



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E
IDENTIDADES
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MISSILENE MARIA SILVA COSTA

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM
LITERATURAS INFANTIL-JUVENIL AFRO-BRASILEIRA

RECIFE

2019

MISSILENE MARIA SILVA COSTA

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM
LITERATURAS INFANTIL-JUVENIL AFRO-BRASILEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, Culturas e Identidades.

Linha de Pesquisa: Movimentos Sociais, Práticas Educativas – Culturais e Identidades.

Orientadora Prof.^a Dr.^a Denise M. Botelho

RECIFE

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C837r Costa, Missilene Maria Silva
Relações Étnico-Raciais e Práticas Pedagógicas com Literaturas infanto-Juvenil Afro-Brasileira / Missilene Maria Silva
Costa. - 2019.
166 f. : il.

Orientadora: Denise Maria Botelho.
Inclui referências, apêndice(s) e anexo(s).

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, Recife, 2020.

1. Educação para Relações étnico-raciais. 2. Lei nº 10.639/2003. 3. Lei nº 11.645/2008. 4. Literatura infantil afro brasileira. 5. Identidade(s) de crianças negras. I. Botelho, Denise Maria, orient. II. Título

CDD 370

MISSILENE MARIA SILVA COSTA

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM
LITERATURAS INFANTIL-JUVENIL AFRO-BRASILEIRA**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades associado a Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Denise Maria Botelho (Orientadora)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Kassandra Muniz (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Ouro Preto

Prof. Dr. Moisés de Melo Santana (Examinador Interno)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof. Dr. Iêdo Paes (Examinador Externo Suplente)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof. Dr. Hugo Monteiro Ferreira (Examinador Interno Suplente)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho às crianças escritoras que na pesquisa receberam nomes de escritoras e escritores consagrados na literatura afro-brasileira e infantil juvenil afro brasileira, são elas: Sônia Rosa, Cidinha da Silva, Joel Rufino dos Santos, Oswaldo de Camargo, Solano Trindade, José do Patrocínio, Cruz e Souza, Lima Barreto, Júlio Emilio Bráz e Abdias do Nascimento que, com muito amor e carinho ensinaram-me a adentrar em seus mundos, confiaram no meu abraço. Dedico à professora e também escritora Dandara, a guerreira que nos faz ter orgulho e acreditar em mudanças sociais, em sonhos e realidades que a literatura e as práticas pedagógicas são capazes de provocar. Dedico também a todas as crianças do Brasil, e destaco meu filho Pedro Miguel e minha filha Maria Clara que, desde meu ventre ouve as histórias dos orixás e histórias infantis e contos da cultura africana e afro-brasileira. Deixem as crianças falarem, escutem as vozes do presente e futuro da humanidade, elas nos ensinam muito.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Olorúm, criador de todo o universo, aos os orixás, minha mãe Oxum que cuida de mim, aos encantados e encantadas da Jurema Sagrada, pela força e proteção que venho recebendo durante toda a minha vida.

À minha mãe Maria do Carmo, por acreditar em mim e por perceber quando minhas forças estavam acabando e não me deixou desistir. O amor de minha é tão forte, eu sinto e não há igual. A flor mais linda exala a paz que me acalma.

Ao meu pai José, que ficou preocupado para que eu não deixasse minha saúde de lado. Ele pediu para eu ter cuidado e quando me abraçava eu sentia paz.

À minha base da vida, Maria Clara, Pedro Miguel e meu companheiro, esposo, namorado Miguel. Vocês foram pacientes, cheios de amor e paz. Foi difícil, mas com vocês ao meu lado tudo é mais leve. Gratidão por tudo, amo vocês demais.

Ao meu irmão Márcio, minha cunhada Tati, minhas sobrinhas Mayara, Amanda e sobrinho Guilherme, por incentivarem meus sonhos e por transmitirem brilho nos olhos quando eu falava deles, esse brilho foi combustível para que eu não permanecesse no mesmo lugar. Agradeço a toda minha família, tias e tios, primas, sogro, cunhada, amigos e amigas.

À Professora Dr^a. Denise Botelho, minha orientadora desde a graduação, agradeço as orientações, os abraços, ensinamentos transmitidos ao longo dessa jornada. Sou grata demais a Olorum pela sua presença em minha vida, acadêmica e pessoal e religiosa. Minha madrinha que Ogum e Oyá sempre lhe abençoe, que mamãe Oxum cuide da senhora com muito amor.

À minha família de axé do Ilê de Xangô, pelos abraços, vibrações, confiança e amor. Em especial, agradeço aos meus zeladores de santo Pai Arlindo de Xangô, Pai Jorge de Xangô, Mãe Bia de Xangô e Mãe Cecília de Oxum. Muitas vezes ouvia de vocês “você vai conseguir minha filha!”. Amo e respeito muito todos (as). Gratidão à família de axé, estamos juntos há 27 anos, é amor que não se mede.

À minha família do grupo de estudos e pesquisas Geperges Audre Lorde, vocês contribuem muito para minha formação humana e acadêmica. Gratidão pelos ensinamentos, abraços, cuidados e afetos. Em especial agradeço a Graça, Mazé, Elida, Lilian, Andréa, Camila, Eunice, Marcos, Karla, Riviane e Verônica. Nossas tardes de discussões teóricas, nossas caminhadas nas ruas protestando por nossos direitos foram revigorantes e de muitas aprendizagens.

Aos professores e professoras que contribuíram durante toda minha vida para que esse momento pudesse acontecer, em especial aos do PPGECI, que de forma muito humana e não apenas acadêmica contribuíram para meu crescimento. Em especial, agradeço ao professor Moisés Santana e Hugo Monteiro Ferreira que desde a graduação acompanham minha caminhada. Estendo aqui meus agradecimentos as funcionárias Cláudia e Márcia da FUNDAJ, vocês são maravilhosas.

As minhas queridas e queridos amigos da turma do mestrado, em especial, agradeço a Gustavo Filizola pelas orientações e informações para a submissão do projeto junto ao Comitê Nacional de Ética, sofremos mas conseguimos. Com essa turma vivi muitas aventuras, sorrisos, lágrimas e abraços cheio de carinho e conforto. Vocês são tops das galáxias. Amo demais.

À minha amiga Elida minha mana e companheira para todas as aventuras. Você é luz, paz, amor e cumplicidade. Amiga, você é um presente de Olorum em minha vida, que Oxum nunca lhe deixe faltar essa serenidade, acredito em encontros de outras vidas e não tenho dúvida de que estamos unidas eternamente. Crescemos juntas academicamente e estaremos juntas na vida.

À Escola Municipal que abriu suas portas para nossa pesquisa, aos funcionários, professoras e principalmente as crianças.

À Banca examinadora composta pela professora Kassandra Muniz e Moisés Santana, que me acompanhou desde o início do curso, estiveram na qualificação e contribuíram muito com sugestões metodológicas e epistemológicas de grande importância para que esse projeto pudesse torna-se a pesquisa aqui apresentada. Agradeço também aos professores Iêdo Paes e Hugo Monteiro, suplentes da banca e que considero muito.

Enfim, a todas as pessoas que de alguma forma, direta ou indiretamente contribuíram para a concretização desse sonho.

Promover uma educação para o entendimento das diferenças étnicas, livre de preconceitos, representa uma possibilidade real da formação de sujeitos menos preconceituosos nas novas gerações. A prevenção de práticas discriminatórias, penso, requer um trabalho sistemático de reconhecimento precoce da diversidade étnica e dos possíveis problemas que o preconceito e a discriminação acarretam em solo brasileiro, desde a educação infantil – familiar e escolar.

(Eliane Cavalleiro)

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo compreender como o uso da literatura infantil juvenil afro-brasileira nas práticas pedagógicas possibilitam a (re) construção das identidades de crianças negras. Nesse sentido, buscamos também, observar as práticas pedagógicas com literatura infantil juvenil afro-brasileira, analisar o que as crianças dizem ou pensam sobre as práticas pedagógicas com literatura infantil afro-brasileira, identificar as motivações da professora para desenvolver suas práticas pedagógicas com literatura infantil juvenil afro-brasileira. Utilizamos como aporte teórico estudos que possuem filiação com as pesquisas sobre literatura afro-brasileira, sobre educação para as relações étnico-raciais e sobre identidades de crianças negras. Metodologicamente, a pesquisa é de caráter qualitativo na perspectiva sócio-histórica. O método adotado foi a observação participante e a entrevista semiestruturada, nossos instrumentos foram o diário de campo, máquina fotográfica, câmera de celular, gravador de voz e um jogo de memória. A coleta dos dados foi realizada dentro de uma escola da Rede de Ensino da cidade do Recife – PE, nossos colaboradores da pesquisa são 10 crianças de uma turma de correção de fluxo do ensino fundamental I com idade entre 10 e 14 anos. Os resultados foram analisados na perspectiva dos estudos teóricos da análise do discurso crítica, com base nas teorias dos lingüísticas Teun Van Dijk, Norman Fairclough e Izabel Magalhães. Os resultados nos permitem inferir que as práticas pedagógicas com literatura infantil juvenil afro-brasileira têm colaborado para as (re)construções das identidades de crianças negras na escola, além disso, nosso campo mostrou um trabalho para além da formação de leitores, percebemos que há uma construção pensada a partir da literatura, mas na perspectiva dos contextos das crianças, de raça, classe e gênero, ou seja, da interseccionalidade. As crianças são autoras e ativas no processo de socialização com as literaturas afro-brasileira, a docente colaboradora da pesquisa apresentou diferentes recursos para uma pedagogia antirracista, no entanto, a escola precisa assumir o compromisso político pedagógico para que essas práticas sejam garantidas para todas as crianças que estão na comunidade escolar.

Palavras-Chave: Educação para Relações étnico-raciais. Lei nº 10.639/2003. Lei nº 11.645/2008. Literatura infantil afro-brasileira. Identidade(s) de crianças negras.

ABSTRACT

This research aims to understand how pedagogical practices with Afro-Brazilian juvenile children's literature enable the construction of black children's identities. In this sense, we also seek to observe the pedagogical practices with Afro-Brazilian juvenile children's literature, to analyze what children say or think about the pedagogical practices with Afro-Brazilian children's literature, to identify the teacher's motivations to develop their pedagogical practices with children's literature. Afro-Brazilian youth. We use as theoretical support studies that have affiliation with research on Afro-Brazilian literature, on education for ethnic-racial relations and on identities of black children. Methodologically, the research is qualitative in socio-historical perspective. The method adopted was participant observation and semi-structured interview, our instruments were the field diary, camera, cell phone camera, voice recorder and a memory game. The data collection was carried out within a school of the Recife City School - PE, our research collaborators are 10 children from a primary school I flow correction class aged 10 to 14 years. The results were analyzed from the perspective of the critical discourse analysis theoretical studies, based on the linguistic theories Teun Van Dijk, Norman Fairclough and Izabel Magalhães. The Results allow us to infer that the pedagogical practices with Afro-Brazilian juvenile children's literature have collaborated for the (re) construction of the identities of black children in the school. In addition, our field showed a work beyond the formation of readers. a construction thought from the literature, but from the perspective of children's context, race, class and gender, that is, the intersectionality. Children are authors and active in the process of socialization with Afro-Brazilian literatures, the research collaborating teacher presented different resources for an anti-racist pedagogy, however, the school needs to make a commitment that these practices are guaranteed to all who are in the area. school community.

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

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Imagem do jogo de memória construído pela pesquisadora.....	29
Figura 2 - Imagem da boneca Abayomin que a pesquisadora ganhou.	37
Figura 3 - Imagem das crianças em uma roda de leitura.....	38
Figura 4 - Boneca Abayomin que a pesquisadora ganhou	39
Figura 5 - Roda de diálogo com os alunos escritores.....	42
Figura 6 - Imagem da roda de diálogo raízes: do preconceito à libertação.....	43
Figura 7 - Momento da roda de dialogo: “Pérolas Negras contam suas Histórias.	43
Figura 8 - Momento em que a professora Dandara apresenta as turmas para as escritoras.....	44
Figura 9 - As crianças ouvindo as orientações sobre a visita ao Museu do Homem do Nordeste.....	44
Figura 10 - Turma do Acelera Brasil com as escritoras e organizadora do “Circuito dos Baobás”: Odailta Alves e Inaldete Pinheiro	45
Figura 11 - Momento que a apresentadora apresenta a pesquisa para as crianças	88
Figura 12 - Imagem da parede da sala de aula com fotos e textos de mulheres negras do projeto “Perolas negras contam suas histórias”	90
Figura 13 - Alguns livros utilizados nas práticas pedagógicas.....	90
Figura 14 - Imagem das crianças com as escritoras	94
Figura 15 - Imagens dos estudantes realizando leituras	96
Figura 16 - Imagem do jogo de memória	101
Figura 17 - A escritora Inaldete Pinheiro mostrando com alegria seu retrato feito por uma das crianças da pesquisa.....	103
Figura 18 - Imagem da escritora Inaldete Pinheiro abraçando a menina Cidinha da Silva.....	104
Figura 19 – Imagem do abraço da escritora Odailta Alves após a roda de diálogos “Perolas negras contam suas histórias.....	106
Figura 20 - Imagem do desenho realizado pela menina Cidinha da Silva	108
Figura 21 - Imagens dos livros dos/as estudantes escritores/as que já foram publicados	120
Figura 22 - Imagem das crianças na oficina de meta-reciclagem	121
Figura 23 - Imagem de um dos momentos em que as crianças pintavam “Ilustravam imagens” para o livro que será lançado “Perolas Negras Contam Suas Histórias”	122

Figura 24 - Imagem do livro que serviu de inspiração para as crianças escreverem o livro “O boi do Futuro”	126
Figura 25 - Imagem do livro escrito pelos/as estudantes do Acelera Brasil com textos escritos por eles/as e capa feita com material reciclado feito por eles/as.....	126
Figura 26 - Imagem do livro impresso em sua versão final pela editora: MEPH/PROLER/PREFEITURA DO RECIFE	127
Figura 27 - Imagem que representa o momento em que a criança Cidinha da Silva mostra o livro e escritores/as para sua mãe	128
Figura 28 - Momento que foram fotografados oficialmente para impressão do livro “O Boi do Futuro”, escrito no ano de 2018 e lançado no ano de 2018.	130
Figura 29 - Momento em que o fotografo voluntário enviado pela Prefeitura do Recife – PE fotografou o livro para impressão oficial	131
Figura 30 - Momento que as crianças do Acelera Brasil foram fotografados no lançamento do livro “Se liga nos monstros”, esse livro foi escrito no ano de 2017.....	132

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese dos participantes da pesquisa.....	33
Quadro 2 - Material didático utilizado pela professora Dandara para abordagem da literatura e da educação para as relações étnico raciais com a turma do Acelera Brasil.....	91
Quadro 3 - Livros já publicados e prontos para publicação da turma colaboradora da pesquisa e professora.....	119

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	MEMORIAL	15
1.2	SE QUER SABER O FINAL PRESTE ATENÇÃO NO COMEÇO.....	19
2	METODOLOGIA	24
2.1	A ABOARDAGEM E MÉTODO DO ESTUDO.....	24
2.2	TÉCNICA E INSTRUMENTO DE COLETAS DE DADOS	26
2.3	ANÁLISES DOS DADOS	29
2.4	LÓCUS DA PESQUISA.....	31
2.5	COLABORADORES(AS) DA PESQUISA.....	32
2.5.1	Turma de Correção de fluxo: O Programa Acelera Brasil no campo da pesquisa.....	33
2.6	DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.....	35
2.6.1	Considerações sobre os (des) caminhos do campo da pesquisa.....	35
2.6.2	Primeira etapa	39
2.6.3	Segunda etapa	45
2.6.4	Ética na pesquisa	46
3	APORTE TEÓRICO.....	50
3.1	LITERATURA INFANTIL JUVENIL AFRO-BRASILEIRA: POSSIBILIDADES DE VALORIZAÇÃO DAS IDENTIDADES DE CRIANÇAS NEGRAS	50
3.1.1	Algumas considerações sobre a literatura infantil juvenil brasileira	50
3.1.2	A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E NEGRA ROMPENDO BARREIRAS CANÔNICAS DA LITERATURA BRASILEIRA.....	52
3.1.3	Memória e Literatura	56
3.2	EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: ORGANIZAÇÃO DE COMBATE AS DESIGUALDADES RACIAIS.	65
3.2.1	Nossos passos vem de longe... ..	65
3.2.2	Uma breve contextualização da Lei 10.639/2003 e o currículo escolar	71
4	NOSSO OLHAR PARA OS DADOS PRODUZIDOS	81
4.1	A PESQUISA EMPÍRICA.....	82
4.1.1	A observação participante e entrevistas com crianças.....	82
4.1.2	O chão da escola campo da pesquisa	83

5	CONSIDERAÇÕES FINAIS – MAS A HISTÓRIA CONTINUA.....	144
	REFERÊNCIAS	148
	APÊNDICES	156
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..	156
	APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO.....	158
	APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGENS E DEPOIMENTOS.....	160
	APÊNDICE D – CARTA DE APRESENTAÇÃO AO PAIS OU RESPONSÁVEIS	161
	APÊNDICE E – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A PROFESSORA.....	162
	ANEXOS	163
	ANEXO A - PARECER DO CONSELHO NACIONAL DE ÉTICA DE PERNAMBUCO.....	163

1.1 MEMORIAL

A pesquisa tem como pressuposto o uso da literatura infantil afro-brasileira para o processo de (re)construção positiva das identidades de crianças negras em uma escola municipal do Recife (PE), torna-se relevante para identificar a escolha pelo tema e minhas identidades. O poema acima escrito é da poetisa norte-americana Audre Lorde, aprendi com ela o conceito de feminismo interseccional e autocuidado. Desde então, considero importante marcar minhas identidades e de onde falo. Além disso, a literatura, as histórias, os contos que li e que leio não são as únicas que marcam, a tradição oral tem um espaço significativo na minha existência.

