



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS CAMPINA GRANDE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

TERESA CRISTINA SILVA

**A CRIANÇA NEGRA E A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NO COTIDIANO
DE DOCENTES E ALUNOS/AS NOS ANOS INICIAIS**

**CAMPINA GRANDE – PB
2016**

TERESA CRISTINA SILVA

**A CRIANÇA NEGRA E A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NO COTIDIANO
DE DOCENTES E ALUNOS/AS NOS ANOS INICIAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Cristina Aragão de Araújo

CAMPINA GRANDE – PB

2016

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

S586c Silva, Teresa Cristina

A criança negra e a literatura afro-brasileira no cotidiano de docentes e alunos/as nos anos iniciais [manuscrito] / Teresa Cristina Silva. - 2016.

77 p. : il. color.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2016.

"Orientação: Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão Araújo, Departamento de Educação".

1. Literatura Infantil 2. Literatura Afro-brasileira 3. Discriminação 4. Racismo 5. Identidade da Criança I. Título.

21. ed. CDD 808.068

TERESA CRISTINA SILVA

**A CRIANÇA NEGRA E A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NO COTIDIANO
DE DOCENTES E ALUNOS/AS NOS ANOS INICIAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Graduação
em Licenciatura Plena em
Pedagogia da Universidade Estadual
da Paraíba, em cumprimento à
exigência para obtenção do grau de
Licenciada em Pedagogia.

Aprovado em: 30/05/2016

BANCA EXAMINADORA

Patricia Cristina Aragão de Araújo

Profa. Dra. Patricia Cristina Aragão de Araújo (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Rosemary Alves de Melo

Profa. Mst. Rosemary Alves de Melo (Examinadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Livia Maria Serafim Oliveira

Profa. Mst. Livia Serafim Oliveira (Examinadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

AGRADECIMENTOS

A Jeová Deus, pelo dom da vida, por ser meu guia e socorro bem presente na hora da angústia.

A Gilliard de Lima Silva, meu esposo, por seu companheirismo, paciência e compreensão. Por sua amizade e dedicação por mim. Por seu incentivo através de palavras encorajadoras nos momentos de dificuldades ao longo do curso. Por seu imenso amor por mim. E por esta presente em todos os dias da minha vida me incentivando-me a sempre seguir em frente. Obrigada, meu querido, por tudo o que fizeste e fazes por mim. Sem ti, eu não teria chegado tão longe.

Aos meus pais, Maria Lúcia Silva e Marcos Antônio Silva, por estarem presentes comigo nesta caminhada.

A minha Tia Maria de Lourdes (Lurdinha), um ser muito especial para mim. Mulher guerreira de personalidade forte, que admiro de coração. Agradeço imensamente pela força e pelo encorajamento.

A minha irmã, Tatiana Carla Silva, por estar ao meu lado nos momentos em que mais necessitei.

A minha amiga/irmã, Joelma Pereira, que mesmo distante de mim, me deu forças e encorajamento para que eu não desistisse.

A minha amiga, Doralice Campos, pelas palavras de luz e fé. Pelas as orações que fizeste em meu nome. Por seus abraços de consolo e força nos momentos das dificuldades.

À Profa. Dra. Patrícia Aragão, por seus conhecimentos compartilhados, pela a amizade, força e incentivo. Por sua humildade e compreensão. Por acreditar que eu seria capaz de chegar onde cheguei e que posso seguir mais adiante. A você, minha querida, toda admiração e o meu obrigado!

Às professoras Mst. Rosemary de Melo e Mst. Lívia Serafim, por participarem deste trabalho como examinadoras e por fazerem parte desse momento tão importante de minha vida.

Aos professores da UEPB, pela colaboração, paciência e dedicação de transmitir seus conhecimentos e suas experiências ao longo desta jornada.

Às minhas colegas/amigas de curso, (Ana Carolina, Rosalva, Yara Gomes, Janis Cleide, Jocilene Alves e Tavares, Rárami, Emanuela Mendes,

Luciana Quintino, Nazaré de Oliveira e Layse Medeiros) pela colaboração e incentivo em todos os momentos em que estivemos juntas.

A Raquel Pirangi e Luana da Mata, pela amizade sincera, cumplicidade, companheirismo e parceria ao longo dos anos.

Às gestoras, Sílvia Raquel da Escola Pequeno Gigante, e Socorro Siqueira da Escola Municipal Maria José de Carvalho Sousa, pela colaboração ao longo da minha pesquisa.

Às professoras, Suênia Rafaela do Nascimento e Maria de Fátima Silveira, pela forma acolhedora com que me receberam.

Aos alunos do 5º ano, de ambas escolas, pela simplicidade em participarem da pesquisa.

Enfim, agradeço a todos e a todas que de alguma maneira contribuíram para que essa caminhada chegasse até aqui.

A todos vocês, o meu muito obrigado!

RESUMO

Este trabalho apresenta a importância de se trabalhar com a literatura infantil africana no contexto da escola como espaço de educar e de construir uma identidade positiva e respeitosa em crianças negras e não negras. Nosso objetivo geral é compreender de que maneira os textos literários abordam a questão africana e afro-brasileira na perspectiva da discriminação, do racismo e da identidade da criança negra nos anos iniciais. Tomamos como objeto de estudo a articulação entre a literatura infantil e a educação na discussão da questão étnico-racial nos anos iniciais, mostrando que o viés literário educa. Como referencial teórico, baseamo-nos nos estudos de vários autores, como Munanga (2005), Gomes (2002), Candau (2010), Cavalleiro (2001), entre outros, para discutirmos sobre o racismo, o preconceito e a discriminação acerca de uma educação voltada para as relações étnico-raciais, no sentido de percebermos no viés literário como a questão racial é vista no contexto social brasileiro atual. Utilizamos como metodologia a pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação, observativa e participante. Para instrumentalizar a pesquisa, utilizamos documentos oficiais, questionários e literaturas infantis afro-brasileiras para a aplicação das oficinas. A pesquisa foi realizada com professoras e alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I na Escola Pequeno Gigante e na Escola Municipal Maria José de Carvalho Sousa, localizadas na cidade de Campina Grande-PB. Desse modo, constatamos que a literatura infantil afro-brasileira e africana, no campo da educação e da pedagogia, contribui de maneira significativa para o cotidiano de professores e alunos por abrir possibilidades de se questionar e discutir conceitos preconceituosos e racistas que permeiam o espaço escolar. Além disso, constitui nos pares sociais o reconhecimento positivo acerca da cultura afro-brasileira e africana, levando-os a compreender que todos nós fazemos parte de uma diversidade étnico-racial.

Palavras-Chave: Criança negra. Literatura afro-brasileira. Cotidiano escolar.

ABSTRACT

This work shows the importance of working with African children's literature in the school context as a place to educate and to build a positive and respectful identity in black and non-black children. Our overall goal is to understand how literary texts address the African issue and african-Brazilian from the perspective of discrimination, racism and identity of black children in the early years. Take as an object of study the link between children's literature and education in the discussion of ethnic-racial issue in the early years, showing that the literary bias educates. As a theoretical framework, we rely on studies of several authors, as Munanga (2005), Gomes (2002), Candau (2010), Cavalleiro (2001), among others, to discuss about racism, prejudice and discrimination about an education for ethnic-racial relations in order to realize the literary bias as the racial issue is seen in the current Brazilian social context. We used as qualitative research methodology type action research, and participant observation. In order to implement the research, we used official documents, questionnaires and african-Brazilian children's literatures for the implementation of workshops. The survey was conducted with teachers and students of the 5th year of elementary school at School Pequeno Gigante and the Municipal School Maria José de Sousa Carvalho, located in the city of Campina Grande-PB. Thus, we find that african-Brazilian and African children's literature in the field of education and pedagogy, contributing significantly to the daily lives of teachers and students to open possibilities to question and discuss prejudiced and racist concepts that permeate the school environment. Besides that, it is the social peers positive recognition on the african-Brazilian and African culture, leading them to understand that we are all part of an ethnic-racial diversity.

Keywords: Black child. Racism. African-Brasilian literature. School routine.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01	Escola pequeno Gigante	43
FIGURA 02	Escola Municipal Maria José de Carvalho Sousa	44
FIGURA 03	Que cor é minha cor?	58
FIGURA 04	Qual é a cor do amor?	58
FIGURA 05	Escola Privada. Momento da reescrita da história “Que cor é minha cor?”	60
FIGURA 06	Escola Pública. Momento da reescrita da história “Qual é a cor do amor?”	60
FIGURA 07	Escola Privada. (S. F. S.R., 11 anos)	61
FIGURA 08	Escola Privada. (L. S. D., 10 anos)	62
FIGURA 09	Escola Pública. (I. B. M., 10 anos)	63
FIGURA 10	Escola Pública. (I. M. S., 10 anos)	64

LISTA DE SIGLAS

CNE – Conselho Nacional de Educação

CP – Conselho Pleno

DNA – Ácido Desoxirribonucleico

EC – Estudos Culturais

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EUA – Estados Unidos da América

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

UEPB – Universidade Estadual da Paraíba

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: UMA DISCUSSÃO SOBRE RACISMO, PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO	14
1.1 Construção da ideia de infância na perspectiva da criança negra.	14
1.2 A identidade no campo dos Estudos Culturais: um olhar a partir da cultura negra	20
1.3 Educação para as relações étnico-raciais: perspectivas e possibilidades	25
2. A LITERATURA INFANTIL AFRO-BRASILEIRA E O CONTEXTO DA ESCOLA	33
2.1 A literatura infantil e seu papel pedagógico	33
2.2 Literatura infantil afro-brasileira e a representação da criança negra	37
3. TRAJETOS DA PESQUISA	41
3.1 Caracterização da área estudada	42
3.2 Sujeitos da pesquisa	45
3.3 Instrumentos da pesquisa	46
3.4 Etapas da pesquisa	46
4. A LITERATURA NA SALA DE AULA: UMA ABORDAGEM COM OFICINA PEDAGÓGICA NA DISCUSSÃO DAS QUESTÕES AFRO-BRASILEIRAS NOS ANOS INICIAIS	49
4.1 Visão das docentes a respeito da questão racial	49
4.2 Alunos/as e a percepção da criança negra e do preconceito na escola	54
4.3 Experiências com oficinas pedagógicas com literatura na abordagem étnico-racial	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
REFERÊNCIAS	67
APÊNDICES	75
APÊNDICE A: Questionário realizado com as professoras	75
APÊNDICE B: Questionário realizado com os alunos	77
ANEXOS	78
ANEXO A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	78

INTRODUÇÃO

A literatura infantil no contexto educacional dos anos iniciais QUE trabalha a temática afro-brasileira e africana com crianças do 5º Ano do Fundamental I se apresenta com inúmeras possibilidades de despertar o imaginário dos educandos, pois, além de seu papel educativo, também permite que se trabalhe com diferentes abordagens, apresentando em seu enredo diferentes personagens, contextos sociais e culturais, propiciando que o educando possa compreender o social, suas significações, crenças, valores, emoções, sonhos e imaginação.

Considerando o valor pedagógico da literatura infantil para nos ajudar a combater práticas racistas no espaço escolar, objetivamos compreender de que maneira os textos literários abordam a questão africana e afro-brasileira na perspectiva da discriminação, do racismo e da identidade da criança negra nos anos iniciais. Ademais, buscaremos discutir sobre a literatura infantil afro-brasileira e a sua importância no espaço de educar para uma construção de valores e de identidade positivada da criança negra.

Para tanto, tomamos como objeto de estudo a articulação entre a literatura infantil e a educação na discussão da questão étnico-racial nos anos iniciais, mostrando que o viés literário educa. Desse modo, o presente trabalho tem como finalidade identificar de que modo as crianças da Escola Pequeno Gigante e da Escola Municipal Maria José de Carvalho Sousa, da cidade de Campina Grande-PB, percebem as pessoas negras e se elas têm acesso à literatura afro-brasileira.

Apesar das ações realizadas pelo Movimento Negro e sua conquista acerca de algumas políticas públicas - principalmente a implementação da Lei n. 10.639/2003, que determina como obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas – percebemos que, ainda assim, algumas escolas não introduzem em seu currículo questões étnico-raciais. Isto ocorre devido à falta de conhecimento por parte de alguns professores, gestores e até mesmo pela escola em geral.

Como uma forma de fazer com que a Lei n. 10.639/2003 seja conhecida e implementada nas escolas, julgamos importante apresentar às professoras a possibilidade de se trabalhar com a literatura afro-brasileira e

africana, fazendo a articulação com a educação étnico-racial e levando aos alunos uma discussão reflexiva quanto à questão do racismo, do preconceito e da discriminação. A inserção de textos literários no cotidiano das crianças permitirá a elas conhecer e valorizar a cultura afro-brasileira e africana, contribuindo, assim, para a construção de uma identidade positivada em relação às pessoas negras.

O referencial teórico deste trabalho encontra-se apoiado nas discussões de autores como Ariès (1981), Kuhlmann Jr. (2010), Candau (2010), Gomes (2005), Hall (2006), Meyer (1999), Silva (2000), Sant'Ana (2005), Aguiar (2001), Coelho (2000), Munanga (2005), Cavalleiro (2005), entre outros, a fim de evidenciar questões relativas ao conceito de infância no contexto social da criança negra, a designação de literatura infantil afro-brasileira/africana e a percepção que se construiu ao longo dos séculos em relação à pessoa negra. Baseamo-nos também em documentos oficiais, como a Lei n. 10.639/2003, as Diretrizes Curriculares voltadas para uma educação étnico-racial e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Pluralidade Cultural, que estabelecem uma educação igualitária nas escolas.

A metodologia utilizada nesta pesquisa foi de cunho qualitativo do tipo pesquisa-ação, observativa e participante, com aplicação de questionários e oficinas pedagógicas baseados nos estudos de Gil (2010), Engel (2001), entre outros.

Este trabalho foi dividido em quatro capítulos: o primeiro apresenta discussões acerca do conceito de infância, da identidade no campo dos estudos culturais a partir da cultura negra e em torno do racismo e seus derivados. O segundo capítulo mostra questões referentes à literatura infantil e afro-brasileira e sua importância na escola quando aborda questões étnico-raciais. O terceiro capítulo destina-se a descrever a metodologia utilizada, a caracterização das escolas pesquisadas, os sujeitos participantes, os instrumentos que subsidiaram a pesquisa e a descrição das etapas desenvolvidas. O quarto capítulo traz a análise dos dados obtidos nos questionários tanto das professoras como dos alunos e suas perspectivas no tocante à temática étnico-racial atrelada à literatura infantil afro-brasileira e africana, e, por fim, relatamos as experiências vivenciadas mediante a aplicação das oficinas na Escola Privada e Pública.

Portanto, uma pesquisa nessa dimensão contribui de maneira significativa para a formação docente, pois pauta-se em uma educação antirracista, que visa a igualar os sujeitos invisibilizados, mobilizando os professores a ampliar seus horizontes e dialogar com os diferentes saberes, reconhecendo que a escola é constituída por uma diversidade multicultural que necessita ser valorizada para que se combata qualquer tipo de racismo, preconceito e discriminação.

1. EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: UMA DISCUSSÃO SOBRE RACISMO, PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO

Neste capítulo, contextualizaremos a ideia que se construiu acerca do conceito de infância ao longo dos séculos. Daremos destaque à infância da criança negra, sujeito, até então, invisibilizado ao longo da história. Além disso, discutiremos a respeito da identidade no campo dos Estudos Culturais a partir da cultura negra e a importância da educação para as relações étnico-raciais. Assim, objetivamos discutir a respeito da educação para as relações étnico-raciais na perspectiva do debate em torno do racismo, da discriminação e do preconceito na construção identitária das pessoas negras.

1.1 Construção da ideia de infância na perspectiva da criança negra

A ideia de infância nas diversas áreas do conhecimento abrange diferentes concepções vividas e apreendidas ao longo da história. Tais concepções partem da visão histórica, social, biológica, filosófica, psicológica e antropológica do adulto sobre a criança. No entanto, não podemos formular apenas um conceito, pois os conceitos variam de acordo com o tempo e o espaço.

Estudos realizados por diversos pesquisadores mostram diferentes concepções em relação à infância. Tais concepções vigoram ao longo dos tempos. Por isso, cada autor apontará características a respeito do que é a infância de acordo com o tempo e o lugar onde está inserido. Lajolo (2006), ao refletir sobre este aspecto, elucida que “[...] por isso mesmo, percebe-se, não é a mesma coisa, aqui e lá, ontem e hoje, sendo tantas infâncias quantas foram as ideias, práticas e discursos que em torno dela e sobre ela se organizem” (LAJOLO, 2006, p. 231).

