom de pele (negra) e, ao terminarem a atividade, mostraram orgulhosos seus desenho. Outros de pele clara

fizeram e pintaram com a “cor de pele” mostrando satisfação com o resultado alcançado.

Acreditamos que a falta de planejamento orientado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnicas Raciais para efetivação de uma educação antirracista tanto no PPP, quanto nas práticas pedagógicas da escola e na negação dos pais sobre a afirmação da identidade negra dos alunos, não permitem que as crianças sejam contempladas com o conhecimento da participação efetiva dos negros na constituição da nação brasileira. As crianças não conhecem os heróis e heroínas negros, não conhecem histórias de príncipes e princesas negros, as lutas e vitórias do povo negro pela própria emancipação na sociedade. Portanto, essa falta de ações para uma educação antirracista e valorativa das identidades não contribuem positivamente para que os alunos se sintam pertencentes ao seu grupo étnico e assim,

Percebemos vários fatores de desconstrução da identidade negra que ocorre desde a socialização primária em função do processo de embranquecimento, que já ocorre no próprio seio familiar, agravando-se no plano secundário com a inserção no mundo escolar (BOTELHO, 1999, p. 34)

Uma educação antirracista e inclusiva que valorize a identidade de crianças negras deve estar presente cotidianamente no ambiente escolar e deve utilizar recursos e instrumentos para a valorização das identidades de crianças negras. A literatura infantil afro-brasileira possui fortes possibilidades nesse processo e poderá contribuir positivamente nesse contexto.

4.7 Precisamos que Zumbi dos Palmares vá à escola!!!

Nesta etapa objetivamos identificar a representação social do negro na visão dos alunos/as, quais as qualidades ou características eram atribuídas à pessoa negra e à pessoa branca. Assim, é possível obter um diagnóstico da turma do 2º ano sobre o racismo e estereótipos atribuídos à pessoa negra. Dessa forma, poderemos indicar e planejar ações pedagógicas a partir da realidade da turma e da escola pesquisada, incentivando uma reavaliação do PPP para inclusão efetiva de uma educação antirracista apoiada na lei Nº 10.639/2003 e orientada pelas Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnicas raciais.

Utilizamos para essa etapa da pesquisa um gravador, o quadro branco, piloto e as imagens: Mulher branca, menina branca, mulher negra, menina negra, homem branco,

menino branco, homem negro, menino negro e a imagem de zumbi dos palmares. A pergunta chave para essa etapa foi: O que você acha dessa pessoa da foto?

Iniciamos escondendo as imagens e informando que seria uma “brincadeira”, cada vez que mostrássemos a imagem de uma pessoa eles deveriam falar tudo o que acham dessa pessoa. As imagens eram de pessoas negras e brancas, crianças e adultos conhecidas por serem atrizes, atores/escritor, jornalistas, do sexo masculinos e feminino, as imagens foram numeradas de 1 a 9 no quadro e à medida que mostrávamos cada imagem e as crianças iam falando, anotávamos o que elas falavam sobre a pessoa no quadro, no espaço que correspondia a numeração de cada imagem, essa atividade também foi gravada para que não perdêssemos as falas dos alunos/as. Para melhor visualização das respostas, fizemos um quadro que mostra as respostas dos/as alunos/as.

Quadro 4: Síntese das respostas das/os alunos/as

Mulher Branca	Mulher Negra	Homem Branco	Homem Negro	Zumbi dos Palmares
Bonita	Feia	Lindo	Feio	Feio, olhos
Alegre	Cabelo feio	Feio (meninos)	Cara feia	Cabelo feio
Cabelo bonito	Sorridente	Gato olhos bonitos	Brinco feio	Macumbeiro
Rosto bonito	Cabelo lindo	Cabelo lindo	Macumbeiro	Estranho Parece o diabo
Feliz	Bonita	Rosto lindo	Fedorento	Tudo feio
	Alegre		Porque ele É preto é macumbeiro	Horrível
	Rosto lindo	Sorridente	Dentes feio	Feito por Deus E isso é o que Importa (resposta de Uma única aluna)
			Orelhas feias	Parece um Macaco
			Bonito	Macumbeiro Que não gosta De escovar os Dentes
			“Um negro Sujo Desse!”	Parece um Satanás
			Mister Brau	

Menina branca	Menina negra	Menino branco	Menino negro
Maria Joaquina	Linda	Lindo	Feio
Cabelo bonito	Feia	Legal	Chorão
Chata	Cabelo Feio	Rico e chato	Bonzinho
Terror	Rosto feio	Tem dinheiro	Rico
		Tudo bonito	Cabelo bonito

Essa “brincadeira” retrata a visão desses alunos/as sobre as representações sociais da pessoa negra em nossa sociedade, “A representação social é um fenômeno cognitivo” (DUARTE, 2015, p. 178). Ainda de acordo com Duarte (2015), Henri Tajfel produziu conceitos sobre a categorização social e discriminação racial e destaca que

Um ato individual de categorização do ambiente social em grupos sociais distintos – em “nós” e “eles” - pode ser uma condição suficiente para a apropriação, no comportamento do indivíduo, de certas formas de favoritismo grupal e discriminação contra outros grupos (DUARTE, apud, TAJFEL, BILLIG et. al., 1971)

Analisando as respostas dos alunos/as podemos perceber que a mulher negra recebeu estereótipos sociais negativos logo que foi mostrada a imagem, pois foi identificada como feia e cabelo feio, só depois disso, recebeu atributos como: sorridente, cabelo lindo, bonita, alegre e rosto lindo. Ao contrário disso, a mulher branca de imediato recebeu atributos positivos e nenhum negativo.

Com relação à menina negra e menina branca os alunos/as atribuíram à menina negra adjetivos como linda e em seguida seguiram com estereótipos como: feia, cabelo feio, rosto feio. A menina branca recebeu atributos com relação a personagem que protagonizou numa novela nacional, as crianças a identificaram imediatamente pelo nome da personagem, atribuíram beleza ao cabelo e em seguida a classificaram como chata e terror pois a personagem da criança branca tinha essas características na telenovela. Consideramos importante destacar que a menina negra também é atriz de uma telenovela da mesma emissora, os alunos/as a identificaram de imediato e sua personagem tinha um papel de destaque. Mesmo assim, a ela não foram atribuídos predicados positivos como beleza ou elogios para com seu corpo, cabelo e rosto.

No momento das imagens do homem negro (Lázaro Ramos) e homem branco (Bruno Gagliasso) foi possível perceber a disparidade de atributos negativos ao homem negro em comparação ao homem branco que só recebeu um “feio” por parte de alguns meninos. Embora o homem negro tenha sido reconhecido como ator de telenovela,

ainda assim, recebeu estereótipos sociais muito fortes, destacando feiura com relação aos dentes, brinco, rosto, orelhas e inclusive ao cheiro sendo classificado como “negro sujo” e “fedorento”, sendo rejeitado no aspecto da beleza, inteligência e etc. Muitos alunos/as associaram negativamente a cor da pele do homem negro como “preto macumbeiro” referindo-se ao suposto pertencimento desse homem às religiões de matriz africanas.