Minha trajetória com a literatura infantil iniciou na infância, ao que me recordo, a partir do ano de 1987, com sete anos de idade, quando, inúmeras vezes, li os mesmos livros. À época, eu era uma das alunas que fazia muito empréstimo de livros infantis na biblioteca da escola, me encantei com as palavras e imagens dos livros que eu lia.

Sempre gostei de histórias e sempre pedia para que minha mãe, minha avó e tias falassem das histórias assombrosas que elas conheciam; e entre a alegria de ser criança, brincadeiras de rua, histórias, contos assombrosos, cheirinho de café torrado e pisado no pilão do quintal na casa da minha avó (onde eu também subia em muitas árvores para colher frutos) vivi momentos inesquecíveis.

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

Meu pai querido teve como livro a roça, as construções civis e feiras livres, estive em vários momentos nas feiras vendendo verduras com meu pai, também vendíamos panela de alumínio nas ruas da comunidade onde morávamos. Vendemos milho verde, canjica e pamonha que minha mãe fazia, sim, eu e meu irmão sempre acompanhávamos meu pai para vender. Meu pai sempre apoiou minhas decisões e sempre esteve presente. Tenho um irmão, que é um presente de Deus, amo e sou feliz com a herança que a ancestralidade me deu – “minha família”.

A realidade para crianças da periferia como eu, meu irmão e tantas outras crianças não era/é fácil. São tantos problemas sociais que precisamos superar, no meu caso, a literatura me

transportava para outros mundos, para mundos onde as crianças não sofriam assédio sexual como eu sofri aos 7 anos de idade, onde famílias tinham comidas e doces, não passavam fome, vestiam roupas lindas e o alcoolismo não existia. Essas são memórias dolorosas mas superadas, a literatura infantil afro-brasileira chegou na minha vida em um momento de extrema importância, eu vivia doente, ninguém conseguia descobrir o motivo até que um dia descobrimos que estava na hora de aceitar meus orixás.

Naquele momento, ninguém da minha família era do candomblé, não falavam para mim o que era o candomblé, mas os orixás me conheciam, minha ancestralidade estava presente. Descobri que minha mãe, avô, avó e tias maternas frequentavam um terreiro no interior da cidade de Pombos-PE antes mesmo de eu nascer. Assim, conheci os Itãs, os contos dos orixás, fiquei ainda mais fortalecida por saber que minha ancestralidade tem história, tem raízes fortes, mesmo com as discriminações e preconceitos que vivi e o racismo religioso quando eu usava meus fios de contas, meu torço na cabeça.

Eu cresci dentro de um terreiro que me acolheu e ensinou o respeito aos mais velhos e mais novos, aos orixás e as comunidades de terreiro que lutaram pelo nosso sagrado. Aqui estou eu há 28 anos na mesma casa de candomblé nagô, Ilê Axé de Xangô, feliz e muito grata por tudo. As histórias dos livros que eu lia e as histórias dos orixás que aprendi no Ilê foram importantes para minha formação pessoal. Estudei em escola pública, depois fui bolsista em uma escola e quando comecei a trabalhar já aos 15 anos com carteira assinada foi ficando pesado conciliar escola e trabalho, nessa época eu lia muito Fernando Pessoa e Machado de Assis, eu escrevia poemas, versos e ficava maravilhada com tantos livros que lia. Na dificuldade eu parei de estudar para trabalhar e ter dinheiro. Foi bem difícil, e só retornei mais tarde.

Concluí meu ensino médio no ano de 2003, aos 23 anos, na modalidade da educação de jovens e adultos, fiz o ENEM no ano de 2008 e ingressei na Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) no curso de Licenciatura em Pedagogia. Decorridos dois períodos cursados precisei trancar e fui morar no Rio de Janeiro onde participei de um processo extra-vestibular de transferência externa na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – (UFRRJ) e fui aprovada para o mesmo curso. Após mais um ano cursando Licenciatura em Pedagogia na UFRRJ precisei retornar para Recife-PE e novamente fiz o processo extra-vestibular e ingressei na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

Após iniciar o curso na UFRPE no ano de 2012, conheci alguns colegas que estavam cursando a disciplina de educação afro-brasileira e que apresentariam um seminário sobre as

religiões de matrizes africanas. Eles então, ao saberem que sou de candomblé nagô desde 1991, me convidaram para falar no seminário um pouco sobre a religião e sobre a questão do preconceito e da intolerância. Foi então que conheci a professora Dr.^a Denise Botelho, mulher negra, forte militante do movimento negro, empoderada e também de religião afro-brasileira. Quando relatei-lhe sobre o preconceito que sofri tanto na família, entre amigas e institucionalmente ela me disse: - “Hoje você está aqui e conhece seus direitos, hoje não é como antes, apesar de ainda existir racismo e preconceito a sociedade sabe que isso é crime e você pode denunciar. Hoje você pode ver que não é errado nem feio ser de religião de matriz africana e você pode mostrar para as pessoas que feio são as atitudes criminosas que elas cometem, não é feio para você, é feio para as pessoas que cometem tais atitudes”.

Sua fala me fortaleceu sobremaneira e a partir daquele dia passei, inclusive, a vestir branco (tradição da nossa religião pedindo paz e em respeito ao orixá Orixalá) todas as sextas-feiras, mesmo estando na UFRPE. Aos poucos as pessoas foram notando minha “mudança” empoderamento, (re)construção da minha identidade. Cada vez mais fui bebendo em fontes teóricas que pudessem me fortalecer. Desde a minha infância sofri com comentários maldosos e preconceituosos sobre minha religião, a partir daquela fala da professora Denise, passei a pisar na UFRPE com os pés mais firmes, sem medo do que as pessoas pensavam ou pudessem pensar, percebi que aquele lugar “universidade” também me pertencia, o que, de certa forma, me fez perceber que eu posso de alguma maneira contribuir por meio das literaturas infantis brasileira e afro-brasileira com esse processo de (re)construção das identidades de crianças negras em escolas públicas.

Fui bolsista do Programa de Bolsa e Iniciação a Docência - PIBID de julho de 2013 a janeiro de 2017, percebi que nas escolas do PIBID e em outras por que passei pouco ou quase nada era abordado sobre a história e cultura afro-brasileira e africana. Presenciei também em algumas escolas crianças serem agredidas verbalmente por serem negras ou negros e nenhuma intervenção foi feita, também por esse motivo minhas ações pedagógicas dentro das escolas, geralmente, são com literatura infantil, literatura infantil afro-brasileira, africana e indígenas. Após minha chegada à UFRPE cursei a disciplina Educação Afro-Brasileira ministrada, à época, pelo professor Moisés Santana; a disciplina de Ideologia, Discurso e Práticas Pedagógicas, ministrada pela professora Denise Botelho e a disciplina Educação para as Relações Étnicas Raciais, por sua vez, ministrada pela professora Rebeca Duarte, fui monitora da disciplina de Educação Afro-brasileira ministrada pela professora Denise Botelho. Também, ingressei no Grupo De Pesquisa Em Educação, Raça, Gênero E Sexualidade –

GEPERGES – Audre Lorde no ano de 2014 também coordenado pela professora Dr^a Denise Botelho que muito contribuiu para o fortalecimento das minhas identidades religiosa, de mulher e de educadora.

Fato é que por meio dos estudos dos textos e pesquisas do GEPERGES AUDRE LORDE não só adquiri conhecimento teórico como também desenvolvi ações pedagógicas voltadas para a promoção da igualdade racial e de gênero nos meus estágios e depois em assessoria para as escolas, que não estavam com dificuldades para desenvolver a implementação da história e da cultura africana e afro-brasileira. No final do último semestre da graduação participei do processo seletivo para o mestrado em Educação, Culturas e Identidades – PPGECI/UFRPE/FUNDAJ, fiquei extremamente feliz com a aprovação, foi uma seleção difícil e memorável.

Durante as disciplinas cursadas no mestrado tive oportunidade de novas leituras e precisei superar fragilidades, tive oportunidade de realizar dois estágios docência na UFRPE. O primeiro no 1º semestre de 2017 na disciplina de Educação para as Relações Étnico-raciais no curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas sob a orientação da professora Dra. Denise Botelho, a segunda de Educação Afro-brasileira no curso de Licenciatura em Pedagogia sob a orientação do professor Dr. Moisés Santana.

Consideramos importante destacar que inicialmente o projeto de mestrado tinha uma perspectiva focada no uso da literatura afro-brasileira em relação a Identidade étnico-racial de crianças, em seguida, mudamos para a análise de livros paradidáticos dos livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD ma perspectiva étnico-racial, realizamos pesquisas, nova leituras ensaio da construção do novo projeto, após a pré-qualificação decidimos retomar o projeto anterior reajustando para o uso da literatura infantil juvenil afro-brasileira nas práticas pedagógicas e (re) construções das identidades com foco nas falas das crianças sobre essas práticas e essas literaturas.

Essas mudanças, inda e vindas, foram difícil e, talvez foram provocadas pela certeza de que muito avançamos em relação ao ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no Brasil, mas ainda precisamos melhorar muito, o racismo e desigualdade é uma triste realidade, pesquisadoras e pesquisadores precisam acompanhar manter-se atualizados e formar parceria com os Movimentos sócias, principalmente com o Movimento Negro, é questão de responsabilidade social, de luta e de ciência.

Essas são minhas identidades e um pouco das minhas inquietações enquanto pesquisadora, acredito que os livros infantis, juvenis proporcionam, além de conhecimentos, a

(re)construção de identidades positiva e autoestima dos educandos, muito já alcançamos a partir das lutas e reivindicações dos movimentos sociais, principalmente do Movimento Negro, mas ainda há muito a ser conquistado.

1.2 SE QUER SABER O FINAL PRESTE ATENÇÃO NO COMEÇO

O provérbio africano acima no subtópico 1.2 nos remete ao caminhar da pesquisa, onde trilhamos caminhos já caminhados, lemos o que já foi escrito, pesquisamos e buscamos direcionar nossos olhares para o que pesquisamos, por que pesquisamos, para quê pesquisamos. Assim, começaremos a destacar umas maiores conquistas para o ensino das relações étnico-raciais. A Lei 10.639/2003 até sua promulgação passou por um processo de construção a partir de preposições de diversos segmentos do Movimento Negro em grandes lutas, principalmente com o Estado hegemônico.

O cerne da lei trata da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas de todo país, logo, também está ligada diretamente às práticas pedagógicas. Nesse sentido, consideramos a literatura infantil afro-brasileira como um importante meio de efetivação da lei nº 10.639/2003 por aborda a história de personalidades negras, heróis negros, cultura e da diversidade do Brasil e do Continente Africano.

No entanto, é de suma importância a construção de um projeto político pedagógico que respeite os direitos dos alunos(as), as leis, que considere a diversidade de povos, a realidade da comunidade que a escola está inserida e principalmente as contribuições dos povos africanos para nossa identidade individual e nacional.

Torna-se relevante o desenvolvimento de pesquisas que considere o discurso das crianças de escolas públicas sobre identidade negra, a escuta de crianças na escola contribui para o planejamento de práticas pedagógicas que aborde a realidade e necessidades das crianças em relação a suas identidades e anseios pedagógicos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9.394/1996 assegura a todas as crianças e educadoras e educadores o direito de serem sujeitos de direitos, nela ressaltam-se valores como: respeito às diferenças, tolerância igualdade, entre outros.

Além disso, considerando que o processo de colonização realizado por europeus no Brasil resultou em extermínio e escravização de povos indígenas e africanos, assim como na

ocultação e desvalorização de suas identidades, culturas e contribuições para a formação social brasileira, propagou também o racismo e preconceito em relação a história e as culturas africanas e afro-brasileira.

Essas práticas racistas elegeram um padrão europeu de cultura, beleza e estética que nega e inferioriza a população negra. Tais práticas racistas e discriminatórias fazem com que crianças negras construam negativamente suas próprias imagens, rejeitando suas raízes étnico-racial e, principalmente, criando uma baixa autoestima. As escolas têm um papel importante para desconstruir tais práticas negativas, assim, segundo Botelho (2016, p.139) “É importante que educadoras e educadores estimulem seus alunos e alunas a reconhecerem a legitimidade dos diferentes saberes presentes na sociedade.

Assim, grandes debates surgiram na sociedade brasileira sobre a educação negada a população negra, sobre o racismo e necessidade de identificar os materiais didáticos e paradidáticos que estão sendo usados por alunas e alunos na escola.

Segundo Gomes (2008), o Brasil é um país que vive uma falsa democracia racial. Compreendemos a afirmação da autora a partir das experiências cotidianas em relação aos inúmeros crimes de racismo ocorridos no Brasil, agredindo pessoas de todas as idades. Muitos são os desafios das educadoras e educadores em suas práticas pedagógicas, uma vez que a escola é um espaço de intensa interação social que também reproduz a discriminação racial, preconceitos e estereótipos, principalmente com crianças negras. Práticas pedagógicas que afirmem e valorizem as diferenças étnicas e culturais são importantes, pois os grupos étnicos africanos e indígenas marcaram de forma significativa a história do Brasil, são, na verdade, povos silenciados pelo poder hegemônico.

Dessa forma, a escola e professores(as) podem contar com importantes aportes legais que orientam as ações para inclusão de ações afirmativas, dos quais citamos a Lei 10.639/2003 e as Orientações Curriculares para Educação das Relações Étnico Raciais. Nesse sentido, o Plano Nacional do Livro Didático e editoras devem reconhecer essas diferenças, repensá-la e valorizá-la para que colaborem com a formação da identidade negra dos discentes. Como afirma Nilma Lino Gomes (2008) “É na vivência da sua realidade que esse aluno se constrói como sujeito e produz saberes, os quais devem ser vistos, considerados, respeitados e compreendidos pelo universo escolar” (GOMES, 2008, p. 154).

Nesse sentido, nosso tema de estudo foi as Relações étnico-raciais e Literatura infantil afro-brasileira e práticas pedagógicas. O objeto foi O uso da literatura infantil afro-brasileira. Como problema de pesquisa destacamos: O uso da literatura infantil juvenil afro-brasileira

possibilita experiências étnico-raciais, contribuindo assim, para a (re)construção das identidades de crianças negras? Para o objetivo geral buscamos Compreender como o uso da literatura infantil juvenil afro-brasileira nas práticas pedagógicas possibilita a (re)construção das identidades de crianças negras.

Nossos objetivos específicos foram: Observar as práticas pedagógicas com uso de literatura infantil afro-brasileira em uma turma de correção de fluxo do ensino fundamental I da Rede Municipal do Recife-PE; Analisar o que as crianças dizem ou pensam sobre as práticas pedagógicas com literaturas infanto juvenil afro-brasileira; Identificar as motivações da professora para desenvolver suas práticas pedagógicas sobre relações étnico-raciais e literatura infantil afro-brasileira.

Ao compreendermos como as práticas pedagógicas com literatura infantil afro-brasileira, possibilitam a (re)construção das identidades de crianças negras e seus discursos sobre relações étnico-raciais, esta pesquisa provocará discussões para que outras professoras e professores sensibilizem-se a incluir no cotidiano escolar a literatura infantil afro-brasileira como um meio de abordagem pedagógica que permite ao educador(a) combater o racismo e discriminação racial que os alunos (as) negros (as) vivenciam no ambiente escolar. Assim como, promove diálogos sobre as relações raciais tanto no contexto escolar quanto para reflexão crítica dessas relações na sociedade.