O pesquisador francês Ariès (1981) aborda que, na Idade Média, a criança era tratada como um adulto, e, desde cedo, fazia parte das ações desenvolvidas para desempenharem tarefas úteis à economia familiar. A criança aprendia as coisas imitando os adultos e desde a mais tenra infância se transformavam de imediato em um jovem adulto, ou seja, em um adulto em miniatura. Isto ocorria devido às responsabilidades que as crianças assumiam,

e que deveriam ser realizadas apenas por adultos. Na época, o sentimento de afeição pela criança era superficial. Não existia amor no ceio familiar.

As trocas afetivas e as comunicações sociais eram realizadas, portanto, fora da família, num “meio” muito denso e quente, composto de vizinhos, amigos, amas e criados, crianças e velhos, mulheres e homens (ARIÈS, 1981, p. 10).

Segundo Ariès (1981), o sentimento de infância só era reservado à criança nos seus primeiros anos de vida, pois, enquanto bebê, a criança encontrava-se na fase da “paparicação” pela sua beleza, ingenuidade e graciosidade. “Nesta fase, as pessoas adultas se divertiam com a criança pequena, sem estender para ela os cuidados necessários que um enfant necessita” (ARIÈS, 1981, p. 10). Ao sair da fase *enfant*, a criança passava a fazer parte de outra família para continuar sua educação. Ao completar sete anos, ela retornava para a inserção familiar e era incorporada ao trabalho.

Ariès (1981) afirma que a ausência de afeto ocorria devido à incidência de mortes na infância. No fim do século XVII, ocorreu um fenômeno tolerado, denominado pelo autor de “infanticídio”. Para Ariès (1981, p. 15),

O infanticídio era um crime severamente punido. No entanto, era praticado em segredo, corretamente, talvez, camuflado, sob a forma de um acidente: as crianças morriam asfixiadas naturalmente na cama dos pais, dormiam. Não se fazia nada para conservá-los ou para salvá-las.

Desde então, o infanticídio era condenado pela Igreja e pelo Estado, mas nada que impedisse que o ato fosse praticado em segredo. “No século XVIII, simplesmente, as pessoas pararam de deixar morrer ou ajudar a morrer crianças que não queriam cuidar” (ARIÈS, 1981, p. 15). A ausência de cuidado da infância nesse contexto se dava em relação à falta de higiene, de atenção e carinho para com a criança. Ao perceber que ela necessitava de cuidados e atenção, os adultos mataram inúmeras crianças nesse período.

Desse modo, o infanticídio, ou o “assassinato da infância”, era uma forma encontrada pelos os pais pela sociedade para fazer desaparecer as crianças, até então consideradas como incapazes de ter o cuidado de si como um adulto.

A partir de uma abordagem sociológica, Stearns (2006, p. 80) discorda de Ariès (1981) ao afirmar que havia, sim, um reconhecimento da infância.

Havia muitos sinais de afeição pelas crianças. Muitas vezes, elas eram enviadas quando bebês para outra família¹, porque geralmente a mãe não tinha leite suficiente para amamentar o bebê.

Contudo, vale ressaltar que a criança não era abandonada pelos pais, pois eles a visitavam e demonstravam preocupação e terna afeição. Ainda assim, no início da Idade Média, existiram leis que protegiam e reconheciam a infância como uma fase importante da vida do ser humano.

O exame de registros pessoais como cartas e diários deixa claro que o amor paterno era normal, esperado e natural. Os pais na Inglaterra pré-moderna ficavam tão felizes com o nascimento de seus filhos que enviavam cartas se regozijando. Muitas histórias da era pré-moderna pressupunham a afeição paterna e familiar pelas crianças. Alguns pais podem ter permanecido insensíveis sem demonstrar sofrimento diante da morte de seu bebê (STEARNS, 2006, p. 77).

Segundo Kuhlmann Jr. (2010), a construção de infância enfatizada por Ariès (1981) é generalizada, já que ele se referenciou em famílias da elite, ou seja, em crianças ricas. Para este autor, a inserção da criança no universo adulto era realizada nas classes populares. Tratava-se de crianças filhas de camponeses e artesões, que conviviam em espaços com adultos.

Nesse sentido, elas compartilhavam de conversas, brincadeiras, jogos, entre outras atividades desenvolvidas por pessoas adultas. E até mesmo vestiam-se e falavam como adultos. Mas isto não significava que o sentimento de afeição era inexistente nas classes mais pobres. Portanto, seja na classe rica, seja entre os mais pobres, as crianças aprendiam mediante a sua convivência com os adultos. Kuhlmann Jr. (2010) apresenta alguns conceitos relacionados à infância:

Nos dicionários da Língua Portuguesa, infância é considerada como o período de crescimento, no ser humano, que vai do nascimento a puberdade. Para o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13/7/90) criança é a pessoa até os 12 anos de idade incompletos[...] Etimologicamente, a palavra infância refere-se a limites mais estreitos: oriunda do latim, significa a incapacidade de falar (KUHLMANN JR., 2010, p. 19).

Observa-se que, tanto nos dicionários como no ECA², a infância é conceituada como uma fase ou período em termina quando o indivíduo chega à

¹ Em especial para outra mulher, ou seja, uma ama de leite.

puberdade ou à adolescência. Etimologicamente, o conceito relaciona-se com a visão de Ariès (1981, p. 06), que conceitua o termo infância como *enfant* (criança), que significa não falante, pois, nessa idade, a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente as palavras, já que ainda não tem seus dentes bem ordenados ou firmes. Assim, por não falar, a criança era caracterizada pela ausência da fala, por comportamentos irracionais e desprovidos de autonomia. Ou seja, a criança era vista como um ser incapaz de pensar, raciocinar, agir e sem nenhuma capacidade para mudar o mundo que a cerca.

De acordo com os estudos da Sociologia da Infância, as crianças são atrizes sociais e a infância é uma categoria social do tipo geracional³, socialmente construída. Qvotrup (2014, p.25) conceitua a infância “[...] como uma categoria permanente, isto é, como um segmento estrutural, que é o resultado da ação recíproca entre parâmetros sociais – econômicos, políticos, sociais, tecnológicos, culturais, etc.” (QVORTRUP, 2014, p. 25).

Podemos perceber, através do posicionamento de Qvotrup (2014), como sua postura em relação à infância se diferencia daquela de Ariès (1981), que afirma ter sido a infância construída a partir da convivência entre crianças e adultos. Conforme se posiciona Sarmiento (2008, p. 22), “a infância é relativamente independente dos sujeitos empíricos que a integram, dado que ocupa uma posição estrutural”.

A sociedade moderna nos apresenta um modelo de criança diferenciado do adulto. Um ser aparentemente pequeno do ponto de vista físico, indefeso, ingênuo, frágil e que necessita dos cuidados de um adulto. Destarte, a provisão de bens indispensáveis à sobrevivência faz com que a criança seja dependente da categoria geracional constituída pelos adultos, que relativamente impõem sobre elas um poder que as colocam em uma posição inferiorizada em relação ao adulto.

Mediante as concepções formuladas por diferentes pesquisadores, percebemos que a infância existe, e, juntamente com ela, diversos perfis de criança. Não podemos generalizar, afirmando que há apenas um perfil de infância, pois nem todas as crianças o vivenciam, visto que elas não são iguais.

² Estatuto da Criança e do Adolescente.

³ Abstração que refere um conjunto de indivíduos que, nos planos sincrônico e diacrônico, identificam-se por uma característica comum - pertencerem ao mesmo escalão etário -, a qual é socialmente moldada, de tal modo que todos os indivíduos do grupo, apesar das diferenças que existam entre eles, são influenciados pela e influenciam a estrutura social.

Porém, existem infâncias que, ao longo dos séculos, foram excluídas e invisibilizadas, a exemplo da infância vivida pela criança negra.

No período colonial brasileiro, a ideia de infância que se constituía em relação à criança negra era a de um ser que não possuía humanidade e não tinha direito à liberdade. Além disso, era vista como um sujeito incivilizado, inútil para o sistema, anônimo e socialmente invisível.

Ariès (1981) apresenta uma concepção de infância europeia, uma infância que não se incluía nas representações da criança negra. Historicamente, a criança negra foi e é invisibilizada devido à política do branqueamento. Essa política constitui no negro um tipo de negação e silenciamento impostos pela cultura branca. Contudo, para se discutir a ideia de infância na perspectiva da criança negra, é necessário que, no mundo contemporâneo, discuta-se, na égide da história, a sua origem, a sua ancestralidade, a valorização da cultura afro-brasileira, sua identidade, seus valores e cultos.

A escola é constituída por múltiplas culturas. A questão é que ela privilegia apenas a cultura imposta pela sociedade dominante, como se todos os alunos fossem iguais e únicos. A escola, como um espaço concebido pelo cruzamento das culturas (CANDAUI, 2008, p. 12), é construída por um caráter padrão, homogêneo e monocultural. Esse modelo de educação invisibiliza e apaga as diferenças étnicas e culturais existentes nas crianças, provocando o racismo, o preconceito e a discriminação.

O negro recebe uma educação calcada nos valores do colonizador. A língua, os heróis, a história e a religião que lhes ensinam não têm nada a ver com o seu universo. A consequência mais grave desse processo de inculcação de novos valores é a introjeção da sua inferioridade, da sua imagem negativa que, por sua vez, acaba contribuindo para reforçá-la (RODRIGUES, 1988, p. 33-34).

Podemos perceber, a partir das colocações de Rodrigues (1988), que a escola é um instrumento de reprodução da cultura branca, e que muitas vezes interfere na construção da identidade da criança negra. “Ideologias negativas introjetadas na cabeça de professores ao longo dos anos fazem com que estes rotulem a criança, em especial, a criança negra como rebelde, incapaz, indisciplinada, lenta e atrasada” (LUIZ; SALVADOR; CUNHA JÚNIOR, 1979, p. 71). Desse modo, “a diferença racial da criança negra é transformada em

deficiência e em desigualdade” (GOMES 2002, p. 40). Para a autora, “O olhar lançando sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las” (GOMES, 2002, p. 39).

Ao lançar um olhar negativo, inferiorizado e estereotipado sobre o negro, a escola nega a identidade étnica deste sujeito, pois a concepção que se tem da criança negra no ambiente escolar é que ela descende de escravos e não de africanos ou afro-brasileiros. E assim, os olhares construídos sobre ela vêm cercados de discursos preconceituosos e discriminatórios, a partir dos quais a criança é colocada como inferior, de pouca inteligência, violenta, delinquente, dentre outros estereótipos e estigmas que são elaborados. Logo, a escola exclui crianças negras e as desvaloriza quando se trata de sua aparência física, intelectualidade e cultura. Para Oliveira, citado por Algarve (2004, p. 14),

A criança negra aprende a rejeitar a sua cor e suas características, em função de outra, no caso a branca, e isto se deve, ao fato de estar cercada de valores culturais da sociedade branca dominante, e sem nenhum referencial étnico-racial positivo para fortalecer sua autoimagem (OLIVEIRA apud ALGARVE, 2004, p. 14).

Ressaltamos, portanto, que a criança negra, ao chegar à escola, com frequência enfrenta situações oriundas de preconceito e discriminação, geralmente relacionadas à cor da pele, ao tipo de cabelo e aparência física. Tais situações vivenciadas e internalizadas levam a criança a interiorizar um senso de autorrejeição de como ela é ou é representa diante da sociedade.

Portanto, percebemos que, historicamente, diversos autores discutiram o conceito de infância. Mas, do ponto de vista cultural, algumas infâncias foram invisibilizadas socialmente, inclusive aquela relativa à criança negra. Tal invisibilidade, na maioria das vezes, advém da escola que, por séculos, negou e excluiu, no contexto da sociedade brasileira, a cultura e história do povo negro. Negá-los e excluí-los socialmente repercutiu no ambiente escolar e sobre os sujeitos infantis que fazem parte de sua composição. Inclusive na maneira como a criança negra se vê e como ela é vista na sociedade.

1.2 A identidade no campo dos Estudos Culturais: um olhar a partir da cultura negra

Os Estudos Culturais tiveram sua origem situada nos anos finais da década de 1950 em um panorama político do pós-guerra em meados do século XX (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003). O Centro de Estudos Culturais Contemporâneos foi criado em 1964, na Universidade de Birmingham.

Inicialmente, os Estudos Culturais consistiam em promover a cooperação entre diversas áreas do conhecimento, estimular a investigação a respeito da interdisciplinaridade e enfatizar a necessidade e importância de temas da atualidade. “A área direcionava a sua atenção para o estudo das classes trabalhadoras, das culturas da juventude, das mulheres, da feminilidade, da raça e etnicidade, das políticas culturais, entre muitos outros” (BAPTISTA, 2009, p. 454). Costa, Silveira e Sommer (2003), ao observar estes aspectos, afirma:

Os Estudos Culturais (EC) vão surgir em meio a movimentações de certos grupos sociais que buscam se apropriar de instrumentais, de ferramentas conceituais, de saberes que emergem de suas leituras do mundo, repudiando aqueles que se interpõem, ao logo dos séculos, aos anseios por uma cultura pautada por oportunidades democráticas, assentada na educação de livre acesso. Uma educação em que as pessoas comuns, o povo, pudessem ter seus saberes valorizados e seus interesses contemplados (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 37).

Os Estudos Culturais são caracterizados por um conjunto de abordagens, problematizações e reflexões situadas nos mais variados campos, teorias, metodologias e por tantos outros caminhos investigativos. Tem como foco central estudar aspectos culturais em sua diversidade, isto é, tornar a cultura como prática central da sociedade e como algo presente em todas as práticas sociais que resultam na interação entre os sujeitos. Ao problematizar o conceito de cultura, os Estudos Culturais passaram a defender uma concepção de cultura mais plural, ou seja, diversificada.

A cultura, até então, era transformada em um conceito carregado de distinção; era hierarquizada, apontada como superior, universal, verdadeira e elitista, isto é, direcionada apenas a um grupo social pertencente à elite. Gradativamente, ela deixou de ser de domínio exclusivo da classe dominante, pois aos poucos a cultura - exclusividade da elite - passa a contemplar o gosto

das multidões, ou seja, o gosto do povo como um todo. “Nesse sentido, origina-se o termo – culturas – conceito que incorpora novas e diferentes possibilidades e sentidos” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 36).

A cultura em seu conceito era concebida como um conjunto de experiências e crenças, valores, tradições e comportamentos compartilhados no interior de diferentes grupos humanos (MEYER, 1999, p. 370).

No contexto dos Estudos Culturais, a cultura passa a ser tratada como um campo de luta e contestação, pois ela refere-se aos processos, categorias e conhecimentos através dos quais as comunidades são definidas de forma específica e diferenciada (MEYER, 1999, p. 370).

Implicada com a forma pela qual experiências, crenças, valores e tradições são compartilhados, a cultura é produzida em sistemas de significações, estruturas de poder e instituições sociais que se centram na produção de sentidos. Nesse panorama, Meyer (1999) destaca que:

Os sentidos e significados que compartilhamos na cultura, são construídos constantemente, em variados meios e instituições sociais através de diferentes processos e práticas, o que implica dizer não só que “as coisas” da cultura que compartilhamos podem ser percebidas, nomeadas, compreendidas e utilizadas de diferentes modos, mas que estas diferenças produzem, também, efeitos diferenciados (MEYER, 1999, p. 370).

No campo da educação os Estudos Culturais possibilitam compreender de forma diferente, ampla, complexa e plurifacetada a própria educação e os sujeitos que ela envolve, constituindo uma ressignificação no campo pedagógico em que questões como cultura, identidade, discurso e representação passam a ocupar o contexto educacional. Os Estudos Culturais, portanto, promovem um alargamento da noção de currículo, ao se compreender que a educação ocorre em “[...] uma variedade de locais sociais, incluindo a escola, mas não se limitando a ela” (FREITAS, 2014 p. 69).

O conceito de cultura é mais do que um conceito acadêmico, pois abrange diversas significações. Para Gomes (2003, p. 75), “a cultura diz respeito às vivências concretas dos sujeitos, às variabilidades de formas de conceber o mundo, às particularidades e semelhanças construídas pelos seres humanos ao longo do processo histórico social”.

Cada cultura tem suas próprias e distintivas formas de classificar o mundo. É pela construção de sistemas classificatórios que a cultura nos propicia os meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo social e construir significados. Há, entre os membros de uma sociedade, um certo grau de consenso sobre como classificar as coisas a fim de manter alguma ordem social. Esses sistemas partilhados de significação são, na verdade, o que se entende por “cultura” (WOODWARD, 2000, p. 41).

Logo, “a cultura exerce uma forte influência em nossa vida social, pois nossas ideias, valores, crenças e tradições são produtos culturais que têm impacto sobre nós, controlando nossos comportamentos” (ALGARVE, 2004, p. 41).