Já em relação às imagens do menino negro e menino branco a situação não foi muito diferente. O menino branco recebeu atributos positivos associados à beleza como os seguintes elogios: “lindo”, “tudo lindo” e “legal”, em seguida são atribuídas características ao personagem que ele representa na telenovela como “rico e chato”, “tem dinheiro”. O menino negro de imediato recebe atributos negativos a sua beleza: “feio”, em seguida percebemos que os alunos atribuem características como “chorão”, “rico” e “cabelo bonito” a partir do personagem que o menino representa na telenovela.

A última imagem que apresentamos para os alunos/as foi a imagem de Zumbi dos Palmares, escolhemos essa imagem e deixando-a por último pois a escola tem o nome de um líder quilombola, quisemos identificar o conhecimento dos alunos sobre Zumbi dos Palmares. Ao virem a imagem as crianças gritaram muito, falavam aos gritos, todos os estereótipos que jamais pensamos ouvir em um só momento sobre uma pessoa negra, foi um dos momentos mais dolorosos e difíceis da pesquisa, mas era preciso prosseguir, e assim o fizemos. Com exceção de uma aluna que falou a respeito da imagem “foi feito por Deus e é isso que importa” após perceber os coleguinhas falarem muitas palavras de desvalorização da imagem de zumbi dos palmares, todos os outros alunos/as gritavam atributos de beleza estereotipados como: “feio”, “olhos feios”, “cabelo feio”, “tudo feio”, “parece um macaco”, “estranho parece o diabo”, “horrível”, “parece satanás” e mais uma vez associam a imagem do homem negro às religiões de matriz africana de forma pejorativa: “macumbeiro” e “macumbeiro que não gosta de escovar os dentes”. A partir dessa última fala é possível perceber que algumas crianças associam o homem negro a sujeira, que não tem cuidados com a higiene pessoal.

Não obstante, “O aluno negro é conduzido a negar a identidade de seu povo de origem, em favor da identidade do ”outro” - branco – apresentado como superior” (BOTELHO, 1999, p. 35). Diante dessa “brincadeira”, foi possível identificar que esses alunos do 2º ano C do ensino fundamental I, maioria negros/as, não percebem o negro (a) de forma positiva na sociedade, mesmo quando esses ocupam um lugar de

visibilidade através da mídia televisiva, essas crianças são vítimas que reproduzem as fortes raízes do racismo brasileiro negado a partir da alegação de que vivemos em uma democracia racial brasileira (mito), além disso, negam sua própria identidade, suas raízes e mesmo negros não se identificam com seu grupo étnico.

Os efeitos da prática racista são tão perversos que, muitas vezes, o próprio negro é levado a desejar, a invejar, a introjetar e projetar uma identificação com o padrão hegemônico branco, negando a história do seu grupo étnico-racial e dos seus antepassados. Esse é um dos mecanismos por meio do qual a violência racista se manifesta (GOMES, 2001, p. 93)

Relacionando a “brincadeira” realizada com a turma do 2º ano a partir da pergunta: O que você acha dessa pessoa da foto? A partir das falas dos alunos com relação às imagens de pessoas negras e a pergunta que fizemos a gestora se ela já presenciou discriminação racial ou preconceito na comunidade escolar e ela afirmou que: “(...) não, as crianças aqui sabem respeitar as diferenças, se aconteceu foi tão insignificante que não foi para chamar atenção (...)” e a fala da vice gestora que afirmou “não”. Identificamos uma contradição nos discursos dos sujeitos, supõe-se que da mesma forma que a partir de uma brincadeira os alunos/as externalizaram suas opiniões sobre a pessoa negra, possivelmente em um momento de conflito, dentro da escola entre alunos, isso ainda não teria ocorrido?

A professora dos alunos do 2º ano, após terminar a brincadeira demonstrou um certo incômodo, nervosismo e preocupação com as respostas dos alunos. A mesma informou que já trabalhou sobre Zumbi dos Palmares e afirmou “não sei porque eles esquecem, mas falamos sobre Zumbi”. Talvez essa ação tenha alertado a professora sobre a necessidade de práticas mais frequentes sobre a educação das relações étnico raciais. A mesma manifestou desejo de fazer atividades com a temática. Ainda surpresa com a forma que os alunos falaram, a professora falou “Você viu Zumbi dos Palmares? Logo ele que é dessa cor ”negro” foi quem mais xingou!” (o nome do aluno é fictício atribuímos esse nome pois ele foi quem mais ficou eufórico com a brincadeira e que também é o mesmo aluno que nomeamos na atividade de autorretrato)

Mais uma vez, alertamos a urgência de planejamento e ações para efetivação da Lei Nº 10.639/2003, mas sobretudo, alertamos que é necessário reconhecer que a escola contribui para a perpetuação do racismo e preconceito quando se omite diante de um problema extremamente sério que atinge crianças e jovens. Esses por sua vez, internalizam a imagem negativa do negro e negam sua identidade étnico-racial. A

literatura infantil afro-brasileira como já afirmamos proporciona diversos diálogos e conhecimento sobre os povos africanos e afro-brasileiros.

A literatura africana e afro-brasileira pode ser utilizada como uma proposta didática que possibilitem a construção afirmativa da identidade racial, uma vez que os mesmos discutem aspectos culturais e históricos do continente africano e do Brasil e fomentam o pensar criticamente sobre a diversidade de realidades que permeiam nosso cotidiano (GUIMARÃES, DANTAS, MOURA, 2013, p. 158)

“De modo silencioso ocorrem situações, no espaço escolar, que podem influenciar a socialização das crianças, mostrando-lhes diferentes lugares para pessoas brancas e negras” (CAVALLEIRO, 2010, p. 83). Nesse momento da “brincadeira” em que as crianças brancas e negras atribuíram características para pessoas brancas e negras prevalecendo estereótipos às pessoas negras, os alunos/as negras internalizam essas características negativas colocando-se numa posição inferior e de subalternidade e as crianças não negras reforçam sua falsa superioridade com relação às pessoas negras.

4.8 Oficina de literatura infantil: Zumbi dos Palmares Vivi!!!

Para a oficina de literatura infantil realizada no 2º ano com 18 alunos, objetivamos inicialmente identificar as preferências de leitura dos alunos e oportunizar aos alunos/as contato com livros de literatura infantil afro-brasileira. No entanto, após a atividade da “brincadeira – O que você acha dessa pessoa?”. Identificamos que a imagem do homem negro, principalmente Zumbi dos Palmares e Lázaro Ramos, foi a mais estereotipada, dessa forma, para este momento, objetivamos também valorizar a identidade negra a partir do uso da literatura infantil.