A literatura infantil oferece uma diversidade de experiências a partir de textos e imagens para as crianças e educadoras(res), por meio desses acervos literários as crianças podem imaginar, sonhar, vivenciar a alfabetização e letramento, (re)descobrir, brincar, obter informações históricas, muitas vezes ocultadas e silenciadas nas escolas, sobre os principais povos brasileiros e suas histórias, assim como, compreender e respeitar as diferenças desses povos. A literatura infantil afro-brasileira também pode contribuir com o processo de afirmação de identidades desses alunos(as), com livros que falem sobre a beleza negra, o cabelo do povo negro como um processo de identidade e resistência, das religiões de matrizes africanas como importante influência na nossa língua, culinária e resistência negra.

Historicamente, os livros infantis considerados clássicos apresentaram histórias com personagens brancos como personagens principais, evidenciaram a cultura hegemônica como padrão para um país com uma diversidade étnica e cultura imensa. O maior número de literaturas infantis dos programas de livros e leituras que são fornecidos para as escolas públicas do Brasil são, a maioria, de autoras e autores brancos.

Consideramos importante que crianças tenham contato com livros que evidenciem histórias sobre as diferentes culturas, mas a representatividade é essencial para o fortalecimento das identidades de crianças negras, conhecer autoras negras e autores negros das histórias infantis e de diferentes gêneros literários evidencia para as crianças uma realidade ocultada na nossa história. As histórias de pessoas negras que ascenderam socialmente, que contribuíram com o desenvolvimento e história do Brasil, personalidades negras, autores de livros infantis negros(as), poetisas e poetas negros(as) são importantes para a formação identitária de crianças e muitas dessas histórias estão na literatura infantil afro-brasileira.

Os alunos(as) tem o direito de conhecer essas histórias nas escolas, esse direito está garantido na lei Nº 10.639/2003, mas infelizmente, apenas algumas escolas no Brasil estão garantindo esse direito aos seus estudantes. As educadoras e os educadores podem a partir do uso da literatura infantil afro-brasileira em suas práticas pedagógicas, ampliar seu próprio conhecimento sobre o continente africano, descolonizar seu saber, seu corpo, sua mente. Contribuir para o fim do racismo e preconceito em sua sala de aula e escola, falando que o racismo é crime, das desigualdades raciais, da importância da igualdade social e da rica contribuição do povo negro no processo de construção social, política e cultural do Brasil.

A partir da literatura infantil afro-brasileira, contribuir com o processo de alfabetização e letramento de seus educandos nas diferentes disciplinas do currículo escolar. Percebemos a escola como um importante espaço de interação social que a partir do uso das literaturas infantil afro-brasileira, indígenas e europeias possa criar estratégias de ensino aprendizagem para respeitar e contribuir com essa diversidade histórica e cultural. O processo formativo dos (as) educadores (as) inicial e continuada devem ter essa abordagem étnico-racial mais aprofundada, para que essas práticas pedagógicas não sejam reprodutoras da exclusão e perpetuadora do racismo.

Somente uma educação calcada na informação e no questionamento crítico a respeito das desigualdades sociais, bem como dos problemas relacionados ao preconceito e à discriminação, pode concorrer para a transformação dessa sociedade que tem, sistematicamente, aliado muitos indivíduos do direito à cidadania (CAVALLEIRO, 2001, p. 151).

A presente pesquisa, por se tratar do uso literatura infantil juvenil afro-brasileira nas práticas pedagógicas no ensino fundamental, trará reflexões sobre considerações das alunas e alunos acerca da história e cultura afro-brasileiras no que tange, ao reconhecimento dessas

literaturas como um importante instrumento pedagógico que além da formação para a alfabetização e letramento, lúdico e formativo da diversidade étnica e cultural, colabora positivamente para construção do discurso (vozes e narrativas) das crianças sobre educação para relações étnico-raciais e identidade negra.

Acreditamos, ser necessário garantir que as crianças tenham acesso aos livros de literatura infantil afro-brasileira para ampliar o conhecimento da diversidade do nosso país e que nesse processo a escola esteja efetivamente realizando uma educação antirracista. As contribuições educacionais podem ser atribuídas ao se certificar que a literatura infantil é um instrumento que permite ampliar o conhecimento dos discentes sobre a história e cultura afro-brasileira e africana, escritores(as) negros(as), ou seja, ampliar o conhecimento sobre nossas raízes e fortalecer as identidades.

2 METODOLOGIA

A menina Nikkè repousava de suas viagens pelo tempo,
 Recostada nas dobras da lua. Contava estrelas, quando ouviu, bem
 Ao longe, o canto mansinho de uma corrente de água. Era uma
 Canção tão bonita, que não podia escapar aos ouvidos da menina,
 Acostumada a recolher feitos de dia e de noite, rédeas de seu veloz cometa,
 Com a qual ela o laçara.
 Demorou pouco e estava decidido que sua curiosidade a levaria até o lugar de onde
 vinha aquela canção. Desamarrou os laços da trança de
 Cabelos e atou uma das pontas nos joelhos da lua. E como era
 Menina de inimagináveis brincadeiras, resolveu que desceria
 Dependurada, à moda das aranhas, de ponta-cabeça.
 Édimo de Almeida Pereira (Nikkè)

2.1 A ABORDAGEM E MÉTODO DO ESTUDO

Foi mergulhando de cabeça como a menina Nikkè que entramos nesse universo a ser revelado pelas crianças. A pesquisa qualitativa permite que o pesquisador se aproxime da realidade dos(as) colaboradores(as) da pesquisa, numa abordagem sócio-histórica e cultural. Assim, acreditamos que a pesquisa empírica qualitativa de caráter exploratório será importante para que alcancemos nossos objetivos. Escolhemos como método a observação participante, Maria Cecília de Souza Minayo (2016, p. 64) afirma que a observação participante “como um método, em si mesmo, permite a compreensão da realidade. Em muitas situações ela costuma ser mais importante do que qualquer outra técnica”. A autora destaca que a observação participante é considerada por alguns estudiosos como método, e que pode ser considerada parte essencial da pesquisa qualitativa. Consideramos a definição de observação participante apresentado pela a autora, que afirma ser:

Um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa (MINAYO, 2016, p. 64).

Com o método escolhido procuramos de forma mais ampla buscar compreender o processo do uso da literatura infantil afro-brasileira e ouvir o que as crianças pensam sobre essas práticas, esse método permite a pesquisadora imersão e aproximação no campo da pesquisa e dos colaboradores.

Nesse sentido, a observação participante oportunizou a pesquisadora “Experienciar e compreender a dinâmica dos atos e eventos, e recolher as informações a partir da compreensão e sentido que os atores atribuem aos seus atos” (CHIZZOTTI, 1998, p. 90). O início metodológico desta pesquisa, envolveu, uma revisão bibliográfica de pesquisas anteriores. Para tanto, buscamos livros já publicados sobre a educação para relações étnico-raciais, literatura infantil afro-brasileira, crianças negras e Lei Nº 10.639/2003, assim como, nos principais bancos de textos científicos da área da educação.

Inicialmente realizamos uma busca no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por agregar produções dos programas de pós-graduação do território nacional; no acervo da Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa em Educação (ANPEd), pela sua relevância de publicações através do grupo de pesquisa Nº 21- Educação e Relações Étnico-Raciais.

Nesse sentido, nossa pesquisa é de abordagem qualitativa exploratória, a pesquisa qualitativa segundo Ludke e André (1986) “É o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LUDKE, ANDRÉ, p. 18). A pesquisa qualitativa que desenvolvemos está diretamente relacionada as questões de subjetividade.

As situações de racismo estrutural e estruturante na sociedade brasileira são gritantes. Conseqüentemente, a escola não está livre de ser afetada e de inclusive corroborar para perpetuação do mesmo. Nesse sentido a literatura infantil afro-brasileira nas práticas pedagógicas aborda as relações étnico-raciais, as identidades negras a história e cultura afro-brasileira e africana que a partir de práticas pedagógicas antirracistas combate ao racismo.

Compreendemos que na pesquisa se faz necessário um estranhamento para que possamos evitar ideias preconcebidas da situação estuda, mas a neutralidade é inexistente como afirma Eliane Cavalleiro,

É necessário reconhecer que, dado ao processo de socialização que ocorre na sociedade a partir do nosso diálogo com as diversas instituições sociais, nós pesquisadores e pesquisadoras estamos envolvidos com as relações que estruturam a sociedade – como as de raça, de gênero e de classe social. [...] o que de partida

elimina qualquer possível neutralidade nas nossas escolhas. (CAVALLEIRO, 2010, p. 273).

2.2 TÉCNICA E INSTRUMENTO DE COLETAS DE DADOS

Minayo (2016) afirma que a observação participante é um método, mas que “A atividade de observação tem também um sentido prático” (MINAYO, 2016, p. 64). Utilizaremos como técnicas de coleta de dados no campo, a observação participante e entrevistas semiestruturadas. Eliane Cavalleiro (2010) afirma que “A observação de campo é fundamental, na medida em que permite acompanhar o desenrolar das relações intersubjetivas entre o corpo docente, discente, técnicos e familiares”. Assim, a partir da observação podemos conhecer e analisar cuidadosamente o campo pesquisado. De acordo com André:

A observação é chamada participante porque se admite que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. Isso implica uma atitude de constante vigilância, por parte do pesquisador, para não impor seus pontos de vista, crenças e preconceitos. [...] a observação participante possibilita aproximação aos sistemas de significados culturais dos sujeitos pesquisados e afastamento tático do pesquisador para refletir a situação (2005, p. 26).

Para realizar a observação participante, utilizamos o diário de campo, “O diário de campo é o instrumento utilizado para o registro de dados coletados em campo, durante trabalhos de observação” (MICHALISZYN; TOMASINI, 2011, p. 57). Assim, utilizamos o diário de campo como instrumento de técnica para observação participante, durante ou após as ocorrências, discretamente realizaremos os registros no diário de campo. Nosso roteiro de observação observou as relações interpessoais dos alunos com alunos, com a professora, com funcionários.

Além disso, observamos o espaço físico da escola a procura de representações dos diferentes povos e da diversidade brasileira que fizessem parte dos murais de culminâncias, cartazes que destacasse a diversidade étnica. Além disso, observamos a sala de aula e as conversas das crianças durante as aulas sobre relações étnico-raciais. Realizamos a partir da observação participante uma roda de conversa sobre o projeto que as crianças vêm trabalhando durante o ano.

Nesse sentido, a pesquisadora apresentará algumas imagens de cartazes produzidos por elas coletivamente, imagens dos livros que foram lidos nas práticas pedagógicas da

professora e imagens dos/as autores/as dos livros e textos lidos. Para a coleta dos dados fizemos perguntas: como vocês se sentiram ao ler este livro? Gostaram, por quê? Não gostaram, por quê? O que você acha dessa autora ou autor? O que vocês gostariam de falar sobre essa pessoa? Vocês acham importante estudar e ler livros sobre a cultura afro-brasileira? Por quê? O que vocês mais gostam de saber ou ler sobre a história e cultura afro-brasileira? E o que vocês não gostam? Para vocês o que é ser negro? E o que é ser branco? Esse momento de roda de conversa foi gravado a voz dos/as crianças e pedimos primeiramente autorização ao responsável e em seguida a própria criança autorizou nos TCLE e TALE.

Compreendemos a importância da observação participante que facilitou a interação da pesquisadora com os/as estudantes no campo da pesquisa, para só então serem realizadas as entrevistas semiestruturadas, e assim, foi possível, obter as informações mais significativas dentro do contexto real e natural das atividades das crianças, suas falas, seus silêncios seus gestos e nas diferentes formas de discursos.

Ludke e André (1986, p. 34) afirmam que “A entrevista semiestruturada se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. Esperamos que os discursos a serem coletadas nas entrevistas com os(as) colaboradores(as) nos levem as análises das questões do problema da pesquisa. A entrevista semiestruturada foi realizada com 9 crianças pois, uma delas precisou afastar-se do campo (escola) e realizamos com a professora colaboradora da pesquisa.

As entrevistas com as crianças da turma de correção de fluxo visou analisar o que elas dizem ou pensam sobre as práticas pedagógicas com literaturas infantil juvenil afro-brasileira, relações étnico-raciais e identidade negra. Metodologicamente nos embasamos na teoria de pesquisa com crianças, que segundo Campos (2008) “A criança faz parte da pesquisa científica há muito tempo, na condição de objeto a ser observado, medido, descrito, analisado e interpretado” (CAMPOS, 2008, P. 35). Essa reflexão da autora faz uma crítica as ciências sociais que por muito tempo não considerou a criança como produtora de cultura.

Anete Abramowicz (2018), colabora para essa discussão quando aborda a partir de uma análise sobre o pensamento de Régine Sirota a criança como novo ator social. A sociologia da infância por um período afirmou que de um ponto de vista da micropolítica, dos espaços sociais e das relações vividas pelas crianças, elas não pensavam por elas mesmas. Sobre a constituição da sociologia da infância e as contribuições de Régine Sirota. Anete Abramowicz afirma que na contra mão dessa base teórica da sociologia da educação surge outro olhar sobre a infância e seus modos de produção de conhecimento. E infância é

Entendida como singular, no sentido de que é uma estrutura social que atravessa as sociedades, todas elas. Nesta corrente, o que seria plural são as crianças, as várias gerações delas, que “habitam” nesta infância, singular pois é estrutural, mas diferente em todas as épocas históricas (ABRAMOWICZ, 2018, p. 69)

Consideramos a fala da criança como principal estrutura da nossa pesquisa. A buscar pela voz da criança sobre suas vivências escolares e sociais são, para nós, elementos base para pensar estratégias de ensino com literatura infantil juvenil afro-brasileira e para a educação das relações étnico-raciais. Assim, por meio da criticidade sobre o que dizem as crianças sobre o uso dessas literaturas e sobre como se sentem em ler histórias sobre a diversidade afro-brasileira queremos acreditar e contribuir com a elaboração de um novo olhar para essas literaturas que é o nosso objeto de pesquisa, mas, principalmente, para a infância e não sobre ela.

A fala da criança foi uma inversão nos processos de subalternização, e pode ser considerado como um movimento político [...] a criança, ao falar, produz uma inversão hierárquica discursiva que faz falar aquelas cujas falas não são levadas em conta, não são consideradas. A criança falar não é pouca coisa (ABRAMOWICZ, 2018, p. 70)

Acreditamos que a criança seja capaz de fazer apontamentos sobre a prática pedagógica que possam evidenciar como elas se sentem em relação as literaturas infantis que são trabalhadas em sala de aula, na biblioteca ou escola. Faremos perguntas: como você se sentiu ao ler este livro? Gostou, porque? Não gostou, porque? O que você acha dessa autora ou autor? Você acha importante estudar e ler livros sobre a cultura afro-brasileira? Porque? O que você mais gosta de saber ou ler sobre a história e cultura afro-brasileira? E o que você não gosta? Para você o que é ser negro? E o que é ser branco? Como você se identifica em relação a sua raça ou cor (essa pergunta é baseada na pesquisa Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE)? Esse momento foi gravado a voz dos/as estudantes de acordo com a autorização do/a responsável e das crianças que foram assinadas previamente no TCLE e TALE.

Para esse momento das entrevistas com as crianças fizemos um jogo de memória com imagens das pérolas negras do projeto que eles/as estavam vivenciando no ano de 2018, além disso, incluímos a professora Dandara objetivando os discursos sobre as práticas pedagógicas com as literaturas. De acordo com Amarilha (1997) “O lúdico é uma atividade que se manifesta sob forma de jogo que se desencadeia a partir das convenções do texto e oferece no

processo prazer e conhecimento” (AMARILHA, 1997, p. 83). Consideramos o jogo, o brincar como uma forma lúdica e com maior flexibilidade para abrir caminhos para as vozes das crianças sobre nosso objeto de estudo.

Figura 1 - Imagem do jogo de memória construído pela pesquisadora



Fonte: acervo da autora

2.3 ANÁLISES DOS DADOS

A análise dos dados da nossa pesquisa teve embasamento na análise do discurso, “A análise do discurso tem como propósito o debate teórico e metodológico do discurso: a linguagem como prática social” (MAGALHÃES, 2005, p 2). Consideramos esse tipo de análise por compreender a importância da língua como instrumento de comunicação social que produz processos histórico-sociais e estabelece nesses processos relações de poder. Assim, também compreendemos que “[...] a linguagem não é meramente reflexo da vida social, o que significaria um lugar para a sociedade e um outro para a linguagem [...]” (MAGALHÃES, 2005, p. 5). Dessa forma, no decorrer da pesquisa, focamos no uso linguístico, do discurso e da comunicação como prática social transformadora.