A cultura é como um mapa que orienta o comportamento dos indivíduos em sua vida social. Esse mapa é puramente convencional, e por isso não se confunde com o território. Ele é uma representação abstrata do território, submetida a uma lógica que permite decifrá-lo (GOMES, 2003, p. 76).

O conceito de cultura é relacionado a um mapa. Em outros termos, “vivemos sob a dominação de uma lógica simbólica e que as pessoas se comportam segundo as exigências dela, muitas vezes sem que disso tenham consciência” (GOMES, 2003, p. 76). Contudo, no Brasil crianças negras enfrentam desafios referentes ao seu reconhecimento étnico-racial devido a valores culturais impostos e regulados por uma sociedade branca dominante que oculta a cultura afro-brasileira.

A escola, por muitas vezes, retrata a África como um país, e não como um continente, ou seja, os valores culturais são esquecidos e, quando lembrados, são relacionados ao folclore. O continente africano apresenta uma diversidade cultural, porquanto não tem uma única identidade, uma única geografia nem um único modo de ser ou de viver.

Ao contrário, existem diversas culturas, e entre elas está a cultura negra. Tal cultura diz respeito à musicalidade, à religiosidade, à estética, à corporeidade, isto é, à cultura do povo negro. Na cultura negra, os povos africanos e afrodescendentes têm uma forma própria de organização social. Seus valores morais, sociais e ecológicos são representados através das religiões, dos ritos e das artes em geral.

A cultura negra muitas vezes é vista como algo separado/isolado da sociedade. Mas, se resgatarmos a sua história, ela pode ser vista como uma

particularidade cultural construída historicamente por um grupo étnico-racial e sociocultural ao longo do tempo em contato com outros grupos, especificamente com descendentes de africanos escravizados no Brasil.

“A escola, uma instituição social multicultural, necessita resgatar com positividade a cultura africana, levando em consideração a sua beleza, a sua radicalidade e sua presença na constituição da formação brasileira” (GOMES, 2003, p. 78). Além disso, precisa assumir uma postura política diante da questão étnico-racial e enfatizar representações positivas construídas politicamente por movimentos negros e pela comunidade negra, no intuito de valorizar essa cultura socialmente excluída pela maioria do povo brasileiro.

“Introduzir questões referentes à cultura negra na educação é de extrema importância, pois possibilita à criança negra e não negra a construção de um ‘nós’, de uma história e de uma identidade” (GOMES, 2003, p. 79). Por isso, é essencial a construção de uma prática pedagógica para que os pares envolvidos no processo educacional constituam uma consciência autorreflexiva no que diz respeito à cultura negra, já que ela é uma herança que faz parte de nós, ou seja, está em nós e entre nós.

Nas discussões contemporâneas, a questão da identidade tem se destacado. O debate em torno desta questão é permeado de complexidade e usos diversos. De acordo com Hall (2006, p.11), “a identidade é formada na ‘interação’ entre o eu e a sociedade”. É na relação com o outro que se constrói a identidade, ou seja, é no convívio que os indivíduos vão formulando e reformulando suas atitudes a partir dos valores e dos padrões de comportamentos referenciados nos discursos e nas práticas.

Hall (2006), ao apresentar sua concepção de identidade, enfatiza que ela é formada e transformada continuamente de acordo com os sistemas culturais nos quais estamos inseridos. A identidade não é fixa, definitiva, estável, unificada, permanente e natural. Ela é definida historicamente, isto é, muda de acordo como o sujeito é representado. Silva (2000), ao descrever o que é identidade, afirma que:

A identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsciente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder (SILVA, 2000, p. 96-97).

A construção da identidade é simbólica e social. O simbólico diz respeito ao sentido que damos às práticas e relações sociais, isto é, o modo como definimos quem é excluído e quem é incluído. Dessa forma, “ocorre uma diferenciação social que envolve classificações das diferenças vividas nas relações sociais” (WOODWARD, 2000, p. 14).

Segundo Woodward (2000), a identidade é construída por meio da diferença. A identidade é aquilo que se é, ou seja, aquilo que sou. Já a diferença é aquilo que o outro é. A identidade e a diferença simplesmente existem. Ambas expressam uma relação de estreita dependência. A diferença é aquilo que separa uma identidade da outra, ou seja, que estabelece distinções. A diferença pode ser construída de maneira negativa.

Um exemplo disso é quando excluimos ou marginalizamos pessoas definindo-as como “outros”. Os “outros” são aquelas pessoas que não tem referenciais culturais, sociais, hábitos de vida, valores, estilos e visões de mundo semelhantes. Os “outros” são conceituados como mau, falso, bárbaro, ignorante e terrorista. Contudo, esse modo de caracterizar determinados grupos sociais, tende a realizarmos uma eliminação, uma neutralização, um silenciamento, uma dominação e uma subjugação sobre os “outros”.

Na escola, durante a trajetória escolar da criança, a identidade também é construída. Por isso,

a escola tem a responsabilidade social e educativa de compreendê-la na sua complexidade, respeitá-la, assim como às outras identidades construídas pelos sujeitos que atuam no processo educativo escolar, e lidar positivamente com a mesma (GOMES, 2005, p. 44).

Diante disto, a questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social, pedagógico e curricular. É um problema social porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente é inevitável. E “é um problema pedagógico e curricular porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular” (SILVA, 2000, p. 97).

1.3 Educação para as relações étnico-raciais: perspectivas e possibilidades

Desde cedo, o racismo, o preconceito e a discriminação fazem parte do universo infantil. É na fase *enfant* que a criança começa a perceber as diferenças físicas de seus colegas - como a cor da pele e o tipo de cabelo. A criança, ao nascer, não traz em seu DNA ideias de racismo. Tal conceito é inculcado pela sociedade “[...] através das palavras, dos exemplos, da imitação, das crenças religiosas, de uma infinidade de grandes e pequenos canais” (SANTOS, 1984, p. 19-20). Assim, através dos exemplos presenciados pela criança em seu dia a dia, aos poucos ela introjeta ideias e crenças racistas que mais cedo ou mais tarde serão praticadas no ambiente escolar.

O Brasil é um país com uma base multicultural forte. Tem sua história marcada pela eliminação física do “outro” ou pela escravização e pela a negação violenta no que diz respeito aos afro-descendentes e indígenas. Historicamente, o Brasil desconhece a si mesmo e apresenta dificuldades para lidar com situações referentes ao racismo, preconceito e discriminação. Contudo, o diálogo empreendido com diversas correntes teóricas que discutem a temática racial contribui para que possamos compreender as questões em torno do racismo, do preconceito e da discriminação no cotidiano do campo social e educacional.

Infelizmente, o racismo é algo que se faz presente na rotina de crianças, adolescentes e adultos. Pessoas negras têm sido vítimas de manifestações racistas e preconceituosas que as inferiorizam e excluem da sociedade. Geralmente, por desconhecimento histórico e conceitual, muitas pessoas acreditam que o racismo se restringe apenas aos EUA, ao nazismo de Hitler ou à África do Sul. Assim, com esses conceitos formados, reforçam a inexistência do racismo no país (GOMES, 2005).

Dizer que no Brasil não existe racismo é um mito. Historicamente, o país foi marcado pelo famoso mito da democracia racial, ou seja, constituiu-se uma ideologia homogênea e sem diferenças. A expressão “democracia racial” é chamada de “mito”, pois ela não existe; é irreal a igualdade de raças no Brasil. “O mito é uma fala, ou seja, um discurso que tem como objetivo principal aliviar as tensões entre o real e o imaginário” (VALENTE, 1987, p. 27). Além disso, o mito da democracia racial tem por objetivo esconder os conflitos raciais

existentes em nosso país como meio de controlar a população negra para que não reaja em combate ao racismo, preconceito e discriminação racial.

A história acerca do racismo revela que, antes do século XV, não existia racismo. Tal ideologia é fruto da ciência europeia dominante sobre a América, Ásia e África e se manifesta a partir do tráfico de escravos. Então, desde esse século, o negro foi/é inferiorizado e negado em seus costumes, cultura, estilo de vida e valores. “Percebe-se que, no decorrer dos séculos, o racismo vem sendo construído e transmitido por meio de gerações” (SANT’ANA, 2005, p.43)

O racismo é um termo que abrange uma ampla complexidade, pois refere-se a diferentes tipos e concepções acerca de seu significado. De acordo com Matos e Tella (2012), há três tipos de racismo: o pessoal, o social e o institucional. O autor afirma que o racismo pessoal é aquele que aparece em nossos pensamentos, crenças, comportamentos e atitudes individuais do cotidiano.

“Esse tipo de racismo manifesta-se por meio de ações e práticas discriminatórias, podendo atingir níveis extremos de violência, como agressões, destruição de bens ou propriedades e assassinatos” (GOMES, 2005, p. 52). O racismo social refere-se a pensamentos, crenças, comportamentos, atitudes e estereótipos construídos e reproduzidos por grupos sociais em que estamos inseridos. E o racismo institucional diz respeito às instituições, como escolas, polícia, sistemas de saúde, poder judiciário, dentre outras. O racismo institucional

implica práticas discriminatórias sistemáticas fomentadas pelo Estado ou com o seu apoio indireto. Elas se manifestam sob a forma de isolamento dos negros em determinados bairros, escolas e empregos. Estas práticas racistas manifestam-se, também, nos livros didáticos tanto na presença de personagens negros com imagens deturpadas e estereotipadas quanto na ausência da história positiva do povo negro no Brasil. Manifestam-se também na mídia (propagandas, publicidade, novelas) a qual insiste em retratar os negros, e outros grupos étnico/raciais que vivem uma história de exclusão, de maneira indevida e equivocada (GOMES, 2005, p. 53).

Gomes (2005) destaca que o racismo institucional exclui sistematicamente pessoas negras, isolando-as de forma velada da sociedade. Além da sociedade, materiais didáticos e a mídia insistem em representar o negro como um ser estereotipado e ausente de sua verdadeira história.

Matos e Tella (2012, p. 25) ao enfatizar tal aspecto, mostram que “a prática do racismo propicia um comportamento que associa valores, crenças, sentimentos de desqualificação e desvalorização de pessoas classificadas como membros de outro grupo, devido à cor escura da pele”. Assim, entendemos que esta prática é uma construção social que, associada aos nossos comportamentos sociais, impregna em nós a exclusão de determinados grupos simplesmente por serem diferentes de nós em algo que julgamos até então inaceitável. Um exemplo disso é a cor da pele ou a aparência física do outro.

Gomes (2005, p. 52) conceitua o racismo sob três perspectivas. Para ela, “o racismo é um comportamento seguido de uma ação constituída por um ódio relacionado a pessoas que possuem um pertencimento racial diferenciado”. É também um conjunto de ideias e imagens referentes aos grupos humanos que acreditam em raças inferiores e superiores, além da vontade de se impor uma verdade ou crença como única e verdadeira. Desse modo, o racismo é uma ideologia construída socialmente por grupos sociais que se julgam superiores a outros grupos, com o intuito de impor suas ideias e crenças como únicas e verdadeiras.

No cotidiano, além de nos depararmos com o racismo, também presenciamos e somos vitimados por situações oriundas de preconceito e discriminação. Percebe-se que há um reforço referente a essas questões no âmbito educacional. Embora sejam conceitos correlacionados, o preconceito e a discriminação não apresentam o mesmo significado.

O preconceito é um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo. Esse julgamento prévio apresenta como característica principal a inflexibilidade, pois tende a ser mantido sem levar em conta os fatos que o contestem. Trata-se do conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos. O preconceito inclui a relação entre pessoas e grupos humanos. Ele inclui a concepção que o indivíduo tem de si mesmo e também do outro (GOMES, 2005, p. 54).

Mediante esta concepção, o preconceito é uma ideia, opinião ou conceito que formulamos antecipadamente sobre algo ou alguém. “O preconceito é um pré-julgamento ou uma opinião sem reflexão e conhecimento sobre uma determinada coisa ou pessoa” (CARVALHO 2009, p. 146).

Ressaltamos, desse modo, que o preconceito diz respeito a um julgamento negativo antecipado a uma determinada pessoa, fazendo com que ela seja tratada como inferior, incapaz e sem real valor. Ainda assim, a nossa maneira de pensar e pré-julgar o outro em relação às suas diferenças étnico-raciais nos leva a fortalecer e valorizar atitudes discriminatórias que, mais cedo ou mais tarde, colocaremos em prática em nosso dia a dia.

No que diz respeito à discriminação, tal conceito refere-se a um ato de estabelecer diferenças, distinções e separações. “A discriminação é a própria materialização do preconceito” (CARVALHO, 2009, p. 149). O preconceito corresponde a ideias e crenças que auxiliam ações e práticas – a discriminação - em relação a determinados indivíduos e grupos sociais.

A discriminação, contudo, tem como prática separar, excluir, diferenciar e realizar ações individuais, coletivas e institucionais que violam os direitos sociais e humanos com base em critérios pré-estabelecidos, de forma singela ou não (GONÇALVES, 2007, p. 32).

Atualmente, muitas crianças vivem em um contexto educacional através do qual são vitimadas pelo racismo, preconceito e discriminação. Frequentemente, são discriminadas por representações apresentadas em livros, por olhares excludentes, por piadas e apelidos pejorativos alusivos à cor da pele, ao físico e à estética, pela cultura, pelo modo de falar etc.

Tais atitudes racistas terminam por levar a criança a desvalorizar e negar suas tradições e origens culturais. Este modelo de discriminação fere e marca profundamente crianças negras e resulta em graves consequências, tais como baixa autoestima, negação da própria imagem, sentimentos de revolta, angústia e desvalorização, dificuldades de relacionamento, de autoconfiança, queda no rendimento escolar, dentre outros.

Porém, tais ações racistas, preconceituosas e discriminatórias não nascem na escola. Sua gênese é oriunda de diversos grupos sociais. Conforme expresso no Parecer do CNE/CP n. 3/2004:

A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (BRASIL, 2013, p. 501).

A escola, como espaço que ministra o conhecimento baseado em valores éticos e democráticos, precisa proporcionar a seus educandos um espaço democrático e constituinte de diversos conhecimentos que visem ao respeito à diversidade como parte integrante da formação cidadã. Contudo, cabe ao/à professor/professora oferecer aos alunos possibilidades de questionar e desconstruir conceitos racistas que foram introjetadas em suas mentes, para que eles valorizem as diversas etnias e suas respectivas culturas.

No sentido de combater ou minimizar ações relacionadas ao racismo, preconceito e discriminação, foram instituídas políticas públicas⁴ educacionais cujo objetivo é educar para as relações étnico-raciais. Assim, foram criados documentos que têm resultado em textos legais voltados à área de educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – Pluralidade Cultural: volume 10, a Lei n. 10.639/03 e o Parecer CNE/CP n. 3/2004, que introduz no campo da educação o termo “educação das relações étnico-raciais”. É importante ressaltar que tais documentos, leis e diretrizes são mais do que uma conquista pedagógica. Elas são resultado da luta política em prol de uma escola e de um currículo que englobem a diversidade. Além disso, fazem parte de uma educação antirracista, no sentido de se combater o racismo, o preconceito e a discriminação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram aprovados pelo Ministério da Educação no ano de 1996. O de Pluralidade Cultural já trazia a discussão sobre uma educação para as relações étnico-raciais. Tal documento surge com o objetivo de introduzir na escola o respeito à diversidade regional, cultural e política existente no Brasil.

Ao abordar a temática Pluralidade Cultural, os Parâmetros Curriculares Nacionais nos trazem discussões salientando que Brasil é um país em que sua formação populacional é constituída por diversas etnias. E que para convivermos em meio a essa diversidade étnico-racial é necessário que respeitemos os diferentes grupos culturais que compõe a nossa sociedade.

Porém, as características apresentadas pela pluralidade cultural existente em nosso país muitas vezes são marcadas por conflitos associados a ideologias racistas, preconceituosas e discriminatórias. Com vistas a romper

⁴ “Políticas públicas são formuladas e implementadas com o intuito de promover aperfeiçoamento na sociedade, garantir e proteger direitos, corrigir distorções, incentivar avanços” (SILVA, 2010, p. 39).

com tais ideologias no que diz respeito à pluralidade étnico-racial, é importante que o docente introduza no ambiente escolar discussões acerca de uma educação para as relações étnico-raciais, no intuito de propiciar aos discentes um conhecimento riquíssimo, permeado de possibilidades de se conhecer melhor a história de um povo que foi negado historicamente, de se valorizar as diferenças étnico-raciais existentes em nosso país, de se respeitar essa multiplicidade cultural brasileira e de se construir uma identidade positiva no sentido de superar e combater o racismo, o preconceito e a discriminação.