Para a realização da oficina, levamos uma mala com 42 livros com literatura infantil e literatura infantil afro-brasileira. Em seguida perguntamos aos alunos o que poderia ter na mala, e várias respostas surgiram “Presentes”, “doces”, “brinquedos” e então falaram “livros”. Abrimos a mala e espalhamos os livros em um pano no chão da sala, cada aluno/a foi convidado a escolher o livro que quisesse para olhar, ler, e apresentar para a turma se desejasse.

A partir da oficina foi notória a preferência dos alunos pelos contos de fadas, principalmente entre as meninas, que espontaneamente apresentaram o livro que escolheram e disseram gostar mais de contos de fadas. Quando perguntamos para uma aluna: Que livro você escolheu? A aluna respondeu: “A bela adormecida”, e por que você escolheu esse livro? “Porque ela é bonita”, e o que você acha bonito nela? - “O

cabelo, os olhos, o vestido”. Perguntamos para outra aluna: Que livro você escolheu? - “A bela e a fera”, e por que você escolheu esse livro? - “Porque eu gostei dela, ela é bonita” e o que você acha bonito nela? - “Tudo”.

A preferência das crianças pelos contos de fadas, pelas princesas, príncipes, reis e rainhas é consequência da oferta quase que constante dessas narrativas literárias que atingem a subjetividade das crianças provocando desejos de estarem inseridas em um modelo eurocêntrico. As crianças negras são induzidas através da utilização dos contos de fadas na escola e dos discursos racistas no ambiente escolar e com reforço das mídias e até do familiares, a desejarem um cabelo loiro, pele clara, desejando ser e estar na condição da criança não negra. A preferência pelos contos de fadas na escola indica também, a falta de práticas pedagógicas com os livros de literatura infantil afro-brasileira, esse não conhecimento de histórias africanas, contos, lendas e histórias afro-brasileira infantis desfavorece a (re) construção da identidade de crianças negras.

A literatura africana e afro-brasileira vem contrapor a hegemonia dos contos de fadas, a medida que apresentam personagens negras e negros, para além dos safares, tribos e turbantes coloridos, mas como sujeitos históricos participantes ativos e orgulhosos de sua cultura e do seu pertencimento racial (GUIMARÃES, DANTAS, MOURA, 2010, p. 158)

Um aluno que na pesquisa demos o nome de “Zumbi dos Palmares” escolheu espontaneamente o livro “Um Guerreiro Chamado Zumbi - Zeneide Silva e ilustração de José Luiz. Perguntamos: O que você achou desse livro? “eu queria ser como ele”, se você quiser pode apresentar o livro para a turma, “eu não sei ler muito não”, mas você pode falar o que você entendeu na história. “eu vou falar! Esse livro fala de Zumbi dos Palmares, ele é guerreiro e muito forte, ele é bom e eu gostei do livro”. Para nós pesquisadoras a apresentação desse livro pelo aluno “Zumbi dos Palmares” foi muito importante. Primeiro porque o menino afirmou gostar da história, segundo porque esse mesmo menino foi quem mais estereotipou a imagem de Zumbi dos Palmares na brincadeira com as imagens. Dessa forma, tanto ele, quanto a turma tiveram e oportunidade de conhecer um pouco da história de Zumbi dos Palmares através da história do livro e desconstruir a imagem negativa explanada na “brincadeira: O que você acha dessa pessoa?”

O trabalho com a literatura africana e afro-brasileira permite também o contato com literaturas desconhecidas ou marginalizadas pela escola; a valorização desta cultura apresenta a África como um continente multicultural e permite a construção de imagens positivas de negras e negros, rompendo assim coma imagem do negro aculturado, vítima da destruição pelos brancos, dos seus valores culturais e mostrando o negro como sujeito

histórico, inserido em estratégias de poder, afirmação política e reformulação positiva de sua identidade (GUIMARÃES, DANTAS, MOURA, 2010, p. 159)

Ainda nesse momento da oficina escolhemos uma rima intitulada “Herói” do livro: Caderno de Rimas do João – Lázaro Ramos e ilustração de Maurício Negro –, escrevemos no quadro e os alunos/as copiaram no caderno, ao terminarem perguntamos se alguém da turma gostaria de ler, uma aluna leu e em seguida perguntamos o que eles/as acharam da rima. Responderam aleatoriamente: “eu gostei tia”, “é muito legal”, “no outro ano (passado) eu assisti ao filme de Kiriku, ele é muito engraçado e esperto”, outro aluno falou – “eu conheço Kiriku, eu assisti, ele é um herói”.

Em seguida, mostramos aos alunos/as o livro de onde retiramos a rima, apresentamos a capa e nenhum comentário foi feito sobre a imagem do menino negro da capa, perguntamos: Vocês sabem quem escreveu esse livro?, os alunos/as responderam que não. Daí pegamos a imagem de Lázaro Ramos, da “brincadeira: O que você acha dessa pessoa?”, e viramos mostrando aos alunos/as, a reação foram bem diferentes das do momento da brincadeira. Alguns alunos comentaram: - “foi ele tia?”, “ele é Mister Brau da televisão”. Respondemos que sim, mostramos o livro, falamos que Lázaro Ramos é ator de filmes, novelas, teatro, minisséries, escritor, diretor, apresentador, que já recebeu mais de 40 prêmios por atuações e é embaixador do UNICEF desde 2009 (Lemos a Bibliografia disponibilizada no final do livro Rimas do João).

“O silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade, é o mesmo que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola” (CAVALLEIRO, 2010, p. 83). A partir da oficina de literatura infantil, tivemos a oportunidade de vivenciar junto com os alunos/as, momentos de leitura deleite, conhecimento histórico e a valorização da identidade negra. O uso da literatura infantil afro-brasileira oferece possibilidades e contribuições para a (re) construção da identidade de crianças.

CAPÍTULO V: CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou investigar como a literatura infantil afro-brasileira e africana está sendo trabalhada nas práticas pedagógicas para colaborar com a (re) construção das identidades de crianças negras em uma escola da rede municipal de Recife (PE). Destacamos como primeira consideração a falta de amplo acervo de literatura infantil afro-brasileira e africana dentro da escola. O projeto “Nas ondas das leituras” da prefeitura da cidade do Recife, que distribuiu em no ano de 2015 livros de literatura infantil para os alunos do ensino fundamental I até a EJA I e no ano de 2016 distribuiu livros de literatura infantil para os alunos dos grupos IV e V da educação infantil, alunos do ensino fundamental I e da EJA I também não contempla a temática étnico-racial e indígena de forma igualitária se comparada à quantidade de livros da literatura infantil brasileira entregues para às alunas e alunos dessa escola.