Para análise e apreciação dos dados, utilizamos a Análise do discurso crítica (ADC) a partir das teorias e orientações metodológicas dos linguistas Norman Fairclough (2001), Teun Van Dijk (2017), Izabel Magalhães (2005, 2011), Melo (2018), Vieira e Macedo (2018). A

análise crítica do discurso surge como uma continuação da Linguística Crítica (LC), desenvolvida e praticada por um grupo de linguísticas na década de 1970 na Grã-Bretanha (FAIRCLOUGH, 2001), (MAGALHÃES, 2005), (DIJK, 2017). O interesse é as teorias de análise do texto e as relações de poder a partir da ideologia contidas nos textos, o que Fairclough (2001) denominou de sucesso limitado e destacou que “[...] prestou-se pouca atenção à luta e à transformação nas relações de poder e ao papel da linguagem [...]” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 20).

A crítica do autor sobre as limitações da Linguística Crítica (LC) é justificada a partir da afirmação de que em relação aos processos de mudança social e cultural os estudos sobre linguagem e texto não realizavam um aprofundamento das condições sociais de quem os produzia, as relações de poder no aspecto social.

Consideramos importante destacar que há os termos “Análise crítica do discurso (ACD)” e “Análise do discurso crítica (ADC)”, a diferença entre eles é um posicionamento político dos/as autores/as brasileiros/as acima citados/as por reconhecerem no Brasil há uma forte tradição do estudo do discurso, Segundo Dijk:

É um tipo de investigação analítica discursiva que estuda principalmente o modo como o abuso de poder, a dominação e a desigualdade são representados, reproduzidos e combatidos por textos orais e escritos no contexto social e político. Com essa investigação de natureza dissidente, os analistas críticos dos discursos adotam um posicionamento explícito e, assim, objetivam compreender, desvelar e, em última instância, opor-se à desigualdade social (2017, p. 113).

O autor ainda afirma que, é típico dos estudiosos da análise crítica do discurso em seu vocabulário apresentar noções de poder, raça, discriminação, hegemonia, ideologia etc. Também, apresenta uma discussão a partir de conceitos básicos para formar um enquadre teórico crítico que relaciona discurso, cognição e sociedade. Dessa forma, a análise do discurso crítica possibilitou realizar análise linguística e social por estarem diretamente inter-relacionadas. Observamos as aulas e culminâncias que abordaram a literatura infantil afro-brasileira, considerando a lei 10.639/2003 que trata do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana devem estar presentes principalmente nas disciplinas de história, artes e literatura, as aulas na biblioteca da escola e todas que envolvam textos literários sobre relações étnico-raciais.

Os livros de literatura infantil juvenil e paradidática “paradidáticas são as obras produzidas para o mercado escolar sem as características funcionais e de composição do manual didático” (YASUDA; TEIXEIRA, 2011, p. 167) e, são criadas e comercializadas para

as escolas complementarem os conteúdos abordados nos livros didáticos de diferentes áreas do conhecimento. De acordo com as Orientações e Ações para a Educação das Relações étnico-Raciais (2006) os conteúdos do ensino fundamental podem ser contextualizados a partir da literatura, assim, sugere atividades, recursos didáticos e bibliografia específica, cita que em relação à literatura e diversidade étnico-racial,

O recontar de mitos africanos, dando outra visão à criação do mundo, é fundamental para que os(as) alunos(as) possam valorizar o outro em nós, posto que estes mitos fazem parte de nosso comportamento social e individual e, por vezes, não percebemos isso. Este trabalho literário possibilitará momentos de envolvimento da imaginação e da emoção (BRASIL, 2006, p. 181).

A reflexão acima indica que o uso de histórias orais, literaturas infantis afro-brasileiras e africanas indicadas para o ensino fundamental I permite práticas para efetivação da Lei nº 10.639/2003 nas escolas.

2.4 LÓCUS DA PESQUISA

A pesquisa com crianças é importante por considerar seus saberes, percepções e anseios a respeito das problemáticas investigadas no campo da pesquisa. Mas, do ponto de vista metodológico é obrigatório que o/a pesquisador/a investigue com respeito e ética as experiências sociais dessas crianças, a escola onde estudam, quais literaturas infanto-juvenil tem acessado e o que pensam sobre as práticas pedagógicas com essas literaturas.

Exige também, que a pesquisadora ao realizar as abordagens pré elaboradas para a coleta de dados seja sensível no momento da escuta das entrevistas e observação participante na escola e nos espaços que foram abordados a temática da pesquisa, como por exemplo, as aulas campo.

Considerando o título da pesquisa “Práticas pedagógicas com literatura infanto juvenil afro-brasileira”, nosso foco em relação ao espaço da pesquisa foi a escola, embora tenhamos ampliado o olhar para as práticas pedagógicas das aulas campo que as crianças vivenciaram durante o período da pesquisa.

Nesse sentido, a pesquisa foi desenvolvida no Município da cidade do Recife capital do estado de Pernambuco. É uma cidade turística que atrai pessoas de vários lugares do Brasil e do mundo, com belas praias, e por sua multiculturalidade como Coko de roda, Maracatu

(baque solto e baque virado), Cavalo Marinho, Frevo, Afoxé, Festa Junina, são algumas manifestações culturais conhecidas no Brasil e até mesmo em outros países que evidencia essa multiculturalidade do estado de Pernambuco e da cidade do Recife.

O espaço foi uma Escola Municipal do Recife – Pernambuco, localizada na Zona Norte, no bairro da Macaxeira, o prédio da escola foi doado por empresários para a prefeitura do Recife há aproximadamente 20 anos. Além das crianças desse bairro, a escola também atende crianças de bairros circunvizinhos. A escola no ano de 2018 ofertou turmas da Educação Infantil (Grupo IV e V), Anos iniciais do Ensino Fundamental I com turmas do 1º ao 5º ano, turmas do Projeto de Correção de Fluxo (Acelera Brasil e Se Liga) nos turnos matutino e vespertino, no horário noturno, funcionam turmas da Educação de Jovens e Adultos dos anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental.

Para a realização da pesquisa solicitamos a autorização da escola concedida a partir da Carta de Anuência e pelos/as responsáveis que após conhecerem os objetivos da pesquisa e suas etapas assinaram por vontade própria o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assim como, somente após a pesquisa ser apresentadas aos/as responsáveis é que as crianças conheceram a temática, objetivos e procedimentos da pesquisa e assinaram espontaneamente o Termo de Assentimento manifestando vontade e autorizando ser participante do processo de investigação.

2.5 COLABORADORES(AS) DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada com 10 crianças em uma turma de correção de fluxo do Programa Acelera Brasil. Duas meninas com idade: 12 e 13 anos e oito meninos: 1 com 11 anos, 5 com doze anos, 3 com treze anos e 1 com quatorze anos, totalizando 10 crianças e a professora da turma. Cada colaborador/a da pesquisa recebeu um nome, cada nome fictício das crianças foi escolhido de acordo com suas maiores manifestações de afetividade e identificação em relação as personalidades, divindades e escritores/as negras identificados pela pesquisadora durante o processo da observação participante, quando apresentados os nomes para as crianças demonstraram felicidade e a pesquisadora fez a pergunta: Você gostaria de escolher outro nome? Nenhuma delas quis trocar. Em relação ao nome de pesquisa da professora, esse foi escolhido pela pesquisadora.

Quadro 1 - Síntese dos participantes da pesquisa

DENOMINAÇÃO NA PESQUISA	IDADE	RAÇA/COR	RELIGIÃO	SÉRIE
Sônia Rosa	12 anos	Negra	Candomblé*	2º Ano
Cidinha da Silva	13 anos	Branca	Não sabe	4º Ano
Joel Rufino dos Santos	12 anos	Negro	Candomblé e Jurema Sagrada*	5º Ano
Oswaldo de Camargo	11 anos	Branco	Não informou	5º Ano
Solano Trindade	13 anos		Não informou	3º ano
José do Patrocínio	12 anos	Negro	Católica	5º ano
Cruz e Souza	14 anos	Moreno	Não frequenta	5º ano
Lima Barreto	13 anos	Negro	Não frequenta	4º ano
Júlio Emilio Bráz	12 anos	Negro	Não sabe	5º ano
Abdias do Nascimento	12 anos	Indígena	Não informou	3º ano
Dandara	30 a 40	Branca	Candomblecista e juremeira	Professora

* Respeitamos as respostas das crianças em relação a afirmação sobre sua raça cor

2.5.1 Turma de Correção de fluxo: O Programa Acelera Brasil no campo da pesquisa

A turma investigada faz parte do Programa Acelera Brasil, um programa de correção de fluxo, embora não tenha sido objetivo nosso analisar o programa, consideramos pertinente apresentá-lo. De acordo com o Instituto Ayrton Senna (2010), Acelera Brasil é “Um instrumento para correção do fluxo escolar e não deve ser adotado por escolas ou professores

isoladamente, mas como política educacional nas redes públicas de ensino” (SENNA, 2010, p. 7).

O programa teve início no ano de 1997, atendendo quinze municípios de todas as regiões brasileiras, inicialmente contemplou 3.450 estudantes e dez anos após já havia atendido mais de 335 mil estudantes de escolas municipais e estaduais.

O Acelera Brasil destina-se, preferencialmente, a alunos matriculados nas três primeiras séries do ensino fundamental de oito anos, com idades entre 9 e 14 anos e no mínimo dois anos de defasagem idade/série. Trabalha com turmas de 25 alunos, no máximo, heterogêneas na idade e na série de origem, porém alfabetizadas (SENNA, 2010, p. 7).

Consideramos importante ressaltar que, atualmente, no Brasil, o Ensino Fundamental I é de 9 anos, contando do 1º ao 9º ano. De acordo com o livro didático da professora disponibilizado pelo Programa e intitulado “Programa Acelera Brasil: Livro do Professor” da editora Global foi publicado no ano de 2010 e até o término da pesquisa em 2018 ela não recebeu um livro mais atualizado. As disciplinas oferecidas são pelo Programa são: Ciências, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática.

Outro livro do Programa Acelera Brasil indicado para as práticas pedagógicas da professora é intitulado “Lendo e Formando Leitores: Orientações para o trabalho com a literatura infantil” da editora Global publicado no ano de 2015, o objetivo do livro de acordo com o programa é

Este livro - Lendo e formando leitores – acompanhará o trabalho de leitura dos programas SE LIGA e ACELERA BRASIL, do Instituto Ayrton Senna. A Primeira Parte oferece, aos professores engajados nos programas, subsídios para estudos sobre leitura e literatura infantil. Na Segunda Parte encontram-se as fichas – resenhas dos livros que compõem o acervo das caixas de Literatura recebidas por alunos e professores, em sala de aula. Para cada livro são apresentados o autor, o ilustrador, a editora, o gênero literário, um pequeno resumo, os temas abordados. Estas informações poderão ser consultadas no Índice Remisso de Gêneros que se encontra no final desta publicação. Em seguida são sugeridas atividades preparatórias para o trabalho, recomendações para a leitura em voz alta pelo professor, leitura do texto, leitura individual do aluno e, por último, sugestões de outras atividades para compartilhar a experiência, enriquecer a leitura e desenvolver a linguagem (ANTUNES, 2015, p. 6)

De acordo com a citação acima, as escolas recebem as caixas de Literaturas que são para os/as estudantes e professores/as, a formação de leitores a partir do uso da Literatura é o foco do programa, no entanto, a caixa destinada para a escola campo da nossa pesquisa não

recebeu nenhum livro de literatura infantil afro-brasileira, conforme relação da lista a baixo colhida no campo no dia 11 de setembro de 2018.

A relação de livros acima foram os recebidos pelos/as estudantes e professora, cada livro foi trabalhado de acordo com as orientações didáticas do Programa Acelera Brasil que indicava um trabalho para a prática de leitura na escola, para o desenvolvimento da linguagem e para a formação de leitores.

2.6 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Preste atenção às pessoas, principalmente aquelas
que você encontra pela primeira vez.
Vou lhe ensinar umas palavras mágicas. Você vai ver
como tudo vai se transformar.
A conquém estava muito mal mesmo, pensava e
gritava: eu quero me transformar! Eu vou mudar. Eu vou mudar. Agradecida, deu um
punhado de búzio da costa para Oluô e partiu.
Vanda Machado. A galinha conquém

A professora Dr^a Vanda Machado é uma grande referência nos estudos da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, ela também é contadora de histórias e autora de vários livros, acadêmicos e infantis. A partir dessa história da galinha conquém que procurou aconselhar-se com o grande sábio Oluô e buscou alcançar seu objetivo, nós buscamos caminhos metodológicos para transformar nossa pesquisa com base nas orientações epistemológicas, ancestral e literária. Prestamos atenção em cada forma e meio, em cada olhar e possibilidades. Assim, para esse tópico, descreveremos as etapas da pesquisa. Dividimos em quatro etapas, assim, acreditamos que será melhor para compreender os nossos passos.

2.6.1 Considerações sobre os (des) caminhos do campo da pesquisa

Inicialmente pretendíamos realizar a pesquisa em uma turma do 5º ano do ensino fundamental I de uma Escola Municipal do Recife-PE, por considerar que as crianças do 5º ano estão com idade de 10 anos e teríamos uma criticidade maior em relação aos discursos das crianças sobre as práticas pedagógicas com literaturas infanto juvenil afro-brasileira, além

disso, pensamos em uma média de 20 a 26 crianças colaboradores/as da pesquisa, pois esse número é uma média de estudantes por turmas do 5º ano.

No entanto, após muita investigação pelas redes sócias e nesse sentido contamos com a ajuda de uma amiga educadora que mobilizou uma busca conosco pelas redes Whatsapp e Facebook através de grupos de professoras/ES que ela faz parte e contatamos mais de setenta educadoras/ES, identificamos que nenhuma dessas pessoas estavam ou conheciam alguém que estava desenvolvendo práticas pedagógicas com literatura infanto juvenil afro-brasileira.

Realizamos visitas em algumas escolas, e solicitação informal junto ao Grupo de Trabalho que trata da Educação Étnico-Racial – GTERÊ, sobre as escolas da Rede Municipal de Ensino do Recife-PE que estavam desenvolvendo na turma de 5º ano práticas pedagógicas com literatura infanto juvenil afro-brasileira, descobrimos que, infelizmente isso não era uma realidade da rotina dessas escolas da rede.

Não foram identificadas, e, segundo o GTERÊ, tinham conhecimento que algumas escolas creches da rede realizavam trabalhos com literatura infantil afro-brasileira, houve indicação de algumas escolas que provavelmente estavam desenvolvendo tais práticas uma das escolas era em outro município da região metropolitana do Recife onde uma professora está desenvolvendo trabalhos com literatura infantil afro-brasileira.

Outro achado importante nessa pesquisa exploratória foi à indicação de uma professora que está desenvolvendo trabalhos com literatura infantil em uma turma do 1º ano do ensino fundamental I da Rede Municipal do Recife. O GTERÊ disponibilizou o número do telefone da professora responsável pela turma e fizemos um contato, nesse momento de pesquisa exploratória a pesquisadora ganhou uma boneca abaymin “Oxum”, a pessoa responsável pelas informações que colhemos faz lindas bonecas e presenteou a pesquisadora, foi uma linda surpresa, mas acreditamos que também a ancestralidade matriarcal está nos guiando.

Figura 2 - Imagem da boneca Abayomin que a pesquisadora ganhou.



Fonte: acervo da autora

Com essa informação, visitamos a escola indicada, lá chegando, fomos recebidas pela professora que logo nos apresentou para a coordenadora pedagógica e gestora. Falamos sobre a intenção da pesquisa, os objetivos e inclusive perguntamos sobre as práticas pedagógicas com literatura infantil afro-brasileira na escola, a professora então nos respondeu que ela era a única professora que estava com trabalhos de leitura e escrita a partir da literatura infantil afro-brasileira.

Essa informação foi confirmada pela coordenadora e gestora no momento da conversa, a coordenadora então completou informando que a prefeitura lançou o projeto anual sobre leitura e cada professora fez suas escolhas sobre a temática que iria trabalhar no projeto da turma. Nesse momento, perguntamos se poderíamos ver alguma produção dos/as estudantes do 1º ano, a professora então nos levou para a sua sala de aula.

Quando as crianças perceberam a presença da pesquisadora correram e perguntaram para a professora quem era, a professora então informa que fazemos parte da Universidade Federal Rural de Pernambuco e que estávamos ali para conhecer os trabalhos deles/as sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

Falamos o nosso nome e perguntamos se tinham alguma pergunta ou curiosidade e que estávamos a disposição para responder, não precisou muito para que as crianças, todas, sem

exceção, abraçassem a pesquisadora e mostrasse as paredes da sala de aula com suas produções, falamos que tudo estava lindo, e, realmente estava lindo. A professora pediu para cada criança falar sobre suas produções, falaram sobre os desenhos que fizeram os cartazes e sobre a feira de empreendedorismo que estavam participando.