Além da introdução dos PCN na escola, no ano de 2003, foi instituída a inclusão do ensino da cultura africana e afro-brasileira. No âmbito legal, instituiu-se a Lei n. 10.639/03, sancionada em 09 de janeiro de 2003 pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva. A lei é uma medida de ação afirmativa que torna obrigatório o ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos e estabelecimentos de ensino público e particular da Educação Básica.

A Lei 10.639/10 faz parte das políticas de ação afirmativa. Estas têm como objetivo central a correção de desigualdades, a construção de oportunidades iguais para grupos sociais e étnicos raciais com um comprovado histórico de exclusão e primam pelo reconhecimento e valorização da história, da cultura e da identidade desses segmentos (GOMES, 2008, p. 79).

A Lei 10.639/03 altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional, a lei 10.639/03 supera a visão de que a ação da população negra no Brasil se resume a meras contribuições e traz para a população brasileira discussões acerca das diversas etnias africanas e afro-descendentes.

Porém, é necessário que o professor coloque em prática o que preconiza a Lei n. 10.639/03 no espaço da sala de aula, no sentido de proporcionar aos discentes um maior conhecimento sobre nossas raízes africanas, a participação eminente desse povo na construção da sociedade brasileira, a desconstrução de ideologias negativas e a edificação de uma visão positiva acerca da diversidade étnico-racial constituída em nosso país.

Contudo,

é importante que a Lei n. 10.639/03 não seja vista apenas como um conteúdo introduzido no ensino de história, mas que tenha como objetivos promover o debate, fazer circular informação, possibilitar análises políticas, construir posturas éticas e mudar o nosso olhar sobre a diversidade (GOMES, 2008, p. 81).

Além da implementação da Lei n. 10.639/03, em 10 de março de 2004, o Conselho Nacional de Educação instituiu as *Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Todavia, a inclusão do ensino da cultura africana e afro-brasileira nos currículos da Educação Básica trata-se de uma decisão política e deve ser introduzida no ambiente escolar para crianças negras e brancas, no intuito de que ambas valorizem a história e a cultura de seus descendentes. Além do que, a educação para as relações étnico-raciais é uma política pública institucional e pedagógica que busca reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros no Brasil.

A discussão sobre a África e a cultura afro-brasileira encontra-se no campo para a educação das relações étnico-raciais. É, portanto, um processo educativo que favorece negros e brancos para a construção de uma identidade positiva e de uma sociedade justa, igual e democrática. Além disso, refere-se aos processos educativos que possibilitam aos indivíduos superar preconceitos raciais e discriminatórios para que reconheçam que formamos uma nação brasileira composta por diversos grupos étnico-raciais.

No entanto, para que ocorra uma educação para as relações étnico-raciais em prol de superar o racismo, o preconceito e a discriminação no ambiente escolar, é necessário que a escola e outros espaços cumpram com seu papel de desconstruir equívocos históricos, estabelecendo uma educação antirracista no sentido de construir uma sociedade mais digna e democrática, para que todos se reconheçam como um povo multiétnico e respeitem as diversidades existentes no Brasil.

É importante que o pedagogo estabeleça mecanismos de apropriação histórica e cultural acerca de uma educação para as relações étnico-raciais, atuando como agente transformador na construção de novas maneiras de convívio social em que os sujeitos assumam seus modos de viver, de sentir e de julgar. E que construa estratégias antirracistas capazes de fortalecer em

seus alunos uma visão afirmativa em relação à história e cultura do povo africano e afro-brasileiro, pois a construção de um mundo justo, igualitário, libertador e fraterno depende de cada um de nós. Mas, se quisermos mudar algo no mundo, temos que primeiro rever nossos conceitos, atitudes e a maneira como enxergamos o outro, já que muitas vezes enxergamos o outro como algo insignificante, destituído de cultura e valores.

Desta feita, a escola necessita respeitar as especificidades de cada aluno. Não pode concebê-lo como desigual, mas como um universo que abrange igualdades diferenciadas. Só teremos uma educação democrática se respeitarmos o que cada um tem de diferente, dando-lhe espaço para que cada cidadão obtenha seus direitos como sujeito igualitário.

2. A LITERATURA INFANTIL AFRO-BRASILEIRA E O CONTEXTO DA ESCOLA

Neste capítulo, discutiremos sobre a literatura infantil e afro-brasileira, no sentido de mostrar a sua importância no contexto da escola como espaço de educar e de construir uma identidade positiva e respeitosa em crianças negras e não negras. Objetivamos também compreender de que modo a literatura aborda a questão africana e afro-brasileira na perspectiva do racismo e da discriminação em relação à afirmação e positivação dos educandos nos anos iniciais.

2.1 A literatura infantil e seu papel pedagógico

Historicamente, a literatura infantil surgiu no século XVII e começou a ser escrita no século XVIII, com a ascensão da burguesia na sociedade europeia (AGUIAR, 2001). Nesta época, ocorreu um elevado crescimento econômico e se almejava cada vez mais o poder político. Com isto, era necessário que o sujeito estivesse apto para exercer seu trabalho com eficiência para obter lucros. A partir daí, passou-se a investir mais em educação como um meio de regular as crianças para a vida adulta.

A partir dessa época, passou-se a direcionar os olhares para a infância, pois novas instituições escolares preparavam crianças para desempenhar papéis na sociedade burguesa. Então, neste contexto em que se encontrava a sociedade, a literatura serviu como instrumento de transmissão de regras e valores morais no intuito de formar a criança com comportamentos e atitudes imposta pela ideologia burguesa.

No Brasil, a literatura infantil surge no século XIX, a partir da Proclamação da República. Isto ocorreu devido ao processo de urbanização, em que a criança precisava ser instruída para consumir produtos culturais dos novos tempos (AGUIAR, 2001). A escola passou a exercer um papel fundamental na transformação da sociedade rural para a urbana. Assim, iniciou-se a produção de livros infantis didáticos/escolares por professores cuja finalidade era ensinar às crianças valores morais e sociais com padrões de conduta relacionados a uma cultura urbana.

Em 1921, Monteiro Lobato publica *A menina do narizinho arrebitado*. Nesta obra, Lobato preocupou-se em escrever histórias infantis com uma

linguagem compreensível, criativa e atraente. “Ele introduziu oralidade tanto na fala dos personagens como no discurso do narrador” (AGUIAR, 2001, p.25).

Na década de 1940, Monteiro Lobato domina o cenário das produções infantis e perdura até quase 1970, década em que muitos escritores começaram a renovar textos para crianças através da reescrita dos contos de fadas. Nesse contexto, foram criadas produções que polemizavam a realidade social e o cotidiano da criança (AGUIAR, 2001).

Ao término da década de 1970 para os anos 1980, a literatura infantil tornou-se o centro das discussões em torno do seu papel no ensino. No âmbito dessas discussões, a literatura infantil recebeu uma valorização privilegiada e estava diretamente ligada às dificuldades de aprendizagem e ao uso da língua portuguesa. Introduzi-la no meio educacional era uma forma de superar os problemas de aprendizagem, pois “a literatura encarnava a utopia de uma escola renovada e eficiente, de que resultavam a aprendizagem do aluno e a gratificação profissional do professor” (ZILBERMAN, 2009, p. 13).

A literatura infantil, vista também como um artefato cultural, pode propiciar na infância múltiplas possibilidades, já que suas histórias e poemas, ao longo dos tempos, cativaram, seduziram, divertiram e até mesmo educaram moralmente as crianças. Na literatura infantil,

[...] a designação infantil é aplicada ao conjunto de textos lidos pela criança, sejam eles de caráter lúdico ou didático. Nesse sentido, a expressão literatura infantil compreende toda produção escrita dirigida à criança (MAGALHÃES, 2001, p.21).

Conforme Meireles, citado por Aguiar (2001, p.17) “a literatura infantil é tudo que escrevemos para a criança e que ela lê com utilidade e prazer”. Para Coelho (2000, p. 27), “a literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra”.

Atualmente, a produção de textos literários infantis cresce em grande escala pelas indústrias editoriais. Mais recentemente, o livro infantil vem se tornando cada vez mais sofisticados em termos técnicos e artísticos com o intuito de chamar a atenção do público infantil. “Além de divertir e educar, a literatura infantil teve/tem como uma de suas funções educar as crianças” (PIASSI, 2012, p. 33).

A escola e a literatura infantil estabelecem uma importante relação no que diz respeito ao ensino. “Do ponto de vista pedagógico, a literatura é uma espécie de porta aberta de acesso à cultura letrada de forma geral” (PIASSI, 2012, p. 36). Segundo Carvalho (2012, p. 36), “o livro é, assim, um instrumento de aprendizagem, um passaporte para o mundo das letras”. Contudo, “a literatura infantil, além de dar prazer e divertir, modifica a consciência de mundo do leitor, ensinando modos novos de ver o mundo, de viver, pensar, reagir e criar” (COELHO, 2000, p. 49).

A criança conhece o livro antes mesmo de saber lê-lo, da mesma maneira que descobre a linguagem antes de dominar seu uso. Os diferentes códigos – verbais, visuais, gráficos –antecipam-se a ela. É na infância que a criança inicia seu contato com o texto oral e escrito, através do meio social no qual ela está inserida. É também na infância que o *enfant* começa a formar sua leitura de mundo conforme as oportunidades que lhes são oferecidas, tanto na família como na escola.

A literatura infantil, em sua arte escrita e imagética, tem o poder de enfeitiçar e possibilitar ao universo infantil personagens que passam por conflitos presentes no cotidiano e que auxiliam a vida interior da criança. Ao ouvir ou ler histórias, ela pode sentir emoções importantes, como alegria, tristeza, raiva, irritação, medo, insegurança, bem-estar, paz, tranquilidade, dentre outros.

Então, a criança que desde cedo escuta ou lê histórias desenvolve o gosto pela leitura e pela escrita, aguça sua imaginação e criatividade, expressa suas ideias, organiza suas percepções, vivencia e resolve emoções que lhe parecem complexas e difíceis. Ademais, consegue lidar com situações do dia a dia e até identifica-se com os personagens das histórias lidas ou contadas.

O texto literário provoca no leitor reações que vão do prazer emocional ao intelectual. Além de fornecer informações sobre diferentes temas, ele também oferece vários outros tipos de satisfação ao leitor, como adquirir conhecimentos variados, viver situações existenciais, entrar em contato com novas ideias etc.

A literatura infantil serve para reforçar os laços de desenvolvimento e descobertas da criança. Desenvolve a linguagem, despertando-a para o prazer de ouvir o outro, pela entonação e sonoridade da voz do narrador, pela ampliação do vocabulário, medindo a compreensão de conceitos necessários

ao reconhecimento da importância e valorização da cultura escrita nos diferentes portadores e suportes de textos.

Assim, a literatura infantil tem como ferramenta fundamental despertar na criança o hábito saudável de ouvir histórias e desenvolver a linguagem no que se refere à aquisição da leitura e da escrita, facilitando de maneira significativa a sua aprendizagem. Pois é na infância que a criança se torna um provável leitor.

A literatura infantil descreve nas histórias o mundo de uma forma simbólica, por meio da fantasia, do sonho e do mágico, rompendo barreiras e limitações do real, criando circunstância para que a criança, apesar da sua pouca idade, depare-se com questões da realidade social, como, por exemplo, o egoísmo, a fraternidade, a competição, a colaboração, a fidelidade, a falsidade, entre outras questões.

A literatura infantil possibilita, ainda, que as crianças consigam redigir melhor desenvolvendo sua criatividade, pois, o ato de ler e o ato de escrever estão intimamente ligados. Nesse sentido, a literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a prática, o imaginário e real, os ideais, e sua possível realização (COELHO apud PEREIRA, 2007, p. 5).

A literatura abre perspectivas para a percepção do mundo do ponto de vista da infância, traduzindo, então, suas emoções, sentimentos, condições existenciais em linguagem simbólica que efetuem a catarse e promovam um ensaio geral da vida: isto já ocorre com o brinquedo, em que a própria criança pode tornar-se narradora.

Nesse sentido, a escola, enquanto espaço de socialização e interação, deve introduzir no contexto da sala de aula a literatura infantil numa perspectiva humanizadora e reflexiva para que desenvolva na criança a construção de valores morais e éticos. Com todo o seu poder de encantar inúmeras crianças por meio de palavras e imagens, a literatura infantil contribui para que a criança construa uma compreensão do que acontece com o mundo ao seu redor e a faz repensar sobre si mesma. Além disso, contribui para que a criança estimule a formação de conceitos e valores éticos e morais.

2.2 Literatura infantil afro-brasileira e a representação da criança negra

Durante o período escravista, milhares ou até mesmo milhões de negros foram empilhados em porões de navios em condições sub-humanas, submetidos a atividades extremamente pesadas, sob tratamentos violentos e castigos cruéis. Inseridos nesse contexto, os negros foram privados de sua liberdade em benefício de muitos brancos que os desrespeitavam, tratando-os com estereótipos negativos que, ao longo dos séculos, vêm sendo reproduzidos em escala global.

Por séculos, a arte literária infantil priorizou em suas histórias contos de origem europeia, povoados de personagens brancos com características associadas ao belo e ao frágil - quando refere-se à mocinha -, príncipes fortes e heroicos. Porém, quando o negro é introduzido nessas histórias, geralmente é representado de maneira estereotipada, excludente e humilhante. “O modo como o negro é retratado nas histórias literárias ocorreu desde o período Quinhentista até o Renascimento, pois sua presença era rebaixada a estereótipos e características pejorativas” (SILVA, 2010, p. 25). Conforme Jovino, citado por Mariosa (2011),

Com o predomínio de protagonistas brancos na literatura infantil, no final da década de 20 e início da década de 30 do século XX, os personagens negros começam a aparecer. As histórias, neste período, não retratavam positivamente o negro e sua cultura, ao contrário, reforçavam a imagem dele como subalterno, analfabeto e ignorante (JOVINO apud MARIOSAS, 2011, p.44).

Contudo, a presença de personagens negros em obras literárias do passado era carregada de estereótipos preconceituosos e excludentes. Isto ocorria porque geralmente as histórias eram escritas ou representadas por homens brancos de classe média. Na maioria das vezes, o negro é colocado dentro da história como escravo. Silva (2005) afirma que,

em geral, os personagens expressam seres socialmente subalternos ou desqualificados, delinquentes, ridicularizados, risíveis, malandros, promíscuos, imorais, primitivos, espetaculosos, bufões, ex-cativos, etc., vivendo situações ambíguas, moralmente desconhecidas, não sérias e exóticas. [...] Todos esses ingredientes de representação étnica são encontrados na tradição oral, na literatura de cordel, na literatura ficcional e até mesmo no livro didático. Deste ponto de vista,

os modernos meios de comunicação de massa não são nascedouro desta composição estereotipada. Seu papel consiste em captar, propagar e reforçar toda uma representação nacional sobre os negros, com eficiência inigualável [...] (SILVA, 2005, p.132).

Podemos perceber que o modo como o negro foi e vem sendo representado invisibiliza sua real história. Uma história negada e excluída não apenas da literatura infantil, mas de todos os meios comunicativos. História que neutraliza, inferioriza e exclui crianças, mulheres e homens negros. História que coloca o negro como pobre miserável, esfarrapado, morador de casebre e marginal.

Diante das representações construídas para o negro, em que muitas vezes ele é apresentado de forma invisibilizada e negativa em textos literários, alguns autores, com o intuito de trabalhar positivamente a imagem do negro e sua cultura no Brasil, reuniram-se a partir do ano de 1978 e publicaram produções artísticas afro-brasileiras denominadas por eles de *Cadernos Negros*. Este livro reunia, e ainda reúne, contos e poemas que têm como princípio a valorização da figura negra. Ademais, discutem questões que dizem respeito ao processo de exclusão e escravização vivido pela população afro-brasileira.

Notamos que a produção de livros afro-brasileiros no panorama atual voltados para o público infanto-juvenil aborda em seus textos situações de racismo que atravessam o cotidiano de pessoas negras. “Tais produções buscam romper com as representações negativas que inferiorizam os negros e a sua cultura” (MARIOSIA; REIS, 2011, p. 45).

A literatura infantil afro-brasileira destaca-se por apresentar em sua estrutura literária uma temática em que o negro é o tema e personagem principal. As histórias apresentadas em seu enredo situam o negro como um sujeito social, cultural, artístico e histórico, como também o envolve em um contexto histórico no qual é resgatada sua historicidade de maneira positivada.

Geralmente, é escrito por um autor afro-brasileiro, com um ponto de vista identificador acerca da história e cultura negra. Outrossim, é uma literatura marcada por uma linguagem permeada de expressões, ritmos e um riquíssimo vocabulário pertencente a práticas linguísticas oriundas da África.

As expressões literatura negra e literatura afro-brasileira podem nos fazer pensar que possuem significados diferentes. Mas, de acordo com

Fonseca (2006, p. 13), ambas dizem respeito aos valores de um segmento social que luta contra a exclusão imposta pela sociedade.