Podemos inferir ainda, que a falta de um acervo literário diversificado dificulta ações para uma educação antirracista, não contempla as diversidades das identidades existentes no espaço escolar e não colabora consistentemente com as práticas pedagógicas no processo de (re) construção das identidades de alunas e alunos negros. Verificamos nas observações da estrutura física étnico visual que na instituição não existe a representação do negro em cartazes, pinturas e etc. Apesar de ser exposto um cartaz no mural do pátio da escola sobre o dia da consciência negra no mês de novembro do ano de 2015, o cartaz trazia apenas o tema: Consciência negra, e palavras como: Tolerância, respeito, diversidade e etc. Não havia imagens representando o povo negro nem um cartaz com imagem ou texto sobre Zumbi dos palmares.

Com o desenvolvimento da pesquisa foi possível compreender a importância da literatura infantil para o desenvolvimento psicossocial da criança e as possíveis contribuições que o uso da literatura infantil pode proporcionar no processo de (re) construção da identidade dos alunos/as. À medida que buscamos identificar essas contribuições no processo de análise, foi verificado, a partir das entrevistas com as educadoras, que o uso da literatura infantil afro-brasileira esteve presente em vários momentos de intervenções nos casos de discriminação racial e preconceito na escola. Mesmo que pontuais, esses usos foram compreendidos como um reconhecimento do efeito positivo que a literatura infantil afro-brasileira pode proporcionar nas práticas

docentes. Também observamos um discurso embasado na falsa democracia racial, que, certamente, prejudica os avanços necessários para uma educação antirracista.

Durante a entrevista uma das entrevistadas "a coordenadora pedagógica", pediu uma formação para os professores/as da escola, provavelmente, o processo da entrevista contribuiu para despertar a visão da necessidade de mudanças na escola ora pesquisada, assim, compreendemos que a partir de formações continuadas o discurso da democracia racial seja percebido como um mito.

Em relação ao Projeto Político Pedagógico da escola, pôde-se perceber que, embora houvesse a inclusão da Lei 11.645/2008 que altera a Lei 10.639/2003, incluindo a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena, além da afro-brasileira e africana não houve um aporte teórico metodológico que orientasse a equipe para as ações necessárias. O PPP de uma escola precisa estar bem estruturado e pensado de acordo com as necessidades e realidades da comunidade escolar. Para oportunizar vivências cotidianas inclusivas, respeitando as diferenças e valorizando-as.

Outro elemento de análise observado foi a prática da docente do 2º ano, embora haja reconhecimento na fala da professora sobre a importância da literatura infantil afro-brasileira, não há em suas práticas esse uso. Entende-se que a escola é um espaço de aprendizagens, de socialização e também de pesquisa. Espera-se que profissionais da educação tenham esse entendimento e que tanto promovam essas vivências, quanto também participem desses momentos. Nesse sentido, a formação continuada é uma aliada que ampliará os conhecimentos das profissionais, sensibilizando-as e preparando-as para desenvolverem projetos, ações e intervenções antirracistas.

Nas intervenções da pesquisa com os alunos/as foi possível compreender no primeiro momento o desconhecimento sobre a história e cultura afro-brasileira e africana e a necessidade de ações nesse sentido. Observamos ainda o desejo de muitos alunos/as, negros/as em pertencer a povos brancos, mesmo identificando-se negro/a no autorretrato. Esse desejo não é absurdo considerando o lugar que a escola e a sociedade oferecem à pessoa negra, ao negro/a ainda é negado as melhores oportunidades de emprego e tem suas imagens estereotipadas em vários contextos sociais, esse lugar, que as crianças percebem os fazem inconscientemente reproduzir o preconceito racial e negar sua identidade e pertencimento étnico.

Podemos compreender que as crianças não negras continuam reproduzindo o racismo e preconceito com um falso entendimento de superioridade. A falta de práticas com a literatura infantil, que é um caminho que leva as crianças a desenvolverem a imaginação, emoções e sentimentos de forma prazerosa e significativa, não favorece que elas desenvolvam elementos necessários para seu bom convívio com as diferenças.

Entendemos que a literatura infantil afro-brasileira e africana é um instrumento fundamental para a inclusão da diversidade negra, para a formação identitária positiva e o combate de práticas racistas dentro e fora do ambiente escolar, pois a partir da literatura as crianças tanto podem sonhar, viajar, conhecer a diversidade multicultural da sociedade, respeitar as diversidades, quanto podem afirmar suas identidades com orgulho da riqueza e contribuições do povo negro para formação da sociedade brasileira.

Vivemos numa sociedade racista, numa falsa democracia racial, conseqüentemente pessoas negras são estereotipadas pelas representações estigmatizadas do negro na condição de sujo, feio, cabelo ruim. Desconstruir o imaginário coletivo que absorveram por meio da mídia e outros meios esses ranços, deve ser uma ação constante na escola e requer iniciativas que valorizem o negro de maneira positiva, pois as diferenças são construídas socialmente. Os profissionais da educação não podem deixar de reconhecer essas diferenças no seu currículo e práticas contemplando a Lei Nº 10.639/2003 e principalmente efetivando o que ela exige, além da necessária formação continuada para as diversidades e relações étnicos raciais, literatura infantil afro-brasileira e africana para que realizem práticas de forma cuidadosa e inclusivas sobre o tema.

A pesquisa ora apresentada possibilitou a compreensão de que a literatura infantil afro-brasileira, assim como a indígena, é um rico campo de pesquisa para efetivar as leis que determinam a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana e indígena nas escolas. Investigar os livros de literatura infantil que as prefeituras oferecem para os alunos é uma ação necessária que esse trabalho ora apresentado não deu conta, mas que deve ser discutido nos cursos de formação iniciais e continuada de professores/as. O fato de existir uma lei e essa lei constar no PPP da escola ou na política de ensino da prefeitura, não garantiu que a escolha do acervo literário fosse isenta, ao contrário, a desigualdade tornou-se evidente por meio da disparidade entre o quantitativo de livros de literatura infantil e os afro-brasileiros e indígenas. Não

bastando isso, a visibilidade de escritores e escritoras negras e indígenas ainda é negada nos acervos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGOSTINI, Sara. **Só me diz por que... Temos cor de pele tão diferentes?** Ilustração de Marta Tonin. São Paulo Editora Escala, 2013.

AMARILHA, Marly. **Leitura, Literatura e Memória.** In: Estão mortas as fadas? Literatura infantil e prática pedagógica.- Petrópolis, RJ: Vozes, 1997 – Natal: EDUFRN.