Figura 3 - Imagem das crianças em uma roda de leitura



Fonte: acervo da autora

A culminância nesse caso seria no mês de novembro, a turma iria apresentar o projeto e falar das bonecas Abayomin, mostraram então, as bonecas que elas mesmas estavam fazendo com a ajuda da professora, todas seriam vendidas na culminância para ajudar a turma na festa de formatura no final do ano de 2018.

Nesse momento, a professora perguntou como podemos agradecer a presença da pesquisadora em nossa turma? Na nossa escola? Ela veio conhecer vocês, conhecer nossas atividades. Foi muito emocionante, as crianças agradeceram, falaram que foi muito bom nossas conversas, abraçaram a pesquisadora e um grupo de seis crianças falavam “Vamos fazer uma surpresa para ela tia!”, fizeram uma roda e combinaram junto com a professora entre risos, gargalhadas e demonstrações de felicidade em fazer uma boneca Abayomin para a pesquisadora.

Figura 4 - Boneca Abayomin que a pesquisadora ganhou



Fonte: acervo da autora

Um grupo ficou com a professora fazendo a boneca e o restante da turma pegou a pesquisadora pelas mãos, sentamos próxima a porta da sala para mostrar seus desenhos, cada uma que mostrasse suas produções, vivências e reflexões sobre o que pensavam.

Mas, insistimos em realizar a pesquisa com crianças maiores por compreender a necessidade de uma maior criticidade em relação o que dizem ou pensam as crianças sobre as relações étnico-raciais e práticas pedagógicas com literatura infanto juvenil afro-brasileira.

2.6.2 Primeira etapa

Após algumas caminhadas em busca de portas e janelas que se abrissem para nossa pesquisa, voltamos ao ponto de partida para pensarmos sobre a turma que seria colaboradora, refletimos sobre nossa decisão inicial de pesquisar em uma turma do 5º ano, a dificuldade de encontrarmos a turma nos fez pensar na mudança do campo e procuramos uma amiga, professora da Rede Municipal do Recife que desenvolve anualmente projetos com literatura infanto juvenil afro-brasileira e que neste ano de 2018 tem realizado esse projeto desde o mês de fevereiro, falamos do nosso interesse e ela aceitou participar da pesquisa.

A justificativa para não termos à procurado antes, está relacionada ao fato da turma dessa professora ser de correção de fluxo do Programa Acelera Brasil, ou seja, uma turma

bem heterogênea e nosso foco era por uma turma do 5º ano pois consideramos a fase final do Ensino Fundamental I e buscávamos identificar as memórias e discursos dos/as estudantes sobre suas experiências étnico-raciais e com literaturas infanto juvenil afro-brasileira que tiveram contato na turma. Além disso, queríamos um olhar mais crítico das crianças com 10 anos de idade sobre as práticas pedagógicas com literatura infanto juvenil afro-brasileira e de suas experiências étnico-raciais na escola.

No entanto, quando refletirmos sobre a possibilidade da turma ser de um Programa de correção de fluxo e conseqüentemente heterogênea, consideramos que, a turma que essa professora estava naquele momento, os/as estudantes tinham idade mínima de 10 anos e nesse sentido poderia desenvolver a criticidade que buscávamos para a pesquisa. A professora aceitou imediatamente e disponibilizou o projeto criado para que a pesquisadora pudesse compreender como foi pensado o processo das práticas pedagógicas com literatura infantil juvenil afro-brasileira.

Foi disponibilizado o espaço escolar para a pesquisa e todas as atividades que foram guardadas e/ou expostas desenvolvidas pelos alunos desde fevereiro até o final do semestre 2018.2 para que a pesquisadora pudesse ampliar o olhar sobre as práticas desenvolvidas e assim, realizar a pesquisa. A turma colaboradora contou com 10 crianças, com idades diferentes, 1 com 10 anos, 2 com 11 anos, 5 com 12 anos, 1 com 13 anos e 1 com 14 anos. Dessa forma, alcançamos o desejo de realizar a pesquisa com crianças com idade igual, a esperada inicialmente e idade inclusive mais avançada. Os colaboradores da pesquisa foram 10 alunos/as e 1 professora.

Como já informamos anteriormente, o estudo foi desenvolvido em uma Escola Municipal da cidade do Recife. A escola campo de pesquisa está localizada na Zona Norte do Recife. A escola tem turmas da educação infantil (Grupo IV e V), Anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), Turmas do Projeto de Correção de Fluxo e Turmas da Educação de Jovens e Adultos, anos iniciais e finais do ensino fundamental. Nosso primeiro contato com a gestora, de acordo com nosso diário de campo, foi no dia 30 de agosto de 2018, nos apresentamos e apresentamos a pesquisa a partir da mediação da professora. A gestora aceitou a pesquisa, assinou e datou a Carta de Anuência.

Dando continuidade a construção do nosso campo de pesquisa “chão da escola”, nesta etapa e, de acordo com os objetivos geral e específicos, escolhemos essa escola com a qual fomos bem recebidas pela professora e toda a equipe. A cultura do *lócus* da pesquisa é de extrema importância para a aproximação da pesquisadora com o campo, principalmente, com

as crianças, e assim, iniciamos a observação participante do espaço físico da escola. A professora nos levou para conhecer todas as salas de aula, cozinha, sala dos/as professores/as, sala de coordenação e direção, biblioteca e almoxarifado, conhecemos os dois portões de acesso para a escola.

Observamos o momento da chegada dos/as estudantes no pátio da escola, circulamos no pátio e observamos as brincadeiras, o lanche que as crianças estavam comendo os grupos que se formavam, a forma como as pessoas “crianças x crianças e crianças x adultos se relacionavam” e, observamos o momento da saída dos/as estudantes.

Ainda nesse momento da pesquisa a professora sabendo da nossa chegada à escola separou materiais já trabalhados com os/as estudantes da turma do Acelera Brasil (textos, imagens, vídeos e produções dos/as estudantes), os livros didáticos, calendário anual, livros de literatura infanto-juvenil afro-brasileira, livros escritos pelos estudantes e falou sobre o projeto “Pérolas Negras conta suas histórias” que ela estava desenvolvendo desde o mês de fevereiro de 2018. Para nós pesquisadoras, uma verdadeira acolhida cheia de compromisso e afeto.

Nesta etapa da pesquisa, desenvolvemos com a mediação da professora a apresentação do nosso projeto de pesquisa para os/as responsáveis pelas crianças esse momento ocorreu nos corredores e portão da escola no momento que os/as responsáveis levavam ou buscavam as crianças na escola. Consideramos importante destacar que, antes de iniciarmos a observação das práticas pedagógicas na sala de aula, realizamos uma roda de diálogo para apresentação do projeto para as crianças. A pesquisadora falou sobre a pesquisa e respondeu algumas perguntas das crianças.

Algumas das crianças tinham autorização para ir e voltar sozinhas para escola, dessa forma, enviamos uma carta de apresentação da pesquisa e somente após leitura os/as responsáveis marcavam no lugar indicado de tinham interesse ou não e, só depois enviamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para ser assinado. Não recebemos nenhuma recusa referente a participação das crianças pelos/as responsáveis e nem posteriormente pelas crianças.

A observação das práticas pedagógicas com literaturas infantil juvenil afro-brasileira foi importante para o contato mais aproximado com as crianças colaboradoras da pesquisa. Nosso objetivo em relação a essas observações foi identificar como as crianças interagem na sala de aula, como expressavam suas ideias acerca das práticas pedagógicas que estavam sendo desenvolvidas, como se relacionavam entre si e com a professora.

Assim, em relação a nossa entrada na sala de aula para a observação participante, conversamos antecipadamente com a professora para saber o perfil e rotina da turma, sobre a relação, afetividade e como geralmente reagem a mudanças na rotina escolar. Esse momento, consideramos importante, pois estar no campo realizando a observação com adultos exige um rigor metodológico.

Nesse sentido, a pesquisa com crianças é, e deve ser, ainda mais rigorosa teórico-metodologicamente, principalmente à questão do respeito ao espaço que é delas e compreensão de que a criança vive em mundo com níveis de realidade diferentes dos adultos, mas, que essas são autônomas e afetam e são afetadas pelo mundo do adulto.

Para além da sala de aula, participamos de três rodas de diálogos organizadas pela professora da pesquisa, a primeira intitulada “Roda de diálogo com os alunos escritores”, esse momento foi na sala de aula, das 10 crianças participantes da pesquisa 05 já eram escritoras e apresentaram seus textos e livro para os/as colegas.

Figura 5 - Roda de diálogo com os alunos escritores



Fonte: acervo da autora

Segunda roda de diálogo foi sobre a identidade negra a partir da discussão sobre o racismo contra o cabelo crespo “Roda de diálogo raízes: do preconceito à libertação”.

Figura 6 - Imagem da roda de diálogo raízes: do preconceito à libertação



Fonte: acervo da autora

A última roda foi com as escritoras negras “Pérolas Negras contam suas histórias”.

Figura 7 - Momento da roda de diálogo: “Pérolas Negras contam suas Histórias.



Fonte: acervo da autora

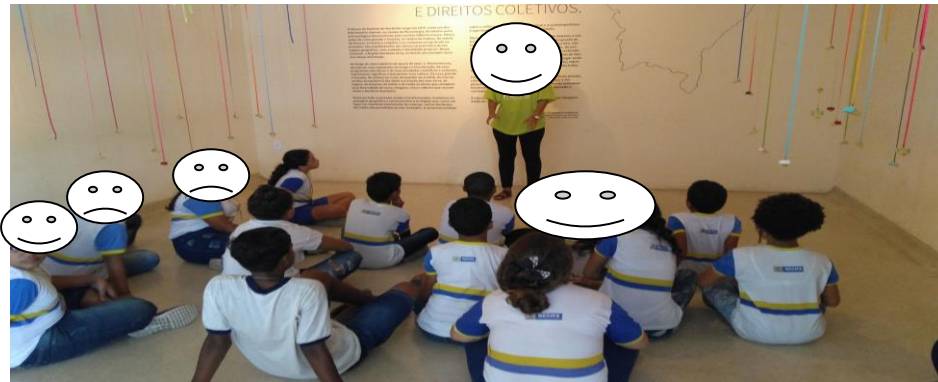
Figura 8 - Momento em que a professora Dandara apresenta as turmas para as escritoras



Fonte: acervo da autora

Outro momento dessa etapa que consideramos importante destacar é que, participamos das aulas campo junto com a turma. A primeira delas foi a visita ao Museu do Homem do Nordeste.

Figura 9 - As crianças ouvindo as orientações sobre a visita ao Museu do Homem do Nordeste



Fonte: acervo da autora

Participamos ainda do Circuito dos Baobás e outro momento de muita emoção e novos achados da pesquisa foi o lançamento do livro das crianças colaboradoras da pesquisa no Centro de Formação Paulo Freire realizado pela Prefeitura da Cidade do Recife-PE.

Figura 10 - Turma do Acelera Brasil com as escritoras e organizadora do “Circuito dos Baobás”: Odailta Alves e Inaldete Pinheiro



Fonte: acervo da autora

Finalizamos a observação participante em uma vivência de culminância “Piquenique” entre a professora e as crianças, a pesquisadora foi convidada para participar, foi um momento muito emocionante e cheio de surpresas que mais na frente iremos compartilhar com todas e todos.

2.6.3 Segunda etapa

Nesta segunda etapa da pesquisa, realizamos as entrevistas com as crianças e professora, nossa escolha foi orientada a partir de um dos objetivos específicos que é analisar os discursos das crianças sobre as práticas pedagógicas com as literatura infantil juvenil afro-brasileira e sobre experiências étnico-raciais que essas crianças vivenciaram na escola e na sala de aula.

Durante a observação participante foi possível um contato prévio com as crianças, acreditamos que os vários momentos citados na primeira etapa da pesquisa foram de extrema

importância para a aproximação, vínculo e confiança entre a pesquisadora e as crianças. Nesse momento da pesquisa utilizamos um jogo da memória para iniciarmos as entrevistas.

As mesmas foram realizadas individualmente em um período de 16 dias com 9 das 10 crianças e com a professora. As entrevistas tiveram uma duração de aproximadamente entre 25 minutos e 1 hora e 05 minutos. Das 9 entrevistas que foram realizadas com as crianças, 8 foram realizadas no espaço escolar e 1 foi realizada na praça momentos antes da confraternização e despedidas das crianças, ficaremos devendo mais explicações que serão melhor aprofundadas mais adiante.

Realizamos um roteiro para as entrevistas com as crianças e professora utilizando eixos orientadores de acordo com os/as participantes. Durante todos os momentos e etapas da pesquisa estávamos colhendo a partir das técnicas utilizadas dados para a pesquisa de acordo com as categorias predeterminadas: práticas pedagógicas com literatura infanto juvenil afro-brasileira, (re) construção das identidades de crianças negras e motivações para práticas pedagógicas com literatura infanto juvenil afro-brasileira.

2.6.4 Ética na pesquisa

Esta pesquisa buscou em um dos seus objetivos, analisar o que as crianças dizem ou pensam sobre as práticas pedagógicas com literaturas infanto-juvenis afro-brasileira, relações étnico-raciais e identidade negra. Entendemos que em relação aos estudos da infância há necessidade da quebra de paradigma para a escuta da voz da criança, Carvalho e Muller (2010) alertam que ainda é muito comum, pesquisas feitas sobre crianças e não com as crianças. Os autores afirmam ainda que:

Todo pesquisador deve se inclinar sensivelmente para a arte de apreender a voz da criança na singularidade de suas tessituras, isto é, ouvir representa abrir mão de qualquer possibilidade de juízos e de valores que possam corromper a tonalidade do que é dito pela criança, não cedendo lugar à tentação de querer ouvir o que se pretende ouvir (CARVALHO e MULLER, 2010, p. 67)

Estivemos comprometidas a todo o momento da pesquisa respeitar os saberes e dizeres das crianças e realizar uma entrada no campo com a nossa apresentação e dos nossos objetivos da pesquisa a todas as crianças que fizeram parte deste estudo. Nesse sentido, nosso

estudo teve por base as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde Nº 466, de 12 de dezembro de 2012 e Nº 510, de 07 de abril de 2016, destacamos assim, que nos comprometemos em relação aos aspectos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos como sugere o capítulo III da Resolução 466/2012 “a Respeito ao participante da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos” (BRASIL, 2012, p.3).

Destacamos ainda a importância de considerar os princípios éticos das pesquisas em ciências humanas e sociais apontadas na Resolução Nº 510 Art. 3º que afirma que deveremos cumprir “o respeito aos valores culturais, sociais, morais e religiosos, dos participantes da pesquisa e sua comunidade” (BRASIL, 2016, p. 4).

Nesse sentido, as resoluções acima citadas, alerta para a necessidade do/a pesquisador/a elaborar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que consta neste projeto (Apêndice A), no referido termo, consta esclarecimentos sobre a pesquisa desenvolvida e a garantia de interrupção da pesquisa conforme decisão dos colaboradores da pesquisa a qualquer momento do processo, seja por motivos pessoais, descumprimento por parte da pesquisadora ou qualquer outro motivo.

Tomamos como medida de proteção para as crianças (colaboradoras da pesquisa) da escola onde a pesquisa foi desenvolvida, a apresentação do projeto para a gestora responsável pela escola e para a professora responsável pela da turma (campo de pesquisa), após a explanação do projeto dos objetivos e etapas que pretendíamos seguir, em nenhum momento houve imposição, constrangimento ou intimidação para aceitação da pesquisa na escola (campo de pesquisa), mas, imediatamente a professora informou que tem interesse em participar e a gestora aceitou, em seguida elaboramos a Carta de Anuência (como determina a resolução) e que foi datada e assinada pela gestora (Apêndice B).

Somente após aprovação junto ao Comitê de Ética, a pesquisa foi apresentada para os responsáveis pelas crianças, foram apresentados os objetivos da pesquisa e todos os procedimentos para cada etapa que a pesquisadora pretendeu seguir, deixamos todos os responsáveis com liberdade para decidir a participação de seus/suas filhos/as ou não. Ainda nesse momento, apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), nos comprometemos a garantir que nenhum constrangimento, intimidação ou imposição fosse exercido para a autorização e participação na pesquisa.

Em relação aos/as colaboradores da pesquisa, que são crianças de uma turma de escola do ensino fundamental I da Rede Municipal da cidade do Recife-PE e a professora da turma

foram apresentadas aos objetivos da pesquisa e todas as etapas que os pesquisadores pretendiam desenvolver, com liberdade para decidirem sua participação ou não. Ainda nesse momento apresentamos também o Termo de assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para as crianças sem nenhum tipo de intimidação, constrangimento ou imposição para que as mesmas participassem da pesquisa.