Ainda segundo Fonseca (2006), tanto o termo negro (a) como afro-brasileiro (a) são utilizados para caracterizar uma particularidade artística ou literária, ou mesmo uma cultura especial. Nesse diapasão, tanto a literatura negra como a literatura afro-brasileira buscam dar sentido aos processos históricos de um povo que foi e é excluído por um modelo social dominante. Desta feita, como afirma Silva (2009), a literatura afro-brasileira

[...] preocupa-se em resgatar a história do povo negro na diáspora⁵ brasileira, passando pela denúncia da escravidão e de suas consequências, indo até a glorificação de heróis como Zumbi e Ganga Zumba (SILVA, 2009, p. 24).

A literatura negra ou afro-brasileira, quando utilizada de maneira adequada, é um importante instrumento para a aquisição de conhecimentos, recreação e construção de valores. Além de transmitir valores morais, retrata situações como o preconceito, a discriminação e o racismo que ocorrem no dia a dia da sala de aula e traz reflexões de fortalecimento identitário que auxiliam a construção da identidade da criança negra e não negra.

Com a sanção da Lei n.10.639/03 e a sua obrigatoriedade na educação brasileira, a literatura infantil afro-brasileira surge fortemente em alguns espaços escolares. Percebemos que, apesar dos avanços no âmbito educacional acerca das relações étnico-raciais, algumas escolas não dispõem de nenhuma literatura afro-brasileira. Muitas apresentam um acervo literário afro-brasileiro precário. Quando nos referimos à precariedade literária de algumas instituições educacionais, destacamos, em particular, a escola privada, destituída de materiais literários afro-brasileiros.

Ao introduzir a literatura infantil afro-brasileira em sala de aula, o professor deve ter um olhar cauteloso na escolha de livros infantis, já que muitos apresentam o negro como inferior, subalterno, incapaz, feio, marginal, sujo, pobre etc. Com isto, percebemos que tais estereótipos associados à imagem do negro levam a criança negra a se sentir excluída. Além disso, favorecem que a criança não se reconheça como tal e apresente uma identidade negativa ao invés de positiva.

⁵ Processos impostos aos africanos e seus descendentes.

A maneira pela qual o negro é representado nos livros, na maioria das vezes, desenvolverá na criança comportamentos de autorrejeição. A negação de seus valores culturais fará com que tenha preferência por modelos estéticos diferentes do seu e que frequentemente são valorizados e seguidos pela sociedade em geral. Diante disto, é necessário que o professor utilize materiais pedagógicos diversificados, que o possibilitem desconstruir ideologias inculcadas nas crianças e ensinar que a diferença apresentada por cada um pode ser bela e enriquecedora.

Desse modo, a literatura infantil afro-brasileira inserida no universo da sala de aula cria novas representações referentes à imagem do negro quanto à sua construção e afirmação identitária, possibilitando à criança negra e não negra conhecer e valorizar uma história permeada de uma diversidade cultural repleta de muitos significados, proporcionando momentos de discussões reflexivas acerca das questões raciais e promovendo o respeito ao outro como um ser social, histórico e cultural.

3. TRAJETOS DA PESQUISA

Este capítulo destina-se a descrever a metodologia utilizada para a realização da pesquisa, bem como caracterizar a área estudada, os sujeitos nela inseridos, os instrumentos que a subsidiaram, as etapas em que foram realizadas e a aplicação de oficinas pedagógicas através da leitura e releitura de literaturas infantis afro-brasileiras.

A pesquisa no campo da educação abrange um universo amplo e diverso. De acordo com Gatti (2012, p. 09), “pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida”. A autora elucida que o ato de pesquisar é importante para compreendermos a realidade que observamos.

A pesquisa educacional, tal como vem sendo realizada, compreende, assim, uma vasta diversidade de questões, de diferentes conotações, embora todas relacionadas complexamente ao desenvolvimento das pessoas e das sociedades (GATTI, 2012, p. 14).

Mediante esta afirmação, entendemos que a pesquisa educacional no campo da diversidade étnico-racial é importante, pois nos possibilita buscar uma compreensão mais ampla, no tocante à historicidade das sociedades africanas e afro-brasileiras, de como se deu toda a trajetória que inferioriza o negro no contexto social ao longo dos séculos e os desafios que a escola enfrenta em seu dia a dia quando se trata de situações referentes ao racismo, preconceito e discriminação.

Nesse diapasão, a pesquisa realizada é qualitativa do tipo pesquisa-ação, para a qual se utilizou a técnica da observação participante, com a aplicação de questionários e de oficinas pedagógicas para demonstrar a importância da literatura infantil afro-brasileira na construção identitária da criança negra.

Conforme preceitua Leininger, citado por Marcon e Elsen (2000), a pesquisa qualitativa visa a documentar e interpretar a totalidade do que está sendo estudado em um contexto particular, sob o ponto de vista das pessoas envolvidas. O pesquisador qualitativo pauta seus estudos na interpretação do mundo real, ou seja, preocupa-se em pesquisar sobre a experiência vivida dos seres humanos.

Sobre a pesquisa-ação, Gil (2010, p. 42) afirma que “é um tipo de pesquisa que procura diagnosticar um problema específico numa situação específica, com vistas a alcançar algum resultado prático”.

Para Engel (2000, p. 182), “a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa que procura unir à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática”. Ele afirma que a pesquisa-ação é um instrumento valioso, ao qual os professores podem recorrer com o intuito de melhorar o processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar.

No que diz respeito à observação participante, Byerle, citado por Marcon (2000, p. 638), afirma que “esse método tem como objetivo obter dados sobre o fenômeno em estudo, através de contatos diretos, em situações específicas [...]”. Oliveira (apud MOREIRA, 2008) considera que, nessa técnica de pesquisa, o pesquisador surge no mundo dos sujeitos para tentar entender seu real comportamento, as situações geradas por eles e como constroem a realidade em que atuam.

“A aplicação de questionário pode ser definida como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas” (CHAER; DINIZ; RIBEIRO, 2011, p. 260). Através do questionário, coletamos informações relevantes para a pesquisa.

No entanto, tal pesquisa nos possibilitou o levantamento de dados para compreendermos como a criança negra e não negra se percebe na literatura infantil afro-brasileira e se a temática é abordada ou trabalhada no contexto da sala de aula pelas professoras.

3.1 Caracterização da área estudada

A pesquisa foi realizada durante os meses de julho e novembro em duas instituições de ensino: uma da rede privada, a Escola Pequeno Gigante, localizada na Rua Ranulfo Gomes de Araújo, n. 366, no Bairro Vila Cabral de Santa Terezinha, na cidade de Campina Grande-PB, e outra na rede pública, a Escola Municipal Maria José de Carvalho Sousa, situada na Rua Sítio Santíssimo, S/N, no Bairro Vila Cabral de Santa Terezinha, na mesma cidade.

Historicamente, a Escola Pequeno Gigante foi criada no dia 28 de julho de 2008, tendo como fundadora a proprietária e até então gestora Sílvia Raquel Nascimento. Segundo ela, a escola se chama “PEQUENO GIGANTE” em

homenagem a um santo chamado São Domingues Sávio, um menino que fez em sua vida alguns milagres e morreu ainda criança.

FIGURA 01: Escola Pequeno Gigante.



Fonte: Arquivo pessoal de Teresa Cristina Silva.

Ainda de acordo com a gestora, em Campina Grande já existia uma escola com esse nome (São Domingues Sávio), que já havia fechado. Ela não pôde registrá-la com o nome já citado, pois, mesmo fechada, a escola São Domingues Sávio ainda se encontrava registrada. Então, surgiu a ideia de denominar a escola de “PEQUENO GIGANTE”, haja vista que, para ela, São Domingues Sávio tornou-se gigante mesmo sendo pequeno.

A escola iniciou-se com quatro salas. Logo após, foram construídas mais quatro e em seguida adquiriu-se a casa vizinha para a ampliação do espaço físico da instituição. A evolução da escola começou com o Maternal, Infantil I e II e o 1º Ano. No ano seguinte, foram inseridos os 2º e 3º Anos até chegar ao 9º Ano. Tal evolução não se deu gradativamente, porque chegou a abrir no ano de 2011 do 2º ao 5º Ano e a questão do impacto foi mais rápido do 6º ao 9º Ano, pois abriu duas turmas por ano.

A escola é composta por 23 funcionários, sendo 14 professores, dois auxiliares de serviços gerais, seis profissionais de apoio pedagógico e um motorista. Ela abrange o Ensino Infantil e o Fundamental I e II com uma quantidade de 198 alunos nos turnos manhã e tarde. Em relação ao espaço físico atual, a escola tem 16 salas de aula, cinco banheiros, uma cantina, um pátio, um laboratório de informática e um pequeno espaço que é caracterizado como uma biblioteca, mas aparentemente podemos afirmar que é um cantinho

da leitura. Não tivemos acesso ao Projeto Político Pedagógico. Ademais, percebemos que a escola não contempla uma educação para as relações étnico-raciais.

A Escola Municipal Maria José de Carvalho Sousa foi fundada na primeira quinzena de janeiro de 1988, com o nome de Grupo Escolar Maria José de Carvalho Sousa, e só passou a funcionar a partir de fevereiro. A instituição tem esse nome em homenagem à mãe do vereador Antônio de Carvalho. Atualmente, devido à municipalização dos grupos escolares, foi instituída a Escola Municipal Maria José de Carvalho Sousa.

FIGURA 02: Escola Municipal Maria José de Carvalho Sousa.



Fonte: Arquivo pessoal de Teresa Cristina Silva.

A escola é organizada por meio de ciclos, atendendo do Primeiro Ciclo Inicial ao Segundo Ciclo Final, o Pré-EJA e o Supletivo. Seu funcionamento ocorre nos turnos manhã, tarde e noite. Quanto à sua estrutura física, a escola possui quatro salas de aula, uma sala de informática, uma sala de leitura, um pátio, três banheiros, uma cozinha, uma secretaria e uma sala de professores.

A equipe técnico-administrativa é formada por 40 funcionários, sendo, duas gestoras, três supervisoras, uma orientadora, uma assistente social, uma psicóloga, três vigilantes, três merendeiras, dois secretários, quatro auxiliares de serviços gerais e 20 professores. Desses funcionários, todos os professores são formados em Pedagogia, cinco deles com especialização em Psicopedagogia. Os demais profissionais têm formação diversificada: alguns têm ensino superior completo, enquanto outros concluíram apenas o Ensino Fundamental I.

A Escola Maria José de Carvalho Sousa possui Projeto Político Pedagógico, cuja elaboração ocorreu há cinco anos, com a participação de toda a equipe técnica e a comunidade externa. Anualmente, o Projeto Político Pedagógico é reelaborado mediante a participação de toda a equipe escolar e a comunidade em torno da escola para a realização das devidas atualizações. Contudo, no decorrer da realização da pesquisa, o Projeto Político Pedagógico estava sendo reformulado.

Com a obrigatoriedade da Lei n. 10.639/2003, a escola introduziu em seu currículo o estudo da história da cultura africana e afro-brasileira. Durante a realização da pesquisa, a escola desenvolvia um projeto intitulado “**ÁFRICA: NOSSA RAIZ**”. Após concluírem o projeto, realizaram uma culminância para apresentar à comunidade interna e externa as atividades realizadas pelos alunos, professores, gestores e funcionários. Dentre as atividades desenvolvidas, houve danças africanas, desenhos artísticos, comidas típicas, vestimentas africanas, religiosidade, dentre outros.

3.2 Sujeitos da pesquisa

Para a realização da respectiva pesquisa na Escola Pequeno Gigante, tivemos como sujeitos participantes uma professora e 11 alunos com faixa etária entre oito e 12 anos, sendo oito meninas e três meninos, todos matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental I. A professora tem como escolaridade o Ensino Médio Completo, não possui formação em Pedagogia, atua como docente na escola há um ano e como professora há dois anos, sendo um ano no Ensino Fundamental I.

Na Escola Municipal Maria José de Carvalho Sousa, os sujeitos da pesquisa foram uma professora e 20 alunos com idade entre 09 e 14 anos, sendo 10 meninos e 10 meninas, todos matriculados do Ensino Fundamental I. A professora tem formação em Pedagogia, atua como docente há 32 anos, sendo 25 anos de atuação nesta escola e 32 anos de atuação no Ensino Fundamental I.

No entanto, a decisão de trabalhar a temática étnico-racial com os alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental I na Escola Pequeno Gigante se deu devido à falta de material didático referente à temática africana e afro-brasileira. Por sua vez, na Escola Municipal Maria José de Carvalho Sousa, a turma do 5º

Ano foi a escolhida por causa da existência de conflitos verbais, com palavras e frases insultuosas. Em ambas as escolas, pudemos perceber que a temática africana e afro-brasileira foi bem aceita pelos alunos, já que eles se mostraram interessados e atraídos pelas narrativas apresentadas nos livros.

3.3 Instrumentos de pesquisa

Para instrumentalizar a pesquisa, utilizamos documentos oficiais (Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, os Parâmetros Curriculares Nacionais – Pluralidade Cultural: volume 10, a Lei n. 10.639/03, o Parecer CNE/CP n. 3/2004), questionários, literaturas infantis afro-brasileiras e oficinas pedagógicas.

A utilização desses instrumentos serviu para nos orientar pedagogicamente no que diz respeito à introdução de uma educação para as relações étnico-raciais no intuito de propor aos pares a troca de saberes mediante uma prática pedagógica antirracista.

3.4 Etapas da pesquisa

Inicialmente, realizamos uma pesquisa bibliográfica para a leitura de livros e textos referenciados em autores que trabalham com a temática da criança negra, das relações étnico-raciais e da literatura afro-brasileira.

No segundo momento, escolhemos duas escolas, sendo uma da rede pública⁶ e outra privada⁷, que se localizam no Bairro Vila Cabral de Santa Terezinha, em Campina Grande-PB. A escolha por essas escolas se deu devido a ambas se localizam no bairro onde a pesquisadora reside, e também porque a escola pública em questão contribuiu para a nossa escolarização na infância, enquanto a privada participou de nossa formação profissional.

No terceiro momento, fomos às escolas para uma pesquisa de campo. Na ocasião, conversamos com as gestoras e depois com as professoras acerca de como seria desenvolvida a pesquisa com os alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental I.

⁶ Escola Municipal Maria José de Carvalho Sousa.

⁷ Escola Pequeno Gigante.

No quarto momento, procuramos investigar se as respectivas escolas possuíam bibliotecas e se seus acervos literários apresentavam literaturas infantis com personagens negros. Na Escola Pequeno Gigante, verificamos que não havia biblioteca, mas um pequeno espaço com livros, denominado de o “Cantinho da Leitura”.

A escola não dispunha de literaturas infantis afro-brasileiras. Este detalhe seria relevante para a elaboração da pesquisa e aplicação da oficina pedagógica. Já em relação à Escola Municipal Maria José de Carvalho Sousa, encontramos um acervo literário rico em termos de literatura afro-brasileira. Porém, resolvemos trabalhar com literaturas infantis não encontradas em ambas as escolas.

No quinto momento, realizamos um diagnóstico através da aplicação de questionários com uma professora e 17 alunos do 5º Ano da Escola Municipal Maria José de Carvalho Sousa e com uma professora e 11 alunos do 5º Ano da Escola Pequeno Gigante.

No sexto momento, analisamos os questionários respondidos pelas professoras no tocante a questões direcionadas a situações de preconceito e discriminação, à utilização literaturas infantis com conteúdos afro-brasileiros e ao conhecimento a respeito da Lei n. 10.639/03. Quanto aos alunos, a análise se direcionou a perceber o que eles teriam a dizer a respeito das pessoas negras.

No sétimo momento, foram organizadas oficinas pedagógicas com o intuito de articular a temática da literatura infantil à questão étnico-racial. Para a realização da oficina pedagógica, em ambas as escolas, levamos para sala de aula cinco literaturas infantis afro-brasileiras até então não encontradas nas duas escolas. Dentre elas, escolhemos: *Meninas Negras*; *Qual é a cor do amor?*; *Minha mãe é negra sim*; *Que cor é minha cor?* e *“E pele tem cor?”*. Dentre essas literaturas, solicitamos que os alunos escolhessem a que mais lhes chamou a atenção. Na Escola Pequeno Gigante, os alunos deram preferência à literatura “Que cor é minha cor?”. E na Escola Municipal Maria José de Carvalho Sousa, a obra escolhida foi *Qual é a cor do amor?*.

Selecionadas as literaturas infantis pelos alunos, projetamos a história digitalizada no projetor multimídia para que as crianças acompanhassem a leitura. Em seguida, solicitamos que produzissem um texto escrito e ilustrativo recontando a história. Ao término da aplicação da oficina, pedimos que os

alunos respondessem a um pequeno questionário para compreender como eles viam os personagens negros da história.