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

ANDRADE, Inaldete Pinheiro de. **Construindo a Auto-Estima da Criança Negra.** In: Superando o Racismo na Escola. MUNANGA, Kabengele (org.). – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade 2005.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.** Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias.** 2. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Cidadania em preto e branco.** - São Paulo: Ática, 2006.

BOTELHO, Denise. **Educadores e relações raciais.** Rev. Bras. Cres. Desenv. Hum. São Paulo, 9 (2), 1999.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação Das Relações Étnico-Raciais.** MEC/Secad, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03.** Brasília. 2005. 236 p. (Coleção Educação para Todos).

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica.** 2004.

CAVALLEIRO, Eliane. **Considerações Sobre a Etnografia na Escola e Prática Investigativa Sobre as Relações Raciais e de Gênero** In: WELLER, Wiviam; PFAFF,

Nicole (org.). *Metodologias qualitativas na Educação: Teoria e Prática*. - Petrópolis: Vozes, 2010, p. 271-278.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil**. 6. ed. - São Paulo: Contexto, 2010.

CAVALLEIRO, Eliane. **Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor**. In: *Racismo e Anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 2 ed. São Paulo, 1998.

COELHO, Nely Novaes. **O conto de Fadas: Símbolos – Mitos – Arquétipos**. 4. ed. - São Paulo: Paulinas, 2012, - (Coleção re-significando linguagens).

COSTA, Candida Soares. **Educação para as relações étnico-raciais: planejamento escolar e literatura no ensino médio**. Curitiba: EdUFMT, 2011.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura Afro-brasileira: Um Conceito em Coconstrução**. Disponível em: http://social.stoa.usp.br/articles/0037/3053/Literatura_Afro-brasileira_EDUARDO.pdf
Acesso em: 28 mar. 2017.

DUARTE, Rebeca Oliveira. **De Nós em Nós: Um estudo Acerca das Categorizações Raciais com Crianças do Ensino Fundamental em Camaragibe/PE**. 2015. 2v . Tese (Doutorado em Psicologia Cognitiva), Universidade Federal de Pernambuco, Recife-Pernambuco.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção leitura).

GOMES, Nilma Lino. **Algumas palavras finais**. In: *Literaturas africanas e afro-brasileiras na prática pedagógica*. AMÂNCIO, Iris Maria da Costa, GOMES, Nilma Lino, JORGE, Míriam Lúcio dos Santos. - Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões**. In: *Um olhar além das fronteiras, educação e relações étnico-raciais*. Nilma Lino Gomes (org.)- 1. Ed., 1. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GOMES, Nilma Lino. **Educação Cidadã, Etnia e Raça: O Trato Pedagógico da Diversidade**. In: *Racismo e Anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. CAVALLEIRO, Eliane (org.). - São Paulo: Selo Negro, 2001.

GUIMARÃES, Eduardo da Silva, DANTAS, Rejane Maria, MOURA, Deyse Cabral. **Literatura africana e afro-brasileira na educação infantil: reflexões sobre a construção da identidade racial das crianças negras**. In: *Educação e Relações Raciais em Escolas Públicas: O que indicam as pesquisas?*, MOURA, Deyse Cabral (org.). - Recife: ed: Universitária da UFPE, 2013.

HALL, Stuart. **Quem precisa de identidade?** In: *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*, Silva, Tomaz Tadeu. (org) 15 ed.- Petrópolis, RJ : Vozes, 2014.

JORGE, Miriam Lúcia dos Santos. AMÂNCIO, Iris Maria da Costa. **Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica.** In: AMÂNCIO, Iris Maria da Costa; GOMES, Nilma Nilo; JORGE, Miriam Lúcia dos Santos (org.). Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica– Belo Horizonte: Autentica, 2008.

KRAMER, Sonia. ROCHA, Eloisa (Orgs.). **Educação Infantil: Enfoques em Diálogos.** Campinas, SP: Papirus, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira e TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização.** 10. Ed., São Paulo: Cortez, 2012.

LOBATO, Monteiro. **Reinações de Narizinho.** Ilustrações: Paulo Borges, São Paulo: Globo, 2009.

LUDKE, MENGA. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Aracy Alves. GOMES, Nilma Lino. **Literatura/juvenil e diversidade: a produção literária atual.** In: Literatura: Ensino fundamental. Coordenação, Aparecida Paiva, Francisca Maciel, Rildo Cosson. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

MICHALISZYN, Mario Sergio / TOMASINI, Ricardo. **Pesquisa orientações e normas para elaboração de projetos, monografias e artigos científicos.** 7. Ed. Petrópolis RJ: vozes, 2012.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude usos e sentidos.** 3 edição- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.- (Coleção Cultura Negra e Identidades).

PERES, Fabiana Costa. MARINHEIRO, Edwylson de Lima. MOURA, Simone Moreira de. **A Literatura Infantil na Formação da Identidade da Criança.** *Revista Eletrônica Pró-Docência.* UEL. Edição Nº 1, jan-jun. 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope>

RAMOS, Lázaro. **Cadernos de Rimas do João, ilustrações Maurício Negro.** - 1. ed. - Rio de Janeiro: Pallas, 2015.

RECIFE. Secretaria de Educação. **Política de Ensino da Rede Municipal do Recife: ensino fundamental do 1º ao 9º ano / organização:** Jacira Maria L'Amour Barreto de Barros, Katia Marcelina de Souza, Élia de Fátima Lopes Maçaira. – Recife: Secretaria de Educação, 2015

ROMÃO, Jerusa. **O educador, a educação e a construção de uma autoestima positiva no educando negro.** In: Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola, CAVALLEIRO, Eliane (org.). - São Paulo: Selo Negro, 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Literatura Infantil e ideologia.** São Paulo: Global, 1985 p. 58.

SENHORINHA, Milena Rosa. **A questão afro-brasileira nos currículos escolares: vivências pedagógicas.** In: Multiculturalismo e Educação: experiências de

implementação da Lei Federal 10.639/2003 em Santa Catarina, CARDOSO, Paulinho de Jesus Francisco (org.). Itajaí: Casa Aberta, 2008.

SILVA, Maria Aparecida da. **Formação de Professores/As para o Combate ao Racismo: Mais Uma Tarefa Essencial.** In: Racismo e Anti-racismo na educação: repensando nossa escola. CAVALLEIRO, Eliane (org.). - São Paulo: Selo Negro, 2001.

SILVA, Zeneide. **Um guerreiro Chamado Zumbi.** Ilustrações José Luiz. - Recife: Prazer de Ler, 2007.

SOUZA, Ana Arguelho de. **Literatura Infantil na Escola: A leitura em sala de aula.** Campinas, SP: Autores Associados, 2010. - (Coleção formação de professores).