Os riscos e imprevistos da pesquisa que poderiam surgir nas etapas da pesquisa foram considerados e minimizados pela pesquisadora para que os/as pesquisados não se sentissem desconfortável psicologicamente, fisicamente, psiquicamente, moralmente, intelectualmente, socialmente, culturalmente ou espiritualmente. Enfatizaremos que a pesquisa foi voluntária e que não iniciáramos a pesquisa sem autorização. Mesmo após aceitação de participação na pesquisa, os/as colaboradores/as poderiam se recusar a continuar na pesquisa e poderiam imediatamente deixar de participar, sem prejuízos financeiros e pessoais, poderiam abandonar a pesquisa no momento em que decidissem não participar mais.

Em relação a observação participante, solicitamos autorização para estar nos espaços da escola, caso fosse negado, a pesquisadora acataria a decisão e iria retirar-se do ambiente em respeito a autonomia das crianças. Todos os momentos observados foram registrados no diário de campo e mantido em sigilo, para prevenir as identidades e danos aos/as colaboradores/as da pesquisa.

Na roda de conversa e entrevista semi-estruturada apresentamos imagens dos livros infantis juvenis de literatura afro-brasileira e dos/as autores/as das obras que foram lidos e trabalhados e desenhos produzidos nas práticas pedagógicas. Observamos os sinais que demonstrasse vergonha, cansaço, negação para dialogar ou por não aceitar a gravação de voz ou registros de imagens. Informamos que, tanto na roda de conversa quanto na entrevista semiestruturada o momento poderia ser interrompido temporariamente ou definitivamente sem nenhum tipo de prejuízo para o/a pesquisado/a. Nesse sentido, Carvalho e Muller (0000) colabora para a discussão afirmando que

O pesquisador deve assumir que as crianças podem expressar suas diferenças implicadas em tudo o que são e em tudo com quem se relacionam; é preciso estar atento às suas outras linguagens, não apenas a verbal e a escrita, tais como: o choro, o silêncio, o gestual, a agitação, a recusa, a transgressão, enfim, a sua diferença (CARVALHO e MULLER, 0000, p. 71).

Assim como, a participação na pesquisa poderá ser interrompida assim que tomar a decisão. Manteremos em sigilo a gravação de voz e a identificação dos colaboradores da

pesquisa, como também, as imagens que possam ser registradas para melhor análise das etapas, no entanto, os colaboradores da pesquisa só serão pesquisados, terão suas vozes gravadas ou serão fotografados após aceitação e rigorosa autorização e assinatura do TCLE e TALE.

Todos os colaboradores da pesquisa tiveram direito a esclarecimento prévio sobre toda a pesquisa e leitura do TCLE e TALE pela pesquisadora e após a pesquisadora ler os termos, caso desejassem poderiam ler individualmente. Todas as informações coletadas durante a pesquisa (gravação de voz, observação participante, entrevistas semi-estruturadas e registro de imagens) estão mantidas em sigilo, são confidenciais e apenas as pesquisadoras tiveram acesso para realizarem as análises previstas na pesquisa. A pesquisadora será responsável e será ônus da mesma em caso de vazamento de dados ou divulgação indevida. Ao término da pesquisa a pesquisadora apagará todos os registros que possam posteriormente identificar os pesquisados. Todos os dados coletados serão usados apenas para as finalidades da pesquisa.

Os benefícios esperados com o resultado desta pesquisa são de impacto cultural e educacional, esperamos que a partir do uso da literatura infantil afro-brasileira na sala de aula pela professora, as crianças tenham oportunidade de conhecer histórias infantis que representem suas histórias, suas culturas e suas identidades. Esperamos também, que crianças possam construir um discurso positivo sobre educação para relações étnico-raciais que (re)construam positivamente suas identidades a partir do conhecimento da diversidade da história e cultura afro-brasileira e africana e empoderem-se. Nos próximos capítulos apresentaremos os processos metodológicos da pesquisa.

3 APORTE TEÓRICO

3.1 LITERATURA INFANTIL JUVENIL AFRO-BRASILEIRA: POSSIBILIDADES DE VALORIZAÇÃO DAS IDENTIDADES DE CRIANÇAS NEGRAS

– sabe Dandara, muitas crianças já sofreram com esse problema. O segredo da beleza dos nossos cabelos crespos é o respeito que temos por ele. É a certeza de que ele expressa nossas raízes negras. Amando-o do jeito que ele é, revelamos amor por nós mesmas e por nossa ancestralidade. Dessa forma, fortalecemos nossa identidade negra. É esse o segredo que você precisa falar para as educadoras da escola, para Aquatune, Luanda e todas as outras meninas do reino. Assim, ensinamos também o respeito às diferenças, a valorização da cultura e da beleza negra.

Dayse Cabral de Moura. A rainha Dandara e a Beleza dos Cabelos Crespos

3.1.1 Algumas considerações sobre a literatura infantil juvenil brasileira

A citação acima é do livro “A rainha Dandara e a Beleza dos Cabelos Crespos”, nele a professora doutora Dayse Cabral de Moura nos encanta com a linda história da menina que não quer ir para escola porque os coleguinhas vão rir do seu cabelo e junto com a mãe vão falar com a rainha Dandara que tem lindos cabelos crespos e todos os dias trançava ou penteava seus cabelos de modo diferente, assim, a menina viu na rainha Dandara inspiração para ficar ainda mais linda e cheia de orgulho de seus cabelos.

A literatura infantil juvenil pode abordar questões para além do imaginário, pode misturar a magia literária com aspectos sociais importantes vivenciados pelas crianças e, provocar (re) construções identitárias que possibilite o sentimento de pertença a uma determinada cultura, etnia. A tradição oral foi e é muito importante para alguns povos, contar histórias dos antepassados e ensinar aos/as mais novos/as os costumes e tradições esteve muito presente, por exemplo, entre os povos das religiões de matrizes africanas. A oralidade é de suma importância e está dentro dos valores civilizatórios africanos. Nesse sentido, a literatura como publicação estará sempre muito presente nessa pesquisa mas consideramos a literatura oral na diáspora como fundante dessa literatura escrita e publicada como forma de reforçar os valores e importância da História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

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

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

A autora ainda afirma que, crianças ou adultos tem suas preferências de literatura, e cada obra desperta interesse tanto no adulto quanto na criança. “E a obra, seja qual for a intenção que animou o escritor, se reunir os componentes históricos, estéticos e pedagógicos que costuram as grandes obras, encontrará destino certo nas mãos de quem dela se agradou, adulto ou criança” (SOUZA, 2010, p. 17).

Segundo Nely Novaes Coelho (2012), vivemos momento de mutação, assim, a presença da crise do ensino, que iniciou no começo do século XX, está longe de ser resolvida. No entanto, a autora diz que precisamos de mudanças na educação, não só nas teorias de bases, métodos, estratégias didáticas e nas transmissões de informações, mas, sobretudo, na visão de mundo ou de paradigmas.

Percebemos na literatura infantil brasileira e afro-brasileira possibilidades de novas visões de mundo, conhecimento de várias culturas, valorização das identidades de crianças negras, indígenas, não negras e de todos e todas que a palavra tocar, sensibilizar. Coelho afirma que “[...] Aí está o valor substancial da literatura como criação: sua matéria-prima é a existência humana e o seu meio transmissor é a palavra, a linguagem exatamente o meio do qual tudo no mundo necessita para ser nomeado e existir verdadeiramente para todos os homens” (COELHO, 2012, p. 127). A literatura é arte e necessidade de registrar memórias.

O surgimento da literatura, de acordo com Lajolo (2012), vem de um processo de produções verbais que a literatura ganhou história e teoria. A poesia tal qual é conhecida hoje surge das canções de guerra ou de cantigas de ninar crianças e assim, “Foi nesta passagem da canção para o poema, da narrativa oral para a escrita que se foi desenvolvendo a noção de que havia tipos especiais de textos. E tais textos passaram a constituir o que se chama literatura” (LAJOLO, 2012, p. 118). A tradição literária passa a ser também mercadoria, a leitura exigida na escola provoca a necessidade de todos terem direito à literatura.

3.1.2 A Literatura Afro-brasileira e Negra rompendo barreiras canônicas da literatura brasileira

A literatura afro-brasileira é um conceito em construção (DUARTE, 2007), (SOUZA, 2014), mas, alguns autores (as) indicam os elementos importantes e necessários dentro dessa literatura, como afirma Souza (2014):

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

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

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

O tópico três, o “Ponto de vista”, o autor afirma ser um indicador preciso tanto da visão de mundo autoral, quanto do conjunto de valores morais e ideológicos. “Compreendemos a adoção de uma visão de mundo própria e distinta da do branco, sobretudo do branco racista, como superação de modelos europeus e de toda a assimilação cultural imposta como única via de expressão” (DUARTE, 2007, p. 6). Consideramos importante destacar que um (a) autor (a) negro (a) que compreende o processo de exclusão e ocultação imposto pelo poder hegemônico, vivenciados pelos afro-brasileiros, assim como, assume e

valoriza sua negritude com posicionamento político na sua literatura, este, evidenciará a história, as lutas, as conquistas, a cultura, as personalidades, os heróis e heroínas negras.

A “Linguagem” é o quarto tópico, onde Duarte (2007) diz que “Literatura é antes de tudo, linguagem, construção discursiva marcada pela finalidade estética”. No entanto, não só a estética marca o texto literário afro-brasileiro, nele, a linguagem trás significações e ressignificações dos fatores instituintes da diferença cultural. A literatura afro-brasileira ressignifica sentidos que contraria a hegemonia na língua.

“Isto porque, bem o sabemos, não há linguagem inocente, nem signo sem ideologia” (DUARTE, 2007, p. 6). Assim, educadores (as) devem estar atentos a essas literaturas que tanto podem valorizar os povos afro-brasileiros, quanto podem estereotipar. Devemos conhecer os livros, histórias e imagens, ter sensibilidade para perceber se estão adequados as lutas e reivindicações dos (as) militantes afro-brasileiros (as), mas, sobretudo, identificar quais histórias estão sendo contadas, quem são esses/as autores(as), de onde falam e nesse sentido, ouvir as crianças, seus silêncios, suas indagações sobre as literaturas, as práticas pedagógicas e sobre as relações étnicos raciais na escola, ao nosso olhar, é muito importante.

A sensibilidade que defendemos, acreditamos ser conquistada a partir de um posicionamento político pedagógico dos (as) educadores (as) e outros sujeitos do espaço escolar, principalmente com uso da literatura infantil afro-brasileira por uma educação antirracista. O último fator apontado por Duarte (2007) é “O público”. Que se diferencia por estar marcado pela diferença cultural e pelo anseio de afirmação identitária. O autor cita diferentes espaços mediadores entre texto e o público, além da literatura, saraus literários nas periferias, encenações teatral, rap e etc.

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

Nesse sentido, pensando no espaço escolar e no seu grande público “Os (as) estudantes, consideramos os cinco fatores que devem compor a literatura afro-brasileira apontados por Duarte (2007) de suma importância para compreendermos que a literatura afro-brasileira possui pressupostos teóricos e críticos que faz com que sua produção se distinga da literatura canônica. Apesar de utilizar a mesma língua, processos e procedimentos da literatura

canônica, ela se distingue, pois a partir da diferença, questiona a história da literatura canônica, assim, percebemos que a literatura afro-brasileira e infantil afro-brasileira, é um importante instrumento de emancipação humana.

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

Sobre a presença do negro na literatura brasileira, Zilá Bernd (1988) diz que essa presença foi por muito tempo, estereotipada, se configurou em temática sobre o negro, não exatamente literatura negra, já que muitos autores não foram de fato um sujeito de enunciação e assim a autora questiona:

Observamos que o tema do negro sempre esteve presente na literatura brasileira, embora quase sempre de forma estereotipada. Se essa temática pode remontar ao período colonial, com Gregório de Matos, passando pelo romantismo, com Castro Alves, e chegando aos dias de hoje, com Jorge Amado e muitos outros, que fator será o determinante da fissura a partir da qual se pode falar em literatura negra e não mais em temática do negro e da escravidão? Acreditamos que esse demarcador de fronteiras é o surgimento de um sujeito – de – enunciação no discurso poético, revelador de um processo de conscientização de ser negro entre brancos (BERND, 1988, p. 48).

Dessa forma, a autora acima citada afirma que existem as leis fundamentais da literatura negra brasileira. E destaca, “Emergência do eu enunciator”, “Construção da epopéia negra”, “a reversão dos valores” e “Nova ordem simbólica”. Sobre a emergência do eu enunciator, Zilá Bernd afirma ser a re-escritura da história a partir do olhar do negro que emerge da subjetividade e transita da alienação e à conscientização. A construção da epopéia negra com evidências da historiografia que nega a participação efetiva do negro, mas, de acordo com a autora poucas obras acumularam as características do gênero épico.

Em relação à reversão dos valores, Bernd (1988) sinaliza que é o processo de reconstrução, a negritude ganha força nos anos 30 com um movimento em busca de identidade negra. Nesse sentido, a imagem e história do negro, em um movimento de resistência, seria mostrada e evidenciada na poesia negra outras verdades. “A poesia negra vai

se nutrir, portanto, da idéia de desconstrução, de demolição de “verdades” que negam o negro, buscando substituí – las por outras que, ao contrário, afirmam e exaltam sua condição humana” (BERND, 1988, p. 86). Na nova ordem simbólica, o significado passa ser “Pôr o mundo pelo avesso” (Idem, 1988, p. 89), o poema negro faz a quebra e destruição da simbologia do estereotipo que associa a cor negra a tudo que é julgado a coisas e situações ruins.

Observamos que Bernd (1988) considera que o negro está procurando criar a si mesmo, no entanto, ao conceituar a literatura negra afirma “Não se atrela nem à cor da pele do autor nem apenas à temática por ele utilizada, mas emerge da própria evidência textual cuja consistência é dada pelo surgimento de um *eu* enunciador que se quer negro” (Idem, 1988, p. 22). Esse conceito nos leva a pensar sobre o branco escrever e falar sobre o negro, sobre as experiências e história do não vivido, será essa literatura de fato negra? Não estaríamos mantendo o cânone literário brasileiro? Quais escritoras e escritores negros escrevem para crianças? Em um país racista as atenções geralmente são para o “Clássico” da literatura infantil, precisamos problematizar mais sobre esse assunto com docentes e programas de livros infantis do Brasil.

Nesse sentido, acreditamos que alguns (mas) autores (as) não negros (as) realizam um movimento literário antirracista, que até tenta romper com os valores hegemônicos e racistas da sociedade brasileira, mas, da literatura de autoria negra emerge o vivido, o sentido, político, a experiência a ancestralidade. Em observações sobre os discursos de professoras em roda de diálogos e formações continuadas é comum escutar o nome do livro: “Menina Bonita do Laço de Fita da autora Ana Maria Machado que fala sobre beleza negra”. Não estamos aqui desmerecendo as obras da consagrada autora, no entanto, sabemos que existe um imenso acervo de obras infantis juvenis de autoria negra que apesar de lindas e politizadas ainda são pouco exploradas, infelizmente.

De acordo com Maria Nazareth Soares Fonseca (2014), no texto “Literatura negra: os sentidos e as ramificações” existiram vários olhares para a representação do negro na literatura brasileira. A autora destaca autores e obras de diferentes épocas e afirma que “No âmbito da literatura feita por escritores negros, não se pode deixar de destacar a importância do escritor Abdias Nascimento [...] que vem sendo reconhecido como o mais importante nome da cultura negra no Brasil” (FONSECA, 2014, p. 245-277). A estudiosa evidencia a importância dos Cadernos Negros como espaço de denuncia das desigualdades e preconceito racial vivido pelos afro-brasileiros.

Para a autora acima citada, conceituar “Literatura Negra” é despertar discussões que acaba em particularismos, para ela é importante aumentar a circulação dos textos, apreenderem os sentidos de sua elaboração.

Mais que definir o texto por expressões como “literatura negra” – sempre encurrala no paradoxo da cor da pele e da intenção do texto – ou “literatura afro-brasileira”, que vem se confirmando como regra geral, é pertinente auscultar o texto e perceber os sentidos que ele ajuda a construir na contramão, nos caminhos marginais, mas por isso mesmo, menos percorridos por parafernália teórica (FONSECA, 2014, p. 245-277)

Os elementos de matrizes africanas no segmento literário produzem uma escrita que rompe a estrutura teórica engessada da literatura nacional, pois, circula na diáspora, na diversidade e identidades plurais. A estudiosa autora Florentina Souza (2003) nos faz refletir sobre o escritor afro-brasileiro imerso na escrita literária e como toda literatura passeia em diversas temáticas e, nesse sentido, não pode ser reduzida a única categoria temática. Para a autora, falar de literatura negra

Deve pressupor, no meu entendimento, duas questões centrais... O lugar de quem fala, seja um lugar étnico de pertença ou de adoção, portanto, sem essencialismos, e aliados a isto um debruçar-se sobre os arquivos da história do negro passada e/ou sobre as culturas de origem africana. Não acredito, portanto, que a literatura, como alma, não tem cor (SOUZA, 2003, p. 71).