No último momento, constatamos que a temática afro-brasileira trabalhada em ambas as escolas por meio da literatura infantil foram bem aceitas pelas crianças, pois, através das histórias lidas e discutidas, elas perceberam que o negro é belo e que nós somos parte dessa negritude.

4. A LITERATURA NA SALA DE AULA: UMA ABORDAGEM COM OFICINA PEDAGÓGICA NA DISCUSSÃO DAS QUESTÕES AFRO-BRASILEIRAS NOS ANOS INICIAIS

Diante da proposta realizada neste trabalho, apresentaremos neste capítulo a análise dos dados empregados e os resultados alcançados na pesquisa. Para a análise dos dados coletados, objetivamos verificar se as professoras estão introduzindo a temática étnico-racial estabelecida na Lei n. 10.639/2003, se utilizam a literatura africana e afro-brasileira e como veem a questão racial no cotidiano escolar. Analisaremos também a fala das crianças em relação às cenas de preconceito no cotidiano escolar, sua percepção sobre a pessoa negra e seu posicionamento no que diz respeito aos textos literários. Para finalizar, relataremos as experiências obtidas ao aplicar as oficinas pedagógicas com a literatura afro-brasileira no contexto da Escola Privada e Pública.

4.1 Visões das docentes a respeito da questão racial

A escola, uma instituição importante em nossa sociedade, é um espaço em que se constituem as diversas relações étnico-raciais. Ou seja, “é um espaço sociocultural em que as diferentes presenças se encontram” (GOMES, 1999, p. 02). O contexto escolar, por diversas vezes, é permeado por situações que envolvem o racismo, o preconceito e a discriminação. “Tais manifestações são marcadas por situações de conflitos, de negação e exclusão mútuas que podem chegar a diversas formas de violência” (CANDAU, 2014, p. 40).

Ao considerar as práticas de racismo e discriminação recorrentes no espaço da sala de aula, realizamos, através da aplicação de questionários, a análise dos dados referentes às colocações da professora Salete Sales, da Escola Privada, e Madalena Santos, da Escola Pública⁸.

No que diz respeito a presenciar cenas de preconceito e discriminação em relação às pessoas negras na escola em que atua, a professora Salete Sales afirma *não* ter presenciado esse tipo de ação. Podemos constatar que, por desconhecimento acerca da temática étnico-racial, a professora em seu cotidiano escolar *não* percebe as situações de preconceito e discriminação. Ela

⁸ Para preservar a identidade das professoras, demos a elas nomes fictícios. A professora da Escola Privada será chamada de Salete Sales e a da Escola Pública, Madalena Santos.

indaga que *não* tomou nenhuma atitude quanto às ações preconceituosas e discriminatórias, já que na escola não presenciou esse tipo de atitude. Para Munanga (2005, p. 15),

[...] alguns professores por falta de preparo ou por conceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e a nossa identidade nacional.

A professora Madalena Santos, da Escola Pública, afirmou ter presenciado cenas de preconceito e discriminação e que tais práticas foram direcionadas à *cor da pele, aos cabelos, ao gordo e ao magro etc.* Sant'Ana (2005) afirma que o preconceito se manifesta em brincadeiras ou apelidos alusivos à cor. E que é a partir da cor da pele que o opressor discrimina e identifica sua vítima. No que diz respeito a esses tipos de ações presentes no cotidiano da escola, Silva (2005) cita que:

Os cabelos crespos das crianças afrodescendentes são identificados como cabelo “ruim”, primeiro pelas mães, que internalizaram o estereótipo; e, na escola, pelos coleguinhas, que põem os mais variados apelidos nas tranças e nos cabelos crespos ao natural. Trabalhar a razão de ser dos diferentes tipos de cabelo, ensinar como tratá-los, realizar concursos de penteados afros, trazer trançadeiras para trançar na sala de aula, são algumas atividades que podem desconstruir a negatividade atribuída à textura dos cabelos crespos (SILVA, 2005, p. 29).

As denominações e associações negativas em relação à cor preta podem levar as crianças negras, por associação, a sentirem horror à sua pele negra, procurando várias formas de literalmente se verem livres dela, procurando a “salvação” no branqueamento (SILVA, 2005, 31).

Em relação ao tipo de atitude que a professora tomou, ela argumentou: “Conversei com a turma a respeito do assunto e mostrei que somos todos iguais e devemos respeitar” (informação verbal⁹). Para Santos (2001), a discriminação no ambiente escolar

não é um problema da criança negra, mas uma oportunidade de crianças negras e não negras se conhecerem, discutirem e

⁹ Entrevista concedida pela professora Madalena Santos à pesquisadora em 2015.

instaurarem novas formas de relação, que tenham impacto em suas vidas e na sociedade como um todo (SANTOS, 2001, p. 106).

É importante que o/a professor/a conheça e compreenda os processos históricos e culturais a respeito dos povos africanos e seus descendentes no intuito de desconstruir conceitos e atitudes racistas. Tais momentos devem ser aproveitados como uma oportunidade para instaurar nos educandos a possibilidade de questionar e desconstruir conceitos racistas que foram introjetados na sociedade brasileira. Pois “conhecer a nossa história e herança africana faz parte do processo de formação dos sujeitos sociais” (CANDAU, 2008, p. 71).

Quando perguntada como a professora Salete Sales vê a questão da discriminação e do racismo na escola, ela afirmou a compreende como uma “falta de respeito com o outro ser humano” (informação verbal¹⁰). Essa falta de respeito para com o outro e para com o diferente de nós ocorreu e ocorre devido ao imaginário racista brasileiro, inferiorizante a respeito da nossa ascendência africana, como também em virtude da redução dos africanos à condição de escravos e de uma visão que os inferiorizou de forma cristalizada, estereotipada e animalésca. Entretanto, por causa do racismo e da discriminação ainda presentes no Brasil, vivemos em uma sociedade em que muitos direitos não têm sido respeitados, principalmente no que se refere à pessoa negra.

A Professora Madalena Santos afirma que atualmente, a questão da discriminação e do racismo na escola “[...] *tem sido bastante discutido e hoje vê que tem diminuído esse tipo de questão*” (informação verbal¹¹).

Nos últimos anos, muitos olhares têm se voltado à questão das relações, dos cotidianos, das situações surgidas em sala de aula, apontando o quanto ocorre de discriminação no espaço escolar e as dificuldades dos agentes educativos em lidar com essas situações (SANTOS, 2001, p.103).

Em consonância com a opinião de Santos (2001), a questão da discriminação e do racismo vem diminuindo “[...] devido às intervenções do Movimento Negro, seu empenho em trazer a temática étnico-racial à mesa da

¹⁰ Entrevista concedida pela professora Salete Sales à pesquisadora em 2015.

¹¹ Entrevista concedida pela professora Madalena Santos à pesquisadora em 2015.

Educação no país e suas incansáveis iniciativas no que diz respeito à pesquisa e à divulgação do assunto” (NASCIMENTO, 2001, p. 123). E também devido à “[...] implementação de um conjunto de políticas públicas que estão promovendo um processo de reformulação dos modelos de currículos, de formação docente, de educação e de escola que possuímos” (NEPOMUCENO, 2012, p. 45). Ademais, o estabelecimento de leis referentes à luta antirracista foi/é um avanço na redemocratização do ensino no Brasil. Então, “é fundamental que todos os professores juntos promovam o respeito mútuo e a possibilidade de se falar sobre as diferenças humanas sem medo, sem receio, sem preconceito e, acima de tudo, sem discriminação” (CAVALLEIRO, 2005, p. 12).

A Professora Madalena Santos ainda afirmou que utiliza a literatura infantil com conteúdos africanos e afro-brasileiros em sala de aula porque tais livros “[...] mostra para eles que somos descendentes ‘desse povo’”¹². Ela ainda salientou que já utilizou a literatura afro-brasileira intitulada *O cabelo de Lêle* “[...] porque tem uma aluna na sala da qual eles falavam do cabelo dela e fizemos até uma dramatização” (informação verbal¹³). Contudo, percebemos que a literatura infantil afro-brasileira e africana introduzida no cotidiano da sala de aula abre perspectivas para uma educação pautada na diversidade étnico-racial, pois “a literatura, como poderosa construção simbólica, penetra a consciência do indivíduo, tanto em nível profundo como imediato” (DÓRIA apud SILVEIRA, 2012, p. 192).

Acerca do conhecimento sobre a existência da Lei n. 10.639/2003, a professora a considera “muito importante porque mostra que todos têm direitos e deveres e são iguais perante a lei” (informação verbal¹⁴). A referida lei torna-se bastante importante na área da educação, pois enquanto política pública educacional, procura oferecer políticas de reparações, de reconhecimento e de valorização à história, cultura e identidade afro-brasileira e africana. No entanto,

é necessário o reconhecimento e justiça para com direitos igualitários sociais, civis, culturais e econômicos, bem como a valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira (BRASIL, 2013, p. 499).

¹² Tal termo utilizado pela Professora Madalena, da Escola Pública, diz respeito aos povos africanos e afro-brasileiros.

¹³ Entrevista concedida pela professora Madalena Santos à pesquisadora em 2015.

¹⁴ Idem.

A literatura infantil vem ocupando um lugar importante no cotidiano escolar, já que expressa em suas palavras e imagens o mágico, o fantasioso e o artístico. “Ela provoca deleite e traz um trabalho poético com as palavras, traz metamorfoses e figuras de linguagem” (PARREIRAS, 2009, p. 47). Quanto ao gosto dos alunos acerca da literatura infantil, as professoras afirmam que: “Eles acham interessante as histórias que são fantasiosas” (informação verbal¹⁵). “Eles gostam de ler e saber das histórias e também de dramatizar” (informação verbal¹⁶).

A partir dessas colocações, compreendemos que a literatura infantil é permeada de magia, pois as palavras encantam o leitor, deleitam-no, tornam a leitura única e singular. “As expressões literárias envolvem aquele que as lê, o leitor fica implicado no texto, num diálogo de ida e volta” (PARREIRAS, 2009, p. 48). Destarte, “a literatura infantil introduzida em sala de aula permitirá aos pares o conhecimento de outras expectativas e também a aquisição de informações de outros contextos” (SILVEIRA, 2012, p. 191-192).

Em relação à utilização de livros que tenham conteúdo africano e afro-brasileiro em sala de aula, a Professora Salete Sales não utiliza materiais literários relacionados à temática africana e afro-brasileira. Quando indagada sobre se ela conhece ou ouviu falar da Lei n. 10.639/2003, a sua resposta foi *não*.

A ausência de conhecimento desta professora nos permite perceber que um dos grandes desafios enfrentados para se trabalhar com a temática étnico-racial é o fato de boa parte dos professores ignorar a Lei n. 10.639/2003, por não terem formação sobre o assunto. Nesse panorama, “o desconhecimento e o despreparo da professora constituem um campo fértil para que o racismo se perpetue e a discriminação racial sofra mutações próprias do ambiente escolar” (SILVA, 2001, p. 66-67). Nesse sentido, como assevera Sant’Ana (2005, p. 56):

Muitos professores assumem a direção de uma sala de aula sem ter noção dos problemas que enfrentarão, na maioria das vezes as soluções para os conflitos são buscadas no bom senso e na prática cotidiana, independente de qualquer lastro pedagógico.

¹⁵ Entrevista concedida pela professora Salete Sales à pesquisadora em 2015.

¹⁶ Entrevista concedida pela professora Madalena Santos à pesquisadora em 2015.

Então, é importante que o/a professor/a desperte sua consciência para reconhecer a necessidade de se introduzir no espaço da sala de aula o trabalho literário como forma de contemplar a diversidade étnico-racial e valorizar as múltiplas culturas, pois o racismo e o preconceito construídos ao longo dos anos necessita ser desconstruído. Porém, esse processo não se dará automaticamente: “é necessário investimento e a construção de novas formas de abordagem dos conteúdos” (SANTOS, 2001, p. 110). Por isso, é fundamental que, no cotidiano escolar, o/a professor/a pautar-se por uma educação antirracista que vise à erradicação do racismo, do preconceito e da discriminação para que possa possibilitar aos seus discentes a reconstrução de uma identidade positiva.

4.2 Alunos/as e a percepção da criança negra e do preconceito na escola

No contexto escolar, as questões de racismo, preconceito e discriminação permeiam o cotidiano das relações sociais entre os pares que ali convivem. Diariamente, a escola vive momentos desafiantes quando se trata de conceitos e ações relacionados ao racismo, preconceito e discriminação que passam despercebidos pelos professores. Todavia, “a interação entre os diferentes está muitas vezes marcada por situações de conflito, negação e exclusão mútuas, que podem chegar a diversas formas de violência” (CANDAUI, 2014, p. 40).

Para a análise dos dados referente aos questionários aplicados com os alunos da Escola Privada e Pública, selecionamos as questões em que as repostas foram mais densas em relação ao interesse pela literatura infantil e a compreensão a respeito do preconceito presenciado na escola.

Quando indagamos aos discentes se eles já haviam presenciado cenas de preconceito relacionadas a um colega, alguns dentre eles confirmaram que *sim*. Logo em seguida, foi questionado o que eles achavam desse tipo de atitude. A aluna E. S. S. M., de 10 anos, da Escola Privada, disse: “Terrível, isso é muito feio” (informação verbal¹⁷). Já a aluna J. M. H. S., de 10 anos, da

¹⁷ Depoimento concedido pela aluna E.S.S.M. à pesquisadora em 2015.

Escola Pública, afirmou que achou “uma falta de respeito com os outros” (informação verbal¹⁸).

Diante destas falas, compreendemos que “a ausência de reflexão sobre as relações étnico-raciais no cotidiano escolar contribui e impede que ocorra uma integração respeitável e igualitária entre os sujeitos que interagem no espaço escolar” (BRASIL apud CAVALLEIRO, 2005, p.11). O silenciamento sobre as diversas cenas de preconceito, racismo e discriminação na escola muitas vezes causa desigualdades e conceitos de inferioridade entre brancos e negros. Além disso, a existência do racismo, do preconceito e da discriminação racial no cotidiano escolar acarreta aos indivíduos negros

Autorrejeição, desenvolvimento de baixa autoestima com ausência de reconhecimento de capacidade pessoal; rejeição ao seu outro igual racialmente; timidez, pouca ou nenhuma participação em sala de aula; ausência de reconhecimento positivo de seu pertencimento racial; dificuldades no processo de aprendizagem; recusa em ir à escola e, conseqüentemente, evasão escolar (BRASIL apud CAVALLEIRO, 2005, p. 12).

Não podemos negar que, no dia a dia escolar, a criança negra passa por diversas situações que afetam sua infância e comprometem seu aprendizado. Logo, é de suma importância que os professores insiram em suas aulas conteúdos com atividades pedagógicas que primem por uma educação antirracista, para quando surgir qualquer tipo de ação preconceituosa, racista e discriminatória, eles possam identificá-la e combatê-la, promovendo, assim, um momento de discussão pautada nas diferenças humanas sem receio, sem preconceito e sem discriminação (BRASIL apud CAVALLEIRO, 2005, p.12).

Frente às questões étnico-raciais indagamos sobre o que as crianças pensam a respeito das pessoas negras. Com base nisto, os alunos da Escola Pública afirmaram: “Eu penso que pessoas negras são africana” (informação verbal¹⁹). “As pessoas negras são lindas e representam nossa cultura. Por isso, temos que respeitá-los do jeito que são” (informação verbal²⁰).

Partindo destas colocações, percebemos que tais crianças expressam sentimentos de positividade quanto às pessoas negras. Logo, fica patente que a escola introduz em seu currículo questões relacionadas à temática étnico-

¹⁸ Depoimento concedido pela aluna J.M.H.S. à pesquisadora em 2015.

¹⁹ Depoimento concedido pela aluna A.V.M.S. (10 anos) à pesquisadora em 2015.

²⁰ Depoimento concedido pela aluna I.M.S. (10 anos) à pesquisadora em 2015.

racial, possibilitando a seus discentes a valorização da cultura africana e afro-brasileira, a construção de uma identidade positiva e a compreensão de que somos todos descendentes dos africanos.

Ainda em relação às pessoas negras, os alunos da Escola Privada opinam: “Eu acho muito negro ruim” (informação verbal²¹). “Elas são muito legais, apesar de eu ser uma pessoa negra” (informação verbal²²). Constatamos que essas crianças associam o negro a algo que não é bom, pois com frequência a imagem da pessoa negra é associada a tudo o que é mal. Na sociedade brasileira, o negro sempre foi/é representado por estereótipos inferiorizantes e negativos. Essa visão negativa causa na criança a dificuldade em se reconhecer como negra.