SOUZA, Jefferson. **Ideologia, Mito e Discurso Crítico na Produção e no Ensino da Literatura Infanto-Juvenil – Olavo Bilac e Monteiro Lobato.** In: Reações da Literatura Infantil Juvenil. LIMA, Aldo (org.). – Recife : ed. Universitária da UFPE, 2011.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Literatura Afro-Brasileira.** In: Africanidades e Realções Raciais: Insumos para Políticas na Área do Livro, Leitura, Literatura e Bibliotecas no Brasil. SILVA, Cidinha da. (org.). – Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2014.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual.** In: Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. SILVA, Tomaz Tadeu (org.). 15. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

APÊNDICE



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

**LITERATURA INFANTIL AFRO-BRASILEIRA: POSSIBILIDADES E
CONTRIBUIÇÕES NA (RE) CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE CRIANÇAS
NEGRAS**

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

1. Dados de identificação:

a- Sexo: Feminino () Masculino ()

b- Raça/cor: _____

c- Religião: _____

d- Faixa etária: 20 a 30 () 31 a 40 () 41 a 50 () + idade ()

2. Formação

2.1- Inicial:

a- Ensino Médio: () Especificar: _____

b- Ensino superior () Especificar: _____

2.2 - Formação Continuada

a- Especialização:() Especificar: _____

b- Ano de Conclusão: _____

c- Instituição _____

- d- Mestrado () Especificar: _____
- e- Ano de conclusão: _____ Instituição: _____
- f- Doutorado: () Especificar: _____
- g- Ano de conclusão: _____ Instituição: _____

3. Exercício Profissional:

Apenas na rede pública Municipal de Recife: ()

Na rede pública e particular: ()

Temo de atividade como docente: _____

Tempo de atividade como coordenador pedagógico (a): _____

Tempo de atividade como gestor (a): _____

4. Perguntas que mediarão as entrevistas: Conhecendo o trabalho das entrevistadas e suas concepções acerca da educação para as relações étnicas raciais.

- a- Conhecimento e participação na construção do PPP da escola.
- b- Conhecimento sobre a Lei 10.639/2003 e as ações planejadas para atender a lei.
- c- Discriminação racial e preconceito na comunidade escolar.
- d- Possíveis formas de combate ao racismo e preconceito na escola.
- e- Formação continuada em educação para as relações étnicas raciais.
- f- A importância da literatura infantil afro-brasileira nas práticas pedagógicas.
- g- Como as entrevistadas se identificam em relação a sua raça ou cor.

ANEXOS

ANEXOS

Figura 1: Espaço étnico visual da sala de aula do 2º ano**Figura 2:** Espaço étnico visual da sala de aula do 2º ano

Figura 3: Roda de Leitura: Só me diz por que... Temos cor de pele tão diferentes?



Figura 4: Diálogo sobre identidade.



Figura 5: Orientações sobre construção do desenho de autorretrato.



Figura 6: Momento do reconhecimento visual: Olhando-se no espelho.



Figura 7: Desenho de autorretrato do aluno “Zumbi dos Palmares”.

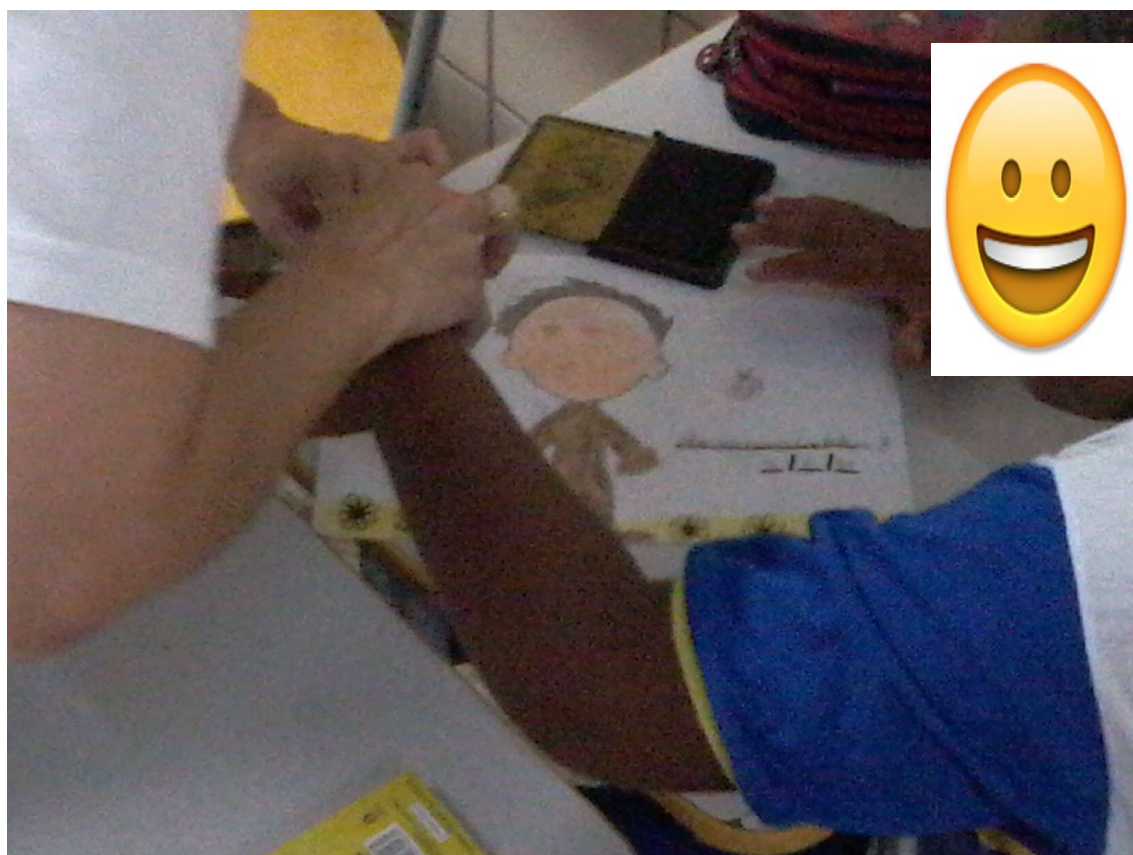


Figura 8: Reconhecimento da identidade negra



Figura 9: Desenho autorretrato 1 da aluna “Dandara”, reconhecimento da identidade negra.



Figura 10: Desenho autorretrato 2 da aluna “Dandara”, quero ser assim: Negação da identidade negra.