A afirmação da autora nos leva a creditar na literatura engajada e politizada que mexe com o imaginário, mas que também oferece elementos para (re) construir identidades. A literatura infantil segundo Andrade (2005), “É uma arte que povoa a imaginação, e por isso, tem seu espaço na formação da mente plástica do ser que a ela tem acesso” (ANDRADE, 2005, p. 118). Diante disso, dentro do contexto escolar, vemos na literatura infantil juvenil afro-brasileira a possibilidade de formar leitores, elevar a autoestima da criança negra e resgatar positivamente as histórias dos povos brasileiros.

3.1.3 Memória e Literatura

A memória, de acordo com Amarilha (1997) “É a capacidade que temos de nos lembrarmos de um objeto ou fato na sua ausência, de objetos e fatos imaginados também e que nunca tiveram existência a não ser na nossa mente” (AMARILHA, 1997, p. 76), a autora

afirma que a memória nos situa do ponto de vista tanto da história social quanto individual, somos marcados por acontecimentos que tiveram impactos e eloquência para que deles nos lembrássemos.

Será que a memória de crianças negras e não negras são marcadas por acontecimentos da mesma forma? Quais histórias das literaturas infantis juvenis afro-brasileiras estão sendo oferecidas, lidas nas escolas? Ter práticas com a literatura nas escolas garante que essas contribuam para a (re) construção da identidade de crianças negras? “Se a pessoa acumula na sua memória as referências positivas do seu povo, é natural que venha à tona o sentimento de pertencimento como reforço à sua identidade racial. O contrário é fácil de acontecer, se alimenta uma memória pouco construtiva para sua humanidade” (ANDRADE, 2005, p. 120).

Construir memórias é, nesse sentido, conhecer as origens, histórias e elaborar concepções de pertencimento na construção do ser, a literatura infantil juvenil afro-brasileira reúne elementos da realidade história, do ficcional, da emoção, liberta identidades. Literatura é memória, é experiência imaginária que problematiza o desenvolvimento humano e colabora para seu crescimento e autoconfiança.

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

Quando há leitura ou incentivo à leitura na escola, os contos de fadas ainda são os mais utilizados nas escolas públicas, as crianças ainda preferem as princesas brancas, de cabelos louros desses contos, certamente não espontaneamente, muitas vezes não há práticas pedagógicas incentivadoras do uso da literatura infantil afro-brasileira e africana e indígena. O argumento que algumas educadoras e educadores é que não há acervos suficientes.

Discordamos desses argumentos, na verdade, esse discurso não se sustenta mais, o que falta nas escolas é um olhar mais politizado e sensível por parte das professoras(es), coordenadoras (es) pedagógicas ou da própria gestão escolar para as diferenças, para as diferentes identidades que constituem o espaço escolar e principalmente para a diversidade dessa instituição social, que é escola. Os contos de fadas mexem com o imaginário das crianças e adultos, no entanto, não devem ser os únicos referenciais de leitura infantil, pois os mesmos não condizem com a realidade da maioria das crianças brasileiras.

De acordo com Pereira e Peixoto (2010), a literatura infantil juvenil surgiu nos fins do século XIX e início do século XX com fins didáticos, com referências na Europa e com características moralizante/catequizantes de crianças e jovens. As autoras afirmam “nessas narrativas, somente foram encontrados personagens negros no final da década de 20. Esses personagens, porém, apresentam um perfil de subalternidade, como os presentes nas narrativas de Monteiro Lobato, por exemplo,” (PEREIRA, PEIXOTO, 2010, p. 60). O negro quando surgiu na literatura foi de forma pejorativa, estereotipada e discriminada.

Segundo Inaldete Pinheiro de Andrade (2001), quando falamos de literatura infantil juvenil, um dos escritores mais lembrados é Monteiro Lobato, principalmente pelas gerações mais velhas. Concordamos com Andrade quando, em sua análise, avalia que Monteiro Lobato provocou uma ruptura com a literatura infantil estrangeira que aqui chegava, por isso merece a consideração que lhe têm. Não pretendemos aqui, fazer uma análise crítica das obras de Monteiro Lobato, no entanto, por defender a urgência por uma educação antirracista, consideramos que o referido autor, na sua época de construção literária não esteve sensível as questões raciais, como afirma Souza (2011)

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

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

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

Então, o encanto quebrar-se-á e ela virará uma linda princesa loura. (LOBATO, 2009, p. 221).

Apesar de Monteiro Lobato ter na época a preocupação de escrever uma literatura infantil, não conseguimos acreditar que a partir da literatura infantil as crianças negras tenham referenciais positivos para a (re)construção de suas identidades e autoestima. É nesse sentido que Andrade afirma: “A introjeção desse passado fragmenta negativamente a identidade da criança negra” (ANDRADE, 2005, p. 120). Em nossa avaliação, as crianças negras, em seu imaginário, não irão querer ser a tia Nastácia ou o Tio Barnabé, personagens que não são valorizados nas histórias, assim como o Saci, que é um personagem da cultura popular que o autor se apropriou em suas obras de forma estereotipada.

Ao analisar outras duas obras de Monteiro Lobato – “Sítio do Pica Pau Amarelo (1983) e História de Tia Nastácia (1982)”, Andrade (2001) conclui que “A norma de conduta de Lobato nas duas obras citadas constata a manutenção de uma literatura preconceituosa e racista contra a população negra brasileira, negando seus valores culturais e históricos (Idem, 2001, p. 33)”. Nesse sentido, a literatura infantil do referido escritor não valorizava seus personagens negros, muito menos a criança negra, sua inteligência, ancestralidade e beleza, apenas aos personagens brancos são atribuídos predicados positivos como esperteza, inteligência e beleza.

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

O escritor Oswaldo de Camargo em seu livro “O negro Inscrito” aborda a presença do negro na Literatura Brasileira. O autor faz costuras sobre autores negros em diferentes épocas e analisa o contexto e filiação social adotada por cada autor. E afirma “Henrique Dias foi – ao que parece - o primeiro negro que escreveu um texto no Brasil, o primeiro negro letrado” (CAMARGO, 1987, 25). A literatura negra passa a reivindicar reflexão sobre as desigualdades

raciais, cria-se a literatura para o imaginário e para a crítica social. No texto “Manifestos” Oswaldo de Camargo fala de militância e esforço coletivo do negro, assim afirma:

Debaixo de outras militâncias a literatura é julgada por alguns, como produto de elite, sem poder de transformação. Na verdade ela é a conversa na sombra, o sussurro pela fenda dos muros que vai abrindo cada vez mais o espaço para a consciência. Daí a literatura ser também uma forma de militância política. A significação desta militância é maior na medida em que o escritor faça uma obra que mostre sua realidade passada, presente e pressinta o futuro (CAMARGO, 1987, p. 208).

Dessa forma, consideramos que a literatura afro-brasileira é movimento, é ginga, é realidade vivida, sentida e pressentida. É uma literatura com poder de transformação que possibilita conhecermos as realidades históricas passada, presente e nos aponta um futuro que se quer etnicamente mais afirmativo, empoderado, respeitado. O universo literário é imenso, grandioso e nos coloca diante das diferentes linguagens para que possamos nos desconstruir e reconstruir para superar o racismo e as desigualdades.

Em relação ao racismo o livro didático, várias pesquisas foram importantes na denúncia e combate, dentre todas podemos citar a autora e pioneira nas pesquisas Ana Célia da Silva (2004), (2010) e (2011). A autora em dos seus livros “A discriminação do negro no livro didático” publicado em (2004), afirma que

A estigmatização do negro nas ocupações subalternas, de pouco prestígio social, é explícita no livro didático. Até as crianças negras estão situadas nessas funções, como se houvesse uma intenção de fixar na mente das crianças que, independentemente da idade, só existem determinadas funções e papéis para serem desempenhados pelos negros na nossa sociedade. Qualquer anseio por uma profissão privilegiada é, desta forma, desestimulado na criança negra em formação (SILVA, 2004, p. 62)

A autora é categórica ao afirmar que o livro didático reproduz ideologias de inferiorização e estereótipos étnico-culturais e raciais. Esse racismo no livro didático por muitos anos perpetuou desigualdades e infelizmente os livros didáticos não cortou essa raiz. O livro didático continua sendo o instrumento pedagógico mais utilizado no cotidiano das práticas pedagógicas e por vezes, o único recurso. Dessa forma, Ana Célia da Silva colabora para nossa discussão, afirma “O livro didático ainda é nos dias atuais um dos materiais pedagógicos mais utilizados pelos professores, principalmente nas escolas públicas onde, na maioria das vezes, esse livro constitui-se na única fonte de leitura para os alunos oriundos das

classes populares” (SILVA, 2010, p. 23). As pesquisas foram e são de extrema importância para a transformação dessa realidade.

Em outra pesquisa a autora acima citada apresenta resultados de mudanças significativas em relação a representação social do negro nesse cenário do livro didático. Podemos destacar nesse sentido que “Desconstruir os objetos de recálculo contidos na representação social do negro e de outros grupos inferiorizados vai concorrer para que esses outros sejam vistos em suas capacidades humanas e de cidadania” (SILVA, 2011, p. 140). Dessa forma, corroboramos com a autora que assim, haverá uma maior unidade entre os diferentes grupos.

Sobre a imagem do (a) escritor (a) negro (a) Cuti (2009) coloca que esse foi visto com inferioridade, o imaginário brasileiro sobre a mestiçagem, ou seja, sobre os africanos e afro-brasileiros foi caracterizado como “feito” quando tentava-se embranquecer o país a partir da imigração européia. O racismo circulava pelas artérias e veias culturais, incluindo a literatura, e já havia gerado aversões intestinais, atitudes de muita violência, e concepções acerca de quem era o africano e seus descendentes, que de tão negativas tornar-se-iam manifestações defensivas arraigadas nas relações sociais (CUTI, 2009, p. 61). Dessa forma, o escritor negro representava essa parte da população que era desprezada pela elite nacional. Sobre o insuficiente mercado literário e, mesmo com a imprensa régia estabelecida no final do século XIX afirma o autor que:

O reduzido número de alfabetizados e o também reduzido número de obras disponíveis no mercado, como também o preço elevado dos volumes e a concorrência das importações, são fatores que só podiam resultar em um grupo bastante restrito de leitores e, menos ainda, daqueles voltados para a literatura (CUTI, 2009, p. 77).

O mercado das edições literárias por muito tempo discriminou a literatura de autoria negra, houve nesse sentido uma união de escritores (as) negros (as) para ampliação de suas vozes. Fernanda Felisberto (2017) nos diz que tenta entender o porquê, a literatura canônica de uma “sociedade quase secreta” não considera a diversidade e pluralidade cultural brasileira. Em relação à literatura ela afirma ser

A literatura negro-brasileira hoje é um campo, que vem fortalecendo cada dia mais a cadeia autoria, editora e público leitor, e ganhando cada dia mais espaço dentro da academia e das escolas brasileiras, fruto de uma identidade dupla, quase indissociável, que é o lugar da autoria e ativismo, caminhando de forma coordenada, seja para pautar temas comuns a experiência negra no Brasil, assim como recuperar

autoras e autores, que foram sistematicamente esquecidos, e este compromisso de (re) elaborar outras representações se intensifica, quando pensamos no lugar ocupado pelas mulheres negra na prosa brasileira (FELISBERTO, 2017, p. 8)

Sobre as produções narrativas da literatura negra – brasileira a autora coloca uma importante discussão quando afirma que a escrita dos afetos e dramas negros embora tenha avançado em termos de mercado editorial, ainda há muito a ser efetivado, muitas mulheres pelas dificuldades para impressão e publicação de suas obras, financiam coletivamente para a elaboração de seu livro.

Nesse sentido, percebemos a importância do olhar crítico para as obras de literatura infantil, pois, não é qualquer literatura infantil afro-brasileira que valoriza as identidades dos alunos e alunas negras, precisamos estar atentas (os) aos estereótipos que ainda circulam em muitas obras. Acreditamos que a literatura infantil afro-brasileira tem um poder muito forte nas mentes das crianças, jovens e adultos. Ela proporciona conhecimentos, viagens imaginárias, sonhos, melhora a autoestima, valoriza as identidades e os povos a partir de seus textos e imagens quando escolhida com cuidado, com sensibilidade para as crianças.

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

3.1.4 A importância da literatura afro-brasileira para a (re) construção das identidades de crianças negras

Construir e reconstruir identidades é de extrema importância para todas as pessoas, as os referenciais dessas (re) construções criam bases sólidas para +Pereira e Peixoto (2010) afirmam que “A literatura afro-brasileira está, portanto, mergulhada na experiência de vida da população negra, não só como estratégia artística de denúncia da exclusão do afrodescendente, mas também como meio de liberação de tradições africanas silenciadas em nossa cultura” (Idem, 2010, p. 28). As raízes brasileiras estão diretamente marcadas nessas tradições africanas, que ainda são silenciadas em grande parte dos currículos escolares, mas que colaboraram para a construção da identidade nacional brasileira que é diversa, fluida e

mergulhada, no passado/presente da história e culturas afro-brasileiras e africanas. E nesse sentido, Hall (2014) destaca que:

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

De acordo com Munanga (2012), “O processo de construção da identidade nasce da tomada de consciência das diferenças entre “nós” e “outros” (MUNANGA, 2012, p. 11). Dessa forma, compreendemos a importância dos fatores históricos, linguísticos e psicológicos que o autor aponta como essenciais na construção de uma identidade cultural. A partir da educação, da contextualização e aceitação de que há diferentes identidades interagindo na escola e do uso da literatura infantojuvenil afro-brasileira como mediadora do conhecimento dessas identidades é possível resgatar a tomada de consciência da população negra sobre sua exclusão na participação histórica, política, econômica e no processo de construção da identidade brasileira.

Em síntese, vale destacar que, “a identidade do mundo negro se inscreve no real sob a forma de “exclusão”. Ser negro é ser excluído” (MUNANGA, 2012, p. 16). Excluído do seu pleno exercício de cidadania ainda hoje negado e negligenciado pelo poder hegemônico. Consideramos que é possível elaborar práticas dentro da educação que fomentem a (re)construção da identidade de crianças negras e sua autoimagem, o que repercute positivamente em sua autoestima.

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

A literatura infanto-juvenil afro-brasileira é um instrumento que provoca discussões sobre essa exclusão a partir de uma pedagogia antirracista, e assim, colabora para a afirmação da identidade de crianças negras a partir do reconhecimento das diferenças e ao pertencimento étnico. Nesse sentido, possibilita que crianças negras tenham um referencial positivo da sua origem, suas raízes, sua ancestralidade e de sua cultura. “A identidade é assim, marcada pela diferença” (WOODWARD, 2014, p 9). É na escola que essas diferenças estão constantemente presentes, em conflitos, é dever da escola aceitar essas diferenças e desenvolver práticas

pedagógicas que respeitem essas diferenças, Assim, “a construção da identidade é tanto simbólica quanto social” (Idem, 2014, p. 10).

É importante dialogar com os alunos e alunas sobre as contribuições desses povos na história, na cultura e construção do Brasil. A escola precisa reconhecer que o racismo existe que ele nasce da não aceitação da diferença e que a criança negra tem o direito a um referencial positivo que há muito tempo vem sendo negligenciado pela própria escola, Nilma Lino Gomes (2005) contribui para a discussão quando afirma que:

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

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

Ao discutirmos a autoestima da criança negra devemos considerar a história de cada criança e de seu grupo étnico-racial. Segundo Romão (2001), ninguém nasce com baixa autoestima. Ela é apreendida e resulta das relações sociais e históricas (ROMÃO, 2001, p. 162). Nesse contexto, a escola é determinante no combate às formas de racismo que em nada favorece no processo de autoestima e (re)construção da identidade de crianças negras.

A literatura infantil afro-brasileira contribui com a autoestima de crianças negras, ao se verem representadas nas histórias, nas ilustrações, com livros que além de explorar o imaginário infantil incentivam e ajudam a formar novas leitoras e leitores, oportuniza que as crianças tenham referenciais positivos a partir da história dos países africanos, seus contos, lendas, suas culturas, riquezas, belezas como também abre diálogos sobre as desigualdades, racismo e preconceito existente na sociedade e as possíveis formas de combatê-los.