Essa representatividade em relação às pessoas negras gera na criança a ideologia do branqueamento, a partir da qual são negados seus valores históricos e culturais, fazendo-a sentir-se inferior. Tal ideologia desenvolve nas pessoas negras “[...] comportamentos de autorrejeição, resultando em rejeição e negação dos seus valores culturais e em preferência pela estética e valores culturais dos grupos sociais valorizados nas representações” (SILVA, 2005, p. 24). Ainda segundo Silva (2005), a ideologia do branqueamento se constitui no momento em que,

internalizando uma imagem negativa de si próprio e uma imagem positiva do outro, o indivíduo estigmatizado tende a se rejeitar, a não se estimar e a procurar aproximar-se em tudo do indivíduo estereotipado positivamente e dos seus valores, tidos como bons e perfeitos (SILVA, 2005, p. 23).

Contudo, a visão da criança em relação à imagem das pessoas negras pode gerar nela sentimentos de inferioridade em relação a outras crianças não negras. Então, é importante que o professor introduza atividades práticas e criativas que visem a desconstruir qualquer tipo de estereótipo introjetado na em suas mentes, pois “quanto mais conhecimento tiverem de que os argumentos usados para provar a inferioridade de outras raças são falhos, mais fortemente hábitos e atitudes de aceitação e integração do diferente irão desenvolver” (SILVA, 2005, p. 27).

²¹ Depoimento concedido pela aluna P.H.M.A. (9 anos) à pesquisadora em 2015.

²² Depoimento concedido pela aluna E.S.S.M. (8 anos) à pesquisadora em 2015.

Ao interrogarmos os alunos sobre o gosto pela literatura infantil, a criança R.E.S.F., de 10 anos, da Escola Privada, disse: “Sim, porque eu acho divertido e ajuda nós a desenvolver nossa leitura” (informação verbal²³). Por sua vez, a aluna da Escola Pública alegou: “Sim, neles aprendo várias coisas” (informação verbal²⁴). Desse modo, observamos que o gosto das crianças pela literatura infantil propicia momentos de prazer e deleite. Além disso, contribui para a formação pessoal, social, crítica, reflexiva e estética da criança. Outrossim, trabalhar com a literatura infantil na escola é importante porque ajuda a criança a vivenciar e entender situações que ocorrem em seu cotidiano.

4.3 Experiências com oficinas pedagógicas com literatura na abordagem étnico-racial

Para aplicar a Lei n. 10.639/2003 na escola, é necessário que se tenha sensibilidade pedagógica com relação às dificuldades dos alunos que, diante da convivência no grupo familiar, já trazem consigo para a sala de aula o ranço do racismo. Então, o professor deve primar por buscar metodologias que viabilizem o trato com a lei. Para se trabalhar com a temática étnico-racial no cotidiano escolar, a educação tem um papel fundamental, pois

incide no imaginário coletivo, nas mentalidades, nas representações das identidades sociais e culturais presentes na nossa sociedade e nos colocam diante da necessidade de aprofundar na compreensão das relações entre educandos e cultura/s (CANDAUI, 2014, p. 36).

Desse modo, levamos em consideração o que pontua Gomes (2008, p. 86): “as ações pedagógicas com as temáticas étnico-raciais devem ser realizadas e articuladas com estudos e reflexões, levando em consideração os alunos e os diversos níveis de ensino nos diferentes ciclos de vida”.

Com o intuito de contribuir para a prática pedagógica, apresentamos como proposta da nossa pesquisa realizada nas escolas Pequeno Gigante e Maria José de Carvalho Sousa a possibilidade da oficina pedagógica com o uso da literatura infantil na discussão da temática étnico-racial.

²³ Depoimento concedido pela aluna R.E.S.F. (10 anos) à pesquisadora em 2015.

²⁴ Depoimento concedido pela aluna I.M.S. (10 anos) à pesquisadora em 2015.

A introdução da oficina pedagógica no dia a dia dos educandos nos possibilitou intervir de maneira significativa em seu processo de ensino-aprendizagem. Além disso, proporcionou-nos vivenciar a teoria relacionando-a à prática e viabilizando novas experiências.

Para a realização das oficinas pedagógicas, apresentamos aos alunos quatro livros infantis em que as histórias são representadas por personagens negros. Logo de início, percebemos que eles ficaram encantados com os livros apresentados. É importante que as crianças tenham contato com as literaturas infantis, pois “o contato físico é o primeiro que acontece e já vem carregado de sentidos, apoiado nas primeiras impressões que desperta” (AGUIAR, 2001, p. 64). Compreendendo e respeitando o gosto literário e o interesse das crianças, escolhemos trabalhar com as seguintes livros:

FIGURA 03: Que cor é minha cor?

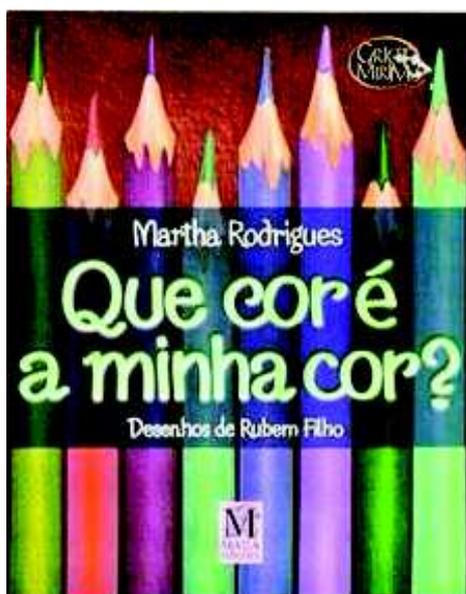
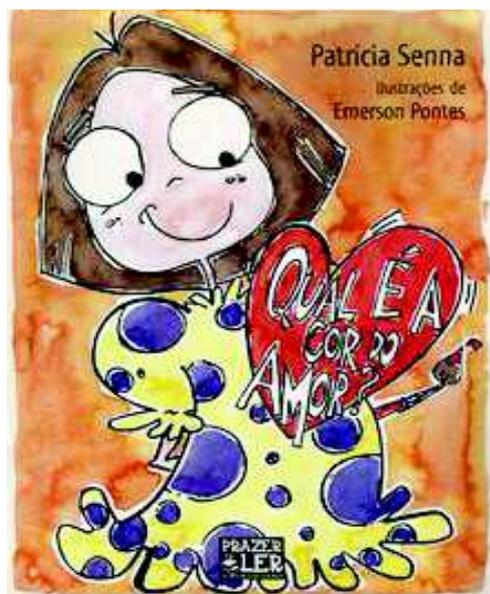


FIGURA 04: Qual é a cor do amor?



Fonte: Arquivo pessoal de Teresa Cristina Silva.

No livro *Que cor é minha cor?*, a autora Martha Rodrigues conta a história de uma menina negra que a todo momento pergunta qual é a cor dela. O narrador dá exemplos de coisas que são da sua cor. Depois, explica que toda a gente brasileira é uma mistura de muitas raças ao longo dos tempos.

Já na história *Qual é a cor do amor?*, a autora Patrícia Senna relata a história de uma menina branca chamada Paulinha, que se perdeu do seu pai. Senhor Tomás era racista e não gostava de pessoas negras, pois, para ele, todos eram marginais e perigosos. Mas, ao se perder, Paulinha é encontrada e

acolhida por uma família negra e seu pai aprende que a aparência e a cor das pessoas não importam.

Para a elaboração da oficina pedagógica, tomamos como referência as literaturas infantis *Que cor é minha cor?* e *Qual é a cor do amor?* porque ambas nos apresentam possibilidades quando se trata da questão do preconceito e discriminação em relação às pessoas negras, como também apresentam a questão da alteridade, da convivência dos valores e de conteúdos com informações históricas para serem introduzidos na sala de aula.

Após a escolha da literatura realizada pelos alunos, projetamos as histórias digitalizadas em um projetor multimídia, realizamos a leitura e uma pequena discussão acerca da história.

Na Escola Privada, decidimos iniciar a oficina pedagógica com questões que levassem os alunos a refletir sobre determinados conceitos em relação à África. Assim, perguntamos:

Pesquisadora: - *Alguém aqui já ouviu falar na África?*

Alunos: - *Sim.*

Pesquisadora: - *Quando vocês escutam essa palavra África, o que vem na cabeça de vocês?*

Alunos: - *Pobreza, fome e doenças (informação verbal²⁵).*

Diante disto, constatamos que a falta de conhecimento sobre a história da África na escola muitas vezes é associada a estereótipos negativos. “Atualmente, a África ainda é apresentada de forma dividida e reduzida, focalizando os aspectos negativos, como atraso, fome, doenças endêmicas etc.” (GOMES, 2008, p. 77).

Entretanto, achamos relevante mostrar um pouco da cultura africana, de como os escravos foram trazidos para o Brasil, os animais que fazem parte da fauna africana e ainda salientamos que a África é um continente e não um país, como muitos acreditavam. Então, continuamos com a oficina pedagógica mediante a leitura da história *Que cor é minha cor?*. Logo depois, solicitamos às crianças a reescrita da história de acordo com a compreensão delas.

Na Escola Pública, iniciamos apresentando às crianças os livros literários para que elas coletivamente escolhessem o que lhes chamou mais a atenção. A literatura selecionada foi *Qual é a cor do amor?*. Logo depois,

²⁵ Trecho da oficina realizada pela pesquisadora com alunos da Escola Privada.

realizamos a leitura e debatemos acerca da história. Em seguida, pedimos que produzissem um texto escrito e ilustrativo recontando a história em questão.

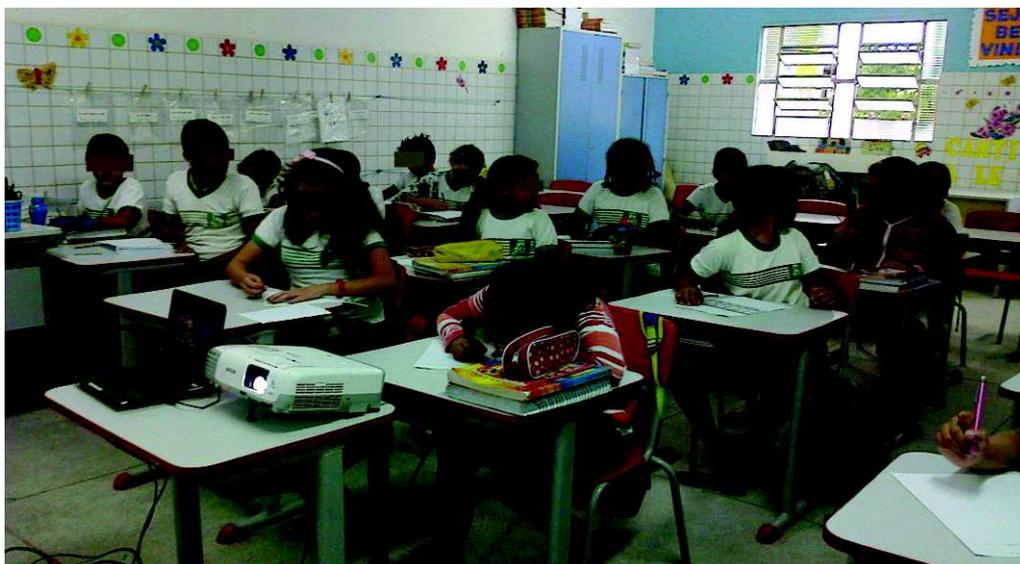
FIGURA 05: Escola Privada. Momento da reescrita da história *Que cor é minha cor?*.



Fonte: Arquivo pessoal de Teresa Cristina Silva.

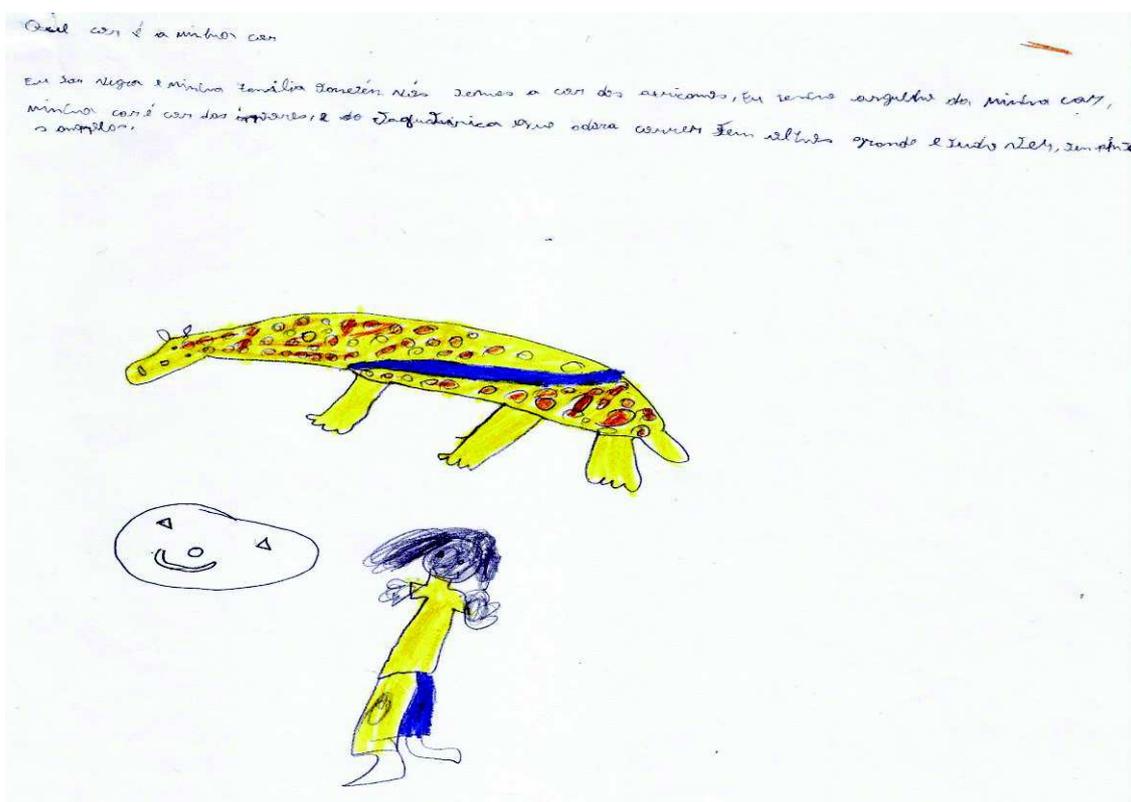
Já com todas as reescritas concluídas de ambas as escolas, selecionamos as que mais se destacaram no tocante à compreensão em relação aos personagens negros representados nas histórias.

FIGURA 06: Escola Pública. Momento da reescrita da história *Qual é a cor do amor?*.



Fonte: Arquivo pessoal de Teresa Cristina Silva.

FIGURA 07: Escola Privada. (S. F. S. R., 11 anos).



Fonte: Teresa Cristina Silva. Pesquisa de Campo, 2015.

Devido à dificuldade para visualizarmos a reescrita da história realizada pela criança S.F.S.R, de 11 anos, transcrevemos o que foi escrito por ela. Podemos perceber que, através da leitura da história, a criança compreende em suas palavras uma identidade positiva acerca do seu pertencimento étnico-racial:

Que cor é minha cor?

“Eu sou negro e minha família também

Nós temos a cor dos africanos

Eu tenho orgulho da minha cor

Minha cor é cor das árvores e do jaguatirica que adora correr

Tem olhos grandes e tudo ver

Tem pintas amarelas”.

FIGURA 08: Escola Privada. (L. S. D., 10 anos).

Que cor é a minha cor

Era uma vez um menino negro que quis
saber qual era sua cor a mãe o pai o
irmão avô e avó a família da menina
era todos negros.



Fonte: Teresa Cristina Silva. Pesquisa de Campo, 2015.

Vimos que, nesta reescrita, a criança compreende a história por meio da herança racial nela representada. Ao ilustrar os personagens, a criança expressa a valorização étnico-racial positivamente.

FIGURA 09: Escola Pública. (I. B. M., 10 anos).

Qual é a cor do amor

Um belo dia Sr Thomas foi ao banco com sua filha Paulinha, em quando Sr Thomas pagava a conta Paulinha viu uma linda boneca com uma menina de lado de fora do banco, Paulinha saiu do banco e seguiu a menina até uma loja de brinquedos e Paulinha se perdeu quando apareceu um menino chamado Derjinho e perguntou.

- Onde é seu pai menino?

- Não sei disse Paulinha.

E mãe de Derjinho Dona Estela chegou e perguntou.

- Menino você se perdeu?

E a menina disse

- Sim

E Dona Estela disse venha para casa menina e o menino estava seguindo. E eles foram pegar com a Sibelis.