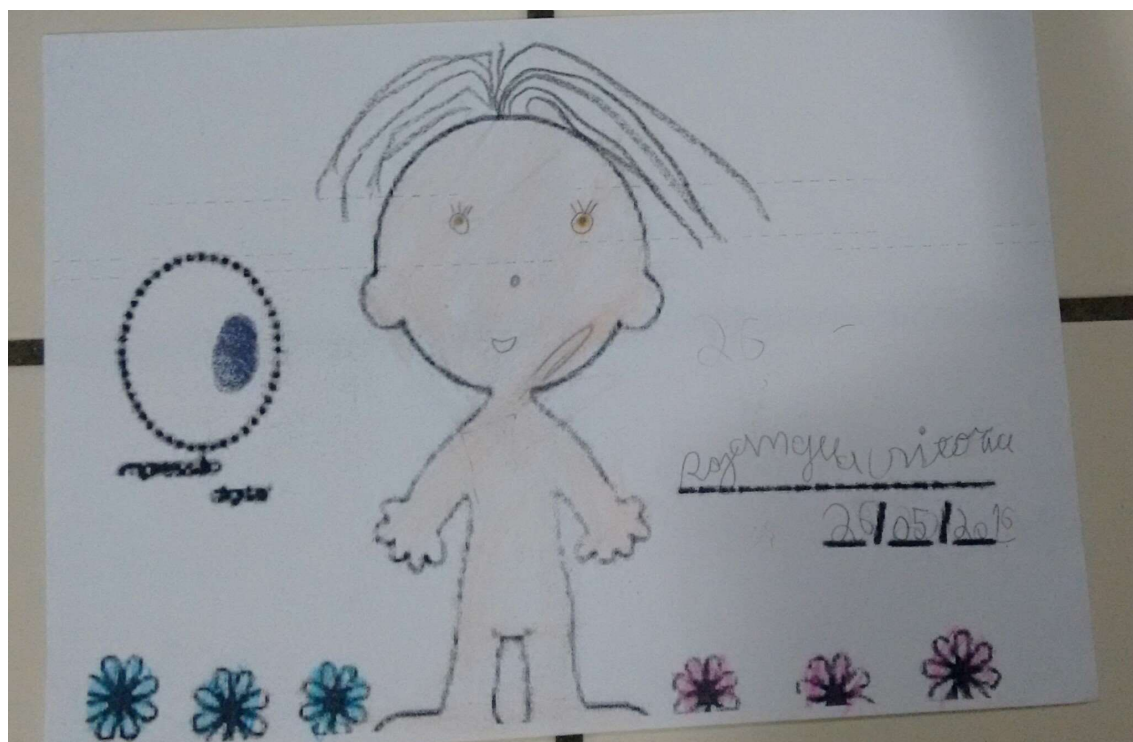


Figura 11: Autorretrato 1 do aluno “Ganga Zumba”: Reconhecimento da identidade negra.

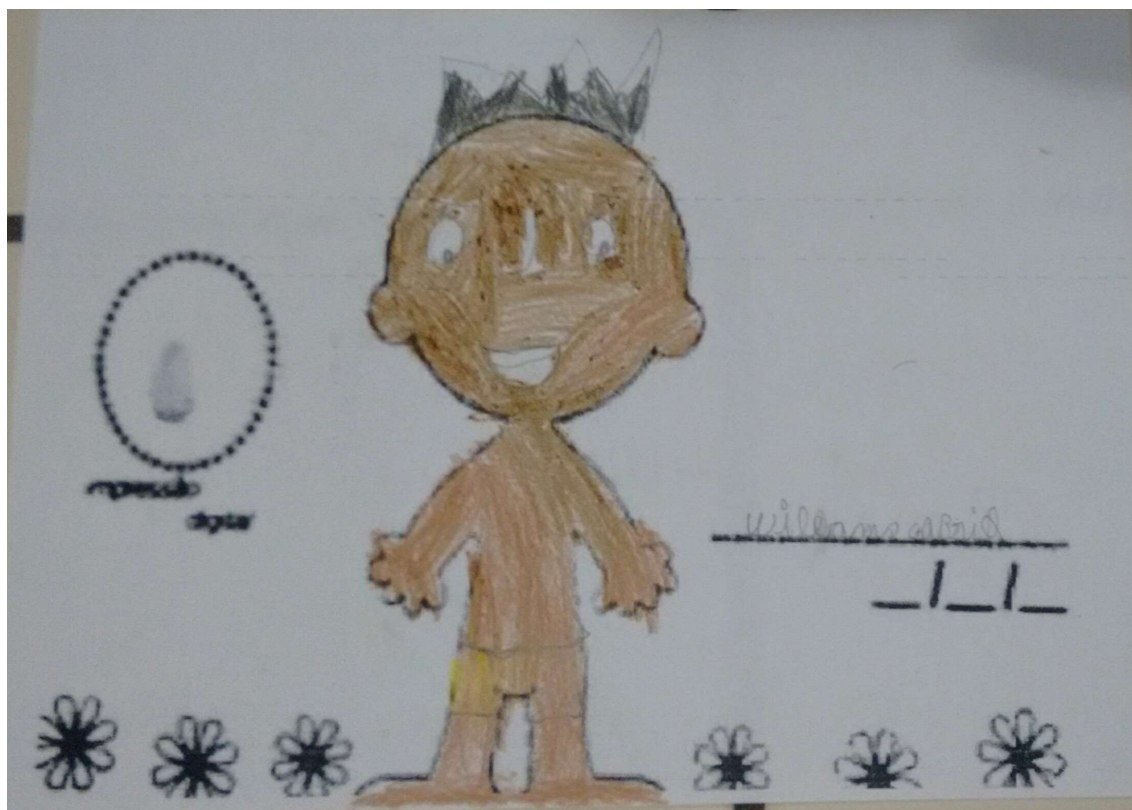


Figura 12: Autorretrato 2 do aluno “Ganga Zumba”: “Sou um pouquinho branco.”

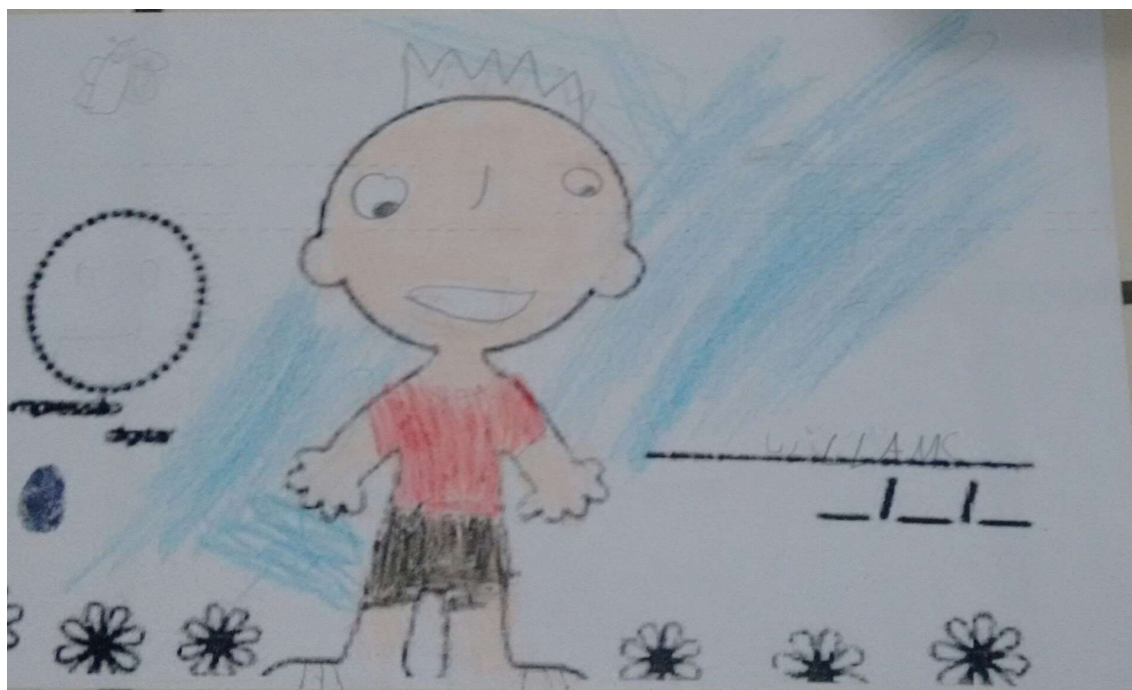


Figura 13: Imagem de autorretrato de todos os alunos.



Figura 14: Imagem para realização da atividade de autorretrato: disponível em:

<http://ananhaia.blogspot.com.br/2011/02/projeto-historia-de-cada-um.html>

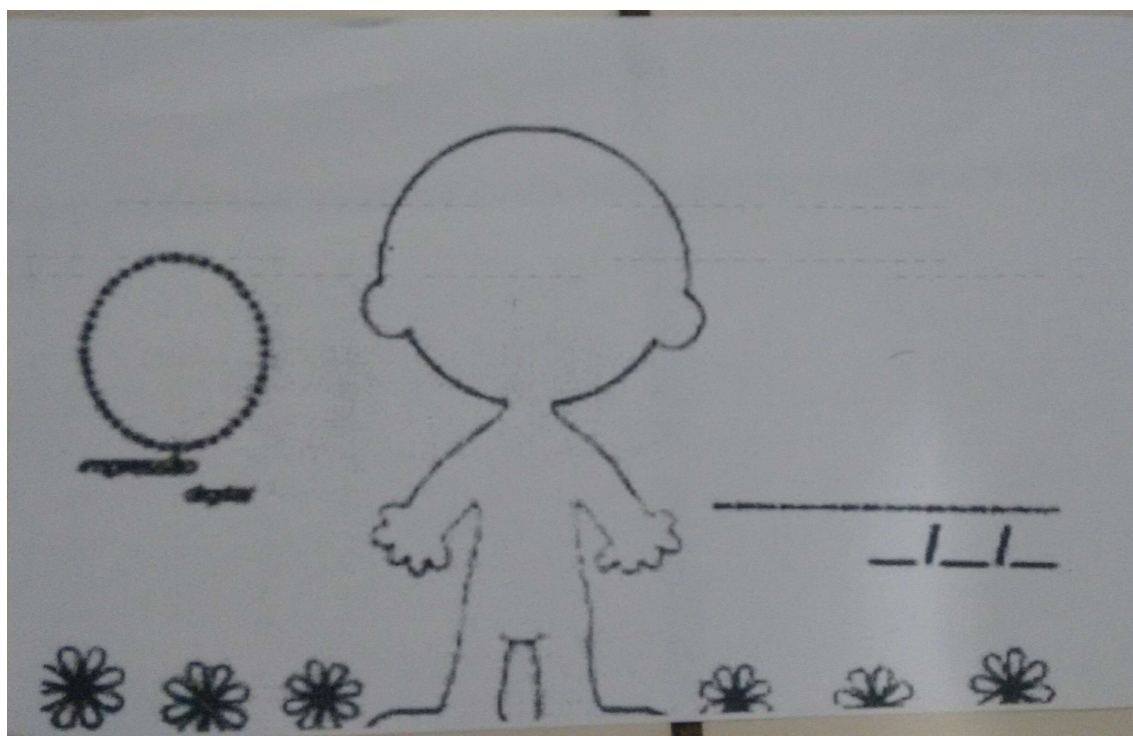


Figura 15: Brincadeira: O que você acha dessa pessoa da foto?



Figura 16: Imagens que foram apresentadas às crianças.



Figura 17: Oficina de literatura infantil.



Figura 18: Zumbi dos Palmares vive!!!



Figura 19: Apresentação espontânea do livro escolhido pela aluna escolheu.

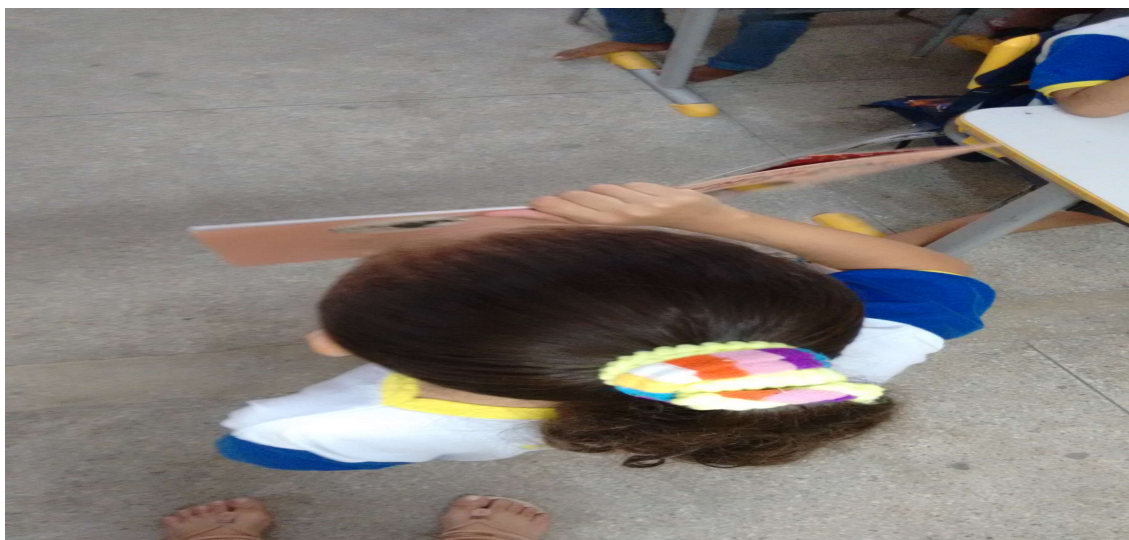


Figura 20/21: Cadernos de Rimas do João: Reapresentando Lázaro Ramos