No mês seguinte quando Sr Thomas chegou em casa Dona Estela ligou para Dona Ana

Dona Estela disse a verdade. E seu pai Sr Thomas chegou ele pegou sua filha e disse.

- Obrigada por cuidar tão bem da minha filha.

E fim



Fonte: Teresa Cristina Silva. Pesquisa de Campo, 2015.

Na reescrita da história *Qual é a cor do amor?*, observamos que a criança, ao representar os personagens em seu desenho, ela os vê como realmente são negros.

FIGURA 10: Escola Pública. (I. M. S., 10 anos).

Paulina é uma menina de cor que
 foi ao banco com o pai, e ela se per-
 deu do pai racista que se perdeu
 do pai no banco e se distraiu com um
 bonaco.

Quando o pai foi procura-la
 ela não estava e foi dela a senha
 Tomás que era racista não pro-
 cura a filha ela não esta-
 ra mais lá.

Quando ele
 chegou em casa teve
 que contar a sua
 esposa dona Ana
 que ficou muito
 preocupada com a filha.

O pai de Paulina é descendente de al-
 brances de origem por isso esse pensa-
 mento, tão preconceituoso.

A menina foi encontrada por pessoas
 negras. A menina demorou muito para
 lembrar a família de quando as suas mães
 com a lembrança foi aprender a lição.



Fonte: Teresa Cristina Silva. Pesquisa de Campo, 2015.

Na reescrita das histórias, constatamos que as crianças demonstraram um sentimento de pertença étnico-racial e reconheceram as diferenças apresentadas entre os personagens da história e se autoafirmaram como negras. Compreenderam também que devemos respeitar as pessoas independentemente de sua cor, que as pessoas negras são iguais às outras pessoas e que devemos ter orgulho da nossa cor.

Em ambas as escolas, os alunos demonstraram uma grande atratividade com relação às literaturas afro-brasileiras, pois, para eles, esses textos literários nos mostram as diferenças, nos ajudam a entender que a negritude está em nós, retratam que não somos uma raça pura e influi para que os homens não tenham preconceito para com o negro.

No tocante à participação das crianças nas oficinas pedagógicas, observamos que foram bastante receptivas e participativas nas discussões e atividades desenvolvidas durante a pesquisa.

No entanto, a aplicação das oficinas pedagógicas na Escola Privada e Pública nos permitiu compreender que a literatura infantil afro-brasileira é um suporte literário rico para se introduzir na sala de aula, porquanto apresenta diversas possibilidades de se trabalhar a questão do preconceito, da discriminação, do racismo em relação às pessoas negras. Além de possibilitar e auxiliar o processo de ensino-aprendizagem dos educandos, permitindo que eles construam seu próprio conhecimento e reflitam sobre atitudes racistas que atravessam o ambiente escolar.

Então, é importante que o professor, mesmo diante da falta de formação, possa utilizar os elementos com os quais ele convive e dispõe para desenvolver na sua prática pedagógica uma ação inclusiva que permita aos seus alunos aprenderem a questão étnico-racial. Assim, o/a pedagogo/a poderá desenvolver práticas pedagógicas através da literatura infantil de maneira lúdica e prazerosa, mostrando aos seus alunos a importância de se valorizar e respeitar as diversas diferenças apresentadas na sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola, enquanto espaço educacional constituído pelas diversas relações, muitas vezes invisibiliza a criança negra, negando a ela a sua origem étnico-racial. Logo, surgem em seu ambiente práticas racistas e discriminatórias que ferem profundamente alunos negros, deixando marcas inferiozantes sem quaisquer resquícios de positividade diante da cultura africana e afro-brasileira. Nesse diapasão, a literatura infantil tornou-se uma forte aliada para rompermos com ações racistas e preconceituosas impregnadas no dia a dia da sala de aula.

Vivenciar tal pesquisa na Escola Pequeno Gigante e na Escola Municipal Maria José de Carvalho Sousa nos fez perceber que a literatura infantil apresenta um poder educativo que penetra no imaginário da criança, levando-a a construir conceitos positivos até então nunca percebidos. Pudemos perceber também que a realização da pesquisa foi aceita pelas professoras com algo positivo e como possibilidade de se introduzir em suas aulas a literatura infantil com questões que abordam as relações étnico-raciais.

Portanto, mediante a realização desta pesquisa, compreendemos que a literatura infantil afro-brasileira e africana no campo da educação e da pedagogia contribui de maneira significativa com o cotidiano de professores e alunos por abrir possibilidades de se questionar e discutir conceitos preconceituosos e racistas que permeiam o espaço escolar. Ademais, constitui nos pares sociais o reconhecimento positivo acerca da cultura afro-brasileira e africana, levando os agentes educacionais a compreender que todos nós fazemos parte de uma diversidade étnico-racial.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de. et al. **Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.
- ALGARVE, Valéria Aparecida. **Cultura negra na sala de aula: pode um cantinho de africanidades elevar a auto-estima de crianças negras e melhorar o relacionamento entre crianças negras e brancas?** São Carlos, 2004, 274p. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Metodologia de Ensino, Universidade Federal de São Carlos. 2004. Disponível em: <http://www.ufscar.br/~neab/documentosBV/DissVAA.pdf> Acesso em 01/05/2015.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BAPTISTA, Maria Manuel. Estudos culturais: o quê e o como da investigação. **Carnets**, Cultures littéraires: nouvelles performances et développement, n. spécial, automne / hiver 2009, p. 451-461. Disponível em: <http://mariammanuelbaptista.com/pdf/EstudosCulturais.pdf> Acesso em: 28/072015.
- BRASIL. **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**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2004.
- BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ética e Pluralidade Cultural**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- BRASIL. **Lei n. 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2003.
- BRASIL. **Parecer CP/CNE 3/2004**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana – Relatório. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2004.
- CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafio para prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 13-37.
- _____. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, 2014. Disponível em:

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15003>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

CARVALHO, Ana Paula Comin de. Preconceito e discriminação, estereótipos e estigmas. In: _____ (Org.). **Desigualdade de gênero, raça e etnia**. Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Curitiba: Ibpex, 2009. p. 145-151.

CAVALLEIRO, Eliane. Introdução. A Lei n. 10.639/03 como fruto da luta antirracista do movimento negro. In: _____. **Educação antirracista: caminhos abertos pela lei federal n. 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005 (Coleção Educação para Todos).

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Revista Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011. Disponível em: <www.educadores.diaadia.pr.gov.br/File/maio2013/sociologia_artigos/pesquisa_social.pdf> Acesso em: 25 mar. 2016.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura infantil: arte literária ou pedagógica? In: _____. **Literatura infantil: teoria, prática e didática**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000. p. 46-49.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, mai./jun./jul./ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a03>>. Acesso em: 28/ jul. 2015.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. **Educar**, Curitiba, n. 16, p. 181-191, 2000. Editora da UFPR. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2045>>. Acesso em: 28 mar. 2016.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. Literatura negra, literatura afro-brasileira: como responder à polêmica?. In: SOUZA, Forentina; Lima, Maria Nazaré. **Literatura afro-brasileira**. (Orgs.). Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006, p. 09-38.

FREITAS, Daniela Amaral. **Literatura infantil dos kits de literatura afro-brasileira da PBH: um currículo para ressignificação das relações étnico-raciais?** 2014. 281f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD-9HMH3/daniela_amaral_silva_freitas_tese.pdf?sequence=1>. Acesso em: 26 jul. 2015.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 67-89.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. **Revista Ação Educativa**, 2002. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2015.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: HENRIQUES, Ricardo (Org.). **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal no. 10.639/03**. Ed. Brasília: SECAD/MEC, 2005a. p. 39-62.

_____. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, 2005b. p. 143-154.

_____. Educação e diversidade cultural: refletindo sobre as diferentes presenças na escola. **Mulheres negras: do umbigo para o mundo**. 07 set. 1999. Disponível em: <<http://www.ufgd.edu.br/reitoria/neab/downloads/educacao-e-diversidade-cultural-refletindo-sobre-as-diferentes-presencas-na-escola>>. Acesso em: 18 abr. 2016.

GONÇALVES, Vanda Lúcia Sá. **Tia, qual é o meu desempenho? Percepções de professores sobre o desempenho escolar de alunos negros**. (Coleção Educação e Relações Raciais, vol.7)- Cuiabá: EdUFMT, 2007. Dissertação de mestrado-Cuiabá: UFMT, 2006. Disponível em: [file:///C:/Users/crist/Downloads/Vanda_Lucia_Sa_Goncalves%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/crist/Downloads/Vanda_Lucia_Sa_Goncalves%20(1).pdf). Acesso em: 05/11/2015.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na idade pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KUHLMANN JR, Moisés. Infância, história e educação. In: _____. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 15-33.

LAJOLO, Maria. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História social da infância no Brasil**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2006, p.229-250.

SILVA, Maria José Lopes da. As artes e a diversidade étnico-cultural na escola básica. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 125-142.

LUIZ, Maria do Carmo; SALVADOR, Maria Nazaré; CUNHA JÚNIOR, Henrique. A criança (negra) e a educação. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, 1979. P. 69-72. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/506.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

MARCON, Sonia Silva; ELSEEN, Ingrid. Estudo qualitativo utilizando observação participante: análise de uma experiência. **Byological Sciences: Acta Scientiarum**, v. 22, 2000. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciBiolSci/article/view/2999>. Acesso em: 25/08/2015.

MARIOSIA, Santos Gilmara; REIS, Maria da Glória. A influência da literatura infantil afro-brasileira na construção das identidades das crianças. **Estação Literária**, Londrina, Vagão-volume 8, parte A, p. 42-53, dez. 2011. Disponível em: <<https://escrevivencia.files.wordpress.com/2014/03/a-influc3aancia-d-aliteratura-infantil-afro-brasileira-na-constuc3a7c3a3o-das-idnetidades-das-crianc3a7as.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2015.

MATOS, Teresa Cristina Furtado; TELLA, Marcos Aurélio Paz. Relações étnico-raciais no Brasil. In: TELLA, Marcos Aurélio Paz (Org.). **Educação, ações afirmativas e relações étnico-raciais no Brasil**. João Pessoa: NEABI/UFPB, 2012. p. 23-49.

MEYER, Dagmar Esterman. Alguns são mais iguais que outros: etnia, raça e nação no currículo escolar. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). **Escola cidadã no contexto da globalização**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p. 369-380.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 38-65.

MUNANGA, Kabengele. Introdução. In: _____ (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Sankofa: educação e identidade afrodescendente. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e antirracismo na educação**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 97-113.

NEPOMUCENO, Cristiane Maria. A lei 10.639/03 e a política de implementação da educação étnico-racial: educando para um novo tempo. In: ANDRADE, Francisco Ari de; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares (Orgs.). **Ditos e interditos em educação brasileira**. Curitiba: CRV, 2012. p. 45- 52.

PARREIRAS, Ninfa. **Confusão de línguas na literatura: o que o adulto escreve, a criança lê**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

PEREIRA, Maria Suely. A importância da literatura infantil nas séries iniciais. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, Campo Largo, v. 6, n. 1, jun 2007. Disponível em:

<http://www.periodicosibepes.org.br/ojs/index.php/reped/article/view/283>. Acesso em: 05/11/2015.

PIASSI, Luís Paulo de Carvalho. **A literatura infantil no ensino de ciências: propostas didáticas para os anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo: Edições SM, 2012.

QVORTRUP, Jeans. Visibilidades das crianças e da infância. **Linhas Críticas**: Revista da Faculdade de Educação da UnB, v. 20, n. 41, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/9308>>. Acesso em: 08 jan. 2015.

RODRIGUES, Maria Regina Nina. A escola e a seletividade da criança negra. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 4, n. 1, p. 29-38, jan./jun.1988. Disponível em: <[http://www.pppg.ufma.br/cadernosdepesquisa/uploads/files/Artigo%20\(7\).pdf](http://www.pppg.ufma.br/cadernosdepesquisa/uploads/files/Artigo%20(7).pdf)>. Acesso em: 30 abr. 2015.

SANTA' ANA, Antônio Olímpio de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-67.

SANTOS, Isabel Aparecida dos. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e antirracismo na educação**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 97-113.

SANTOS, Joel Rufino dos. **O que é racismo**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEIA, Maria Cristina de Sousa. **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 17-39.

SILVA, Ana Célia. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOORDWARD, Kathryn (Orgs.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p.73-102.

SILVA, Maria Aparecida da. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e antirracismo na educação**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 65-82.

SILVA, Douglas Verrangia Corrêa da. **A educação das relações étnico-raciais no ensino de Ciências: diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos**. 2009. 322f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos,

SP. Disponível em: <<http://www.processoseducativos.ufscar.br/tese04.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2015.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Estudos afro-brasileiros: africanidades e cidadania. In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). Coleção **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntico, 2010. p.37-54 (Coleção Cultura Negra).

SILVA, Stefani. Literatura afro-brasileira: uma identidade em questão. **Revista Iluminart do IFSP**, vl. 1, n. 4, 2010.

SILVEIRA, Rosa Hessel. **A diferença na literatura infantil: narrativas e leituras**. São Paulo: Moderna, 2012.

STEARNS, Peter N. **A infância**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 73-167.

VALENTE, Ana Lúcia E. F. **Ser negro no Brasil hoje**. São Paulo: Moderna, 1987.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOORDWARD, Kathryn (Orgs.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p.7-77.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, v. 14, n. 11, 29 jun. 2009. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>>. Acesso em: 28 jul. 2015.

APÊNDICES**APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO REALIZADO COM AS PROFESSORAS
QUESTIONÁRIO COM AS PROFESSORAS**

Solicitamos-lhe, por gentileza, que responda as questões desta entrevista para efeito de pesquisa. Agradecemos por sua participação!

NOME: _____

PROFISSÃO: _____

ESCOLARIDADE: _____

HÁ QUANTO TEMPO ATUA COMO DOCENTE? _____

HÁ QUANTO TEMPO ATUA COMO DOCENTE NESTA ESCOLA? _____

HÁ QUANTO TEMPO ATUA NO FUNDAMENTAL? _____

DO PONTO DE VISTA DE SEU PERFIL ÉTNICO VOCÊ SE CONSIDERA:

() BRANCA () NEGRA () INDIGENA () OUTRO QUAL

1. Na escola onde atua ou mesmo na sala de aula você já presenciou ou presencia cenas de preconceito e discriminação em relação a pessoas negras?

2. Se foi na sala de aula, que tipo de atitude tomou?

3. Como você vê a questão da discriminação e racismo na escola atualmente?

4. Na sala de aula ou mesmo a escola que você atua tem alguma ação pedagógica que trabalhe a questão do racismo e discriminação com as crianças?

5. Você utiliza livros de literatura que tenham conteúdo africano ou afro-brasileiro? Por quê?

6. Você já utilizou algum livro de literatura infantil com conteúdo afro-brasileiro em suas aulas? Por quê?

7. Você conhece ou já ouviu falar da lei 10.639/2003 que introduz a temática afro-brasileira na sala de aula? O que acha dela?

8. Os alunos de sua sala gostam de livros de literatura infantil? Por quê?

APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO REALIZADO COM OS ALUNOS
QUESTIONÁRIO COM OS ALUNOS

Solicitamos-lhe, por gentileza, que responda as questões desta entrevista para efeito de pesquisa. Agradecemos por sua participação!

Nome: _____

Idade: _____

Bairro ou sítio onde mora: _____

Você se considera: () Negro () Branco () Indígena () Outro qual

1. Você já presenciou na sala de aula alguma cena de preconceito com seu colega:

() sim () Não

2. O que você achou?

3. O que você pensa sobre as pessoas negras?

4. Você gosta de livros de historinhas (literatura infantil)?

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu,

 pleno exercício dos meus direitos me disponho a participar da Pesquisa.
 Declaro ser esclarecido (a) estar de acordo com os seguintes pontos:

A pesquisa:

Terá como objetivo investigar:

- Ao (a) voluntário (a) só caberá a autorização para participar da pesquisa e não haverá nenhum risco ou desconforto ao (a) mesmo (a).-O (a) voluntário (a) poderá se recusar a participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização da pesquisa ora proposta, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o (a) mesmo (a).

- Será garantido sigilo dos resultados obtidos nesta pesquisa, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.- Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários desta pesquisa científica e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros a (ao) voluntário (a) e, portanto, não haverá necessidade de indenização por parte da pesquisa e/ou instituição responsável.

-Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimento, o (a) participante poderá contatar a pesquisador no número (083) _____

- Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados com a pesquisadora. Vale salientar que este documento será impresso em duas vias e uma delas ficará em minha posse.

-Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar em pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino este Termo de consentimento Livre e Esclarecido. Campina Grande, ____/____/2015

Assinatura do Pesquisador _____

Assinatura do Participante _____