Andrade afirma que “(...) de 1978 em diante, pouco a pouco surge uma literatura consistentemente antirracista” (ANDRADE, 2001, p. 18). Após ações do movimento negro, grupos sociais e intelectuais que defendem a inclusão da literatura negra de forma construtiva

e colaborativa para ações afirmativas da identidade negra, houve um olhar mais crítico para as literaturas infantis que circulam no mercado, fazendo com que essas literaturas valorizem e respeitem a diversidade étnica dos leitores.

No entanto, para que haja a inclusão e utilização dos livros de literatura infantil afro-brasileira nas escolas têm que haver um posicionamento político por parte das educadoras(res) e um projeto político pedagógico da escola consistente, inclusivo, que reconheça as diversidades da escola, da comunidade como ponto de partida para práticas pedagógicas inclusivas e antirracistas.

A Lei Nº 10.639/2003 é um importante marco da política educacional pois alterou uma lei nacional, a LDB, exigindo a inclusão da educação das relações étnico-raciais em escolas públicas e privadas, desde então, há um esforço, lutas, dos movimentos sociais e acadêmicos que visam uma educação antirracista, que respeite a diversidade identitária e cultural das crianças, que respeite a diversidade e amplie a política educacional. No próximo capítulo, realizamos uma breve contextualização dos processos de resistência negra em relação ao direito a educação.

3.2 EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: ORGANIZAÇÃO DE COMBATE AS DESIGUALDADES RACIAIS.

O tempo foi passando e Betina foi crescendo. Sua avó foi envelhecendo... envelhecendo... um dia, a avó falou com a netinha:

- Betina, sinto que, daqui a pouco tempo, vou me encontrar com os nossos ancestrais.
- Quem são os ancestrais, vó? Ih! Acho que já sei. É gente morta, né?
- Mais ou menos, querida! São pessoas que nasceram bem antes de nós e já morreram.

Algumas nasceram aqui mesmo, no Brasil, e outras viviam numa terra bem longe, chamada África. Elas nos deixaram ensinamentos e muita história de luta. A força e a coragem dessas continuam até hoje em nossas vidas e na história de cada um de nós.

ilma Lino Gomes, Betina

3.2.1 Nossos passos vem de longe...

As lutas do Movimento Negro por liberdade, por uma educação de qualidade, por igualdade e pela valorização das identidades negras e para a importância das contribuições do

povo negro na formação histórica, política e educacional do Brasil nos faz refletir sobre o que Gonçalves e Silva (2000, p. 135) apontam como a “exclusão e abandono” construídos pelo poder hegemônico do estado. Inicialmente, pelos colonizadores e posteriormente pelos pensadores ideólogos que auto declaravam-se raças de sangue puro e desprezavam as culturas negras e indígenas. São hoje no Brasil, as lideranças políticas que herdaram dos colonizadores e senhores de engenhos o poder de administrar o estado.

Referimos ao conceito de hegemonia a partir do pensamento de Antonio Gramsci que de acordo com Hall (2003) no texto “A relevância de Gramsci para o estudo de raça e etnicidade”, sendo italiano, europeu, tinha consciência sobre o poder do Norte modernizador sobre o Sul rural dependente e subdesenvolvido Gramsci era “Intelectual político e ativista socialista da cena política italiana” (HALL, 2003, p. 295), tanto em relação aos aspectos materiais quanto no contexto das relações sociais, cultura, política e educação, fenômenos diversos analisados criticamente por Gramsci em diferentes contextos.

As forças, lutas e resistências do povo negro vêm de longe, desde o século XVI com a retirada dos africanos e africanas das suas terras e da imigração forçada de seu continente, onde já dominavam, por exemplo, o trabalho com agricultura, metalurgia, etc. Na condição de escravizados em uma terra desconhecida, foram aos poucos encontrando meios de sobrevivência sem o total apagamento de suas memórias e origens africanas, a criação de quilombos, a resistência de Zumbi dos Palmares, Dandara e outros(as) aquilombados(as) foram momentos iniciais de lutas e resistência negra contra as relações sociais de poder e exclusão que foram estabelecidas.

Nesse sentido, concordamos com Stuart Hall (2003) quando ele afirma que a obra de Gramsci é muito útil para o período pós-1870 nos aspectos políticos e ideológicos das relações e formações sociais, assim como na geração de novos conceitos e ideias, sobre as contribuições de Gramsci, Hall afirma que,

nas áreas geralmente ignoradas da análise de conjuntura, da política, da ideologia e do estado, do tipo de regime político, a importância das questões culturais e nacionais-populares e a função da sociedade civil no equilíbrio inconstante das relações entre as forças sociais da sociedade – sobre essas questões, Gramsci tem uma contribuição enorme a oferecer. Ele é um dos primeiros “teóricos marxistas” das condições históricas que dominaram a segunda metade do século vinte (HALL, 2003, p. 299).

A partir das leituras sobre as relações sociais, raciais, culturais e políticas enfrentadas pela militância negra em diferentes épocas, contexto e formas de organização dentro do

estado entendemos que desde o forçado encontro dos povos africanos (3 a 18 milhões) entre o século XVI e XIX com os povos originários (mais de 5 milhões) indígenas que já viviam no Brasil, originou-se riquezas, desigualdades e lutas. Primeiramente os portugueses colonizadores que provocou esse encontro e tanta exploração.

Em seguida, outros povos vieram em busca explorar e trabalhar como os holandeses, italianos, espanhóis, alemães, ingleses, franceses, sírio-libaneses, suíços, belgas, poloneses, lituanos, húngaros, tchecos, judeus, etc. que também vieram para o Brasil formaram segundo Munanga (2014), o mosaico cultural e linguístico e uma grande diversidade étnica onde o Movimento Negro aprendeu arduamente a (re)organizar estratégias políticas em defesa da igualdade sendo eles e os povos indígenas os mais excluídos em direitos sociais pelo poder hegemônico.

Desde a colonização houve um processo de miscigenação que iniciou a partir dos senhores brancos, que forçavam relações com mulheres negras escravizadas e índias, assim, surge uma população mestiças muito expressiva. Brancos e índios, brancos e negros, negros e índios se relacionavam. O autor destaca que outros grupos brancos também chegaram ao Brasil, italianos, espanhóis, alemães, assim como, os imigrantes árabes e asiáticos no início de 1908, colaboraram para a diversidade racial e cultural, numa tentativa de branqueamento da população brasileira.

Munanga (2014) sugere, que diversidade racial e cultural são os principais obstáculos quando na época se pensou a questão da identidade nacional. Dessa forma, destacamos que houve quatro grandes conjunturas históricas que fez aflorar a questão da identidade nacional, foram elas, a independência em 1822, abolição da escravatura em 1888, o surgimento da república 1889 e a revolução de 1930. O intelectual acima diz que a diversidade de culturas, valores civilizatórios de raças e identidades eram desafiantes para os pensadores e ideólogos intelectuais de diferentes gerações, definirem o brasileiro em quanto povo e o Brasil como nação.

O autor destaca ainda que alguns desses pensadores, como Raimundo Nina Rodrigues que influenciado pelo determinismo biológico do século XIX, acredita que o negro é inferior e os mestiços são degenerados da cultura, a raça é o eixo central da reflexão sobre a identidade nacional. Oliveira Viana e sua preocupação com o futuro étnico do Brasil, defende a miscigenação no Brasil como um processo de purificação étnica. Nesse sentido, Munanga (2014) explica que de acordo com Viana, os imigrantes brancos cruzariam com mestiços, desenvolvendo uma seleção eugênica para o branqueamento e formação da raça ariana da

nação. Concordamos com o professor quando ele afirma que tanto a obra de Nina Rodrigues quanto a de Viana são racistas e estão a favor das elites rurais, esses pensadores partem da ideologia de raça biológica e estão a favor do poder hegemônico do estado que oprimem os negros, índios e mestiços.

O pensamento do sociólogo Gilberto Freyre (2005), retoma a temática racial na tentativa de compreensão da identidade nacional estendendo o conceito de raça ao conceito de cultura. Gilberto Freyre cria o mito da democracia racial na obra “Casa Grande e Senzala”, onde a mestiçagem biológica e cultural é tida como positiva, a partir da afirmação de Freyre que somos todos um só povo, sem preconceito e sem barreiras. Essa afirmação de Freyre criou uma falsa ideia de harmonia na convivência dos povos brancos dominantes “que tinham maior poder na sociedade”, negros e índios que foram tempos escravizados.

Assim, Gilberto Freyre encobre os conflitos raciais existente no Brasil e afasta das comunidades subalternizadas, a tomada de consciência de suas características políticas e culturais que contribuíram para a identidade própria e da nação. O mito da democracia racial dificulta efetivação de políticas de ações afirmativas para combater as desigualdades e o racismo por essas dependerem também do poder hegemônico, contudo, muito já foi conquistado pelas lutas do Movimento Negro no Brasil que atua em vários estados brasileiros.

Como afirma Munanga (2014), no Brasil o preconceito é de cor, há hierarquização entre branco, negro e índio, a cor e a condição socioeconômica podem reclassificar o mestiço como pertencente ao grupo branco, o que o autor chama de ideal de embranquecimento. Mesmo que muitos mestiços, ou até mesmos brancos assumam um posicionamento de pertencimento a negritude, considerando que o Brasil é um país racista e que a classificação racial é pela cor da pele, esses brancos e mestiços devem reconhecer que ocupam um lugar de privilégios na sociedade.

Nos estudos de Luiz Alberto Gonçalves e Petronilha Beatriz Gonçalves Silva (2000), são destacadas as condições de abandono e exclusão do processo de escolarização de crianças, jovens e adultos negros. O autor e a autora afirmam que no início do século XX estudos retratam a situação do povo negro diante da ligeira modernização urbana das cidades. Essas mudanças sociais provocaram os primeiros movimentos coletivos de protestos dos negros no início da república, marcados por tensões e conflitos. As lutas e resistências do Movimento Negro teve grande notoriedade,

[...] o mais emblemático foi o promovido pela Frente Negra Brasileira, em 1931, na cidade de São Paulo, mobilizando em torno de 100.000 militantes. Na cidade do

Rio, o protesto racial se organizou em torno do Teatro Experimental do Negro, liderado por Abdias do Nascimento e Gerreiro Ramos, mas isto já no final dos anos 40. (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 139).

Ainda no século XX, o Movimento Negro passa a ter um caráter nacional, criando organizações para atividades internas da população negra como instâncias educativas, agregando jovens e movimentos culturais afro-brasileiro desenvolvendo conseqüentemente uma educação política, de fortalecimento das identidades e resistência pelo direito à educação (idem). Ao analisarem e vivenciarem a omissão do Estado quanto a formação de uma política de educação para a população negra outra forma de resistência e luta emerge do Movimento Negro que passa “[...] a oferecer escolas visando a alfabetizar os adultos e promover uma formação mais completa para crianças negras” (GONÇALVES; SILVA, p. 140). A imprensa negra dos 20 ao final dos anos 30 considerada por seu colaborador Antunes Cunha o real instrumento de luta dos afro-brasileiros, apesar de circular entre as poucas pessoas negras que eram alfabetizados no Brasil, promoviam anúncios das escolas que eram ligadas a entidades negras e de professores/as negros/as.

Nesse sentido, em incentivo a inserção do negro na educação vários jornais da imprensa negra divulgavam tanto fechamento de escolas por subversão quanto colocavam a disposição da população negra os serviços educacionais disponíveis (idem). Nesse sentido, Buttigieg (2003) afirma que Gramsci defendia que para tornar-se independente em relação as leis e hierarquias sociais impostas pela minoria dominante, e tratando-se do Brasil acrescentamos “branca” seria necessário o autoconhecimento, a autodisciplina e o espírito crítico, de conhecer e estudar a história, assim “Conhecer a si mesmo, ser o senhor de si mesmo, diferenciar-se, elevar-se acima do caos, ser um elemento de ordem, mas da própria ordem e da própria disciplina a um ideal” (BUTTIGIEG, 2003, p. 44), o pensamento de Gramsci nesse sentido diz que também é preciso conhecer o outro, a história que o outro construiu para chegar no lugar de poder e construção da civilização e assim conhecendo, devemos traçar caminhos para a (re)construção da nossa história.

Assim identificamos ser o caminho percorrido pelo Movimento Negro, um caminho de aprendizagens uns com os outros e conhecendo a forma operante do estado para alcançarem o direito principalmente à educação. Observamos ser de acordo com Buttigieg (2003) o que Gramsci chama de concepção ativa ou ativista de educação, “o poder transformador das ideias, a capacidade de produzir a mudança social radical e construir uma nova ordem através

da elaboração e da disseminação de uma nova filosofia, uma visão alternativa do mundo” (BUTTIGIEG, 2003, p. 45).

A citação acima nos faz associar e entender a determinação dos(as) ativistas negros(as) para a formação coletiva, sendo assim, a educação política desenvolvida por militantes do Movimento Negro nos diferentes estados brasileiros que partiu, de acordo com os estudos de Gonçalves e Silva (2000), de um compromisso pessoal de cada integrante e do coletivo para solução de um problema nacional, mas que o Estado negligenciava desde a escravização. Após grandes ações educacionais de alfabetização da Frente Negra Brasileira, outras experiências em diferentes estados brasileiros foram registradas.

A população negra do movimento tomou para si o papel de promover a educação do seu grupo racial, como a Frente Negra Pernambucana criada pelo poeta e militante Solano Trindade que também criou o Teatro Popular Brasileiro, assim, organizavam apresentações sobre cultura afro-brasileira divulgando por todo o país. Com a Constituinte em 1946, pós 2ª guerra mundial e, fim do Estado Novo houve um movimento pela democratização do Estado, dessa forma, foram formadas alianças entre o Movimento Negro e intelectuais possibilitando aprendizagem política,

o encontro de intelectuais e militantes negros visava produzir conhecimento crítico acerca da situação dos afrodescendentes no Brasil. Foi neste momento que pesquisadores como Guerreiro Ramos, Roger Bastide, Florestan Fernandes e outros se aproximaram das organizações negras e inauguraram, de certa forma, estudos que denunciavam o nosso paraíso racial (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 147)

Outro marco importante para o avanço de políticas públicas no Brasil foi o marco histórico dos 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares, a Organização da Marcha Zumbi dos palmares foi realizada em Brasília com grande articulação política pelo Movimento Negro. Gonçalves e Silva (2000) apontam um mais momento importante das lutas do Movimento Negro que foi em 1986 quando a Fundação Carlos Chagas organiza um encontro para um balanço sobre o tema Raça e Educação. Esse encontro está registrado no “Cadernos de Pesquisas, 1987”. Segundo o autor e autora uma das questões discutidas foi o combate ao racismo no livro didático,

a Assistência ao Estudante (FAE), por intermédio da Diretoria do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) convidou representantes de organizações negras de todo país para participar de um evento no qual se fez um balanço dos problemas de discriminação que afetam o livro didático [...] na ocasião, militantes, técnicos e pesquisadores avaliaram a importância da medida, uma vez que a FAE fazia circular

nos sistemas de ensino em torno de 60 milhões de livros didáticos (GUIMARÃES; SILVA, 2000, p, 153).

Identificamos que no Caderno de Pesquisa (1987) da Fundação Carlos Chagas há um capítulo intitulado “Livro didático: análise e propostas”, nele há ainda sete artigos que tratam sobre diferentes assuntos relacionados a educação para as relações étnico-racial e livro didático sendo o último com um debate com os(as) autores(as) sobre o mesmo assunto. No artigo “A discriminação do racial em livros didáticos e infanto-juvenis” da autora Esmeralda Vailati Negrão (1987), ela destaca a preocupação com a representação do negro no livro didático e paradidáticos e que essa reivindicação “Apoia-se na concepção de que a recuperação da história acarreta o fortalecimento da identidade da população negra, uma vez que os negros poderiam, assim, apropriar-se de sua história e de suas lutas” (NEGRÃO, 1987, p, 86).

Outro marco importantíssimo de luta do Movimento Negro sobre as questões educacionais da população negra foi a VIII Encontro dos Negros do Norte e Nordeste que ocorreu em Recife-Pernambuco, os militantes “mais do que nunca entendiam que os 100 anos de abolição, para os negros, tinham significado muito pouco em termos de garantia de direitos constitucionais” (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 154). Nesse sentido, o Estado hegemônico se omite da obrigação de reconhecer as desigualdades e necessidades de educação escolar da população negra, a escola era e continua sendo uma instituição que nega os direitos de aprendizagens, autonomia e inserção da criança negra e propaga a supremacia racial da elite, minoria branca.

3.2.2 Uma breve contextualização da Lei 10.639/2003 e o currículo escolar

De acordo com Shiroma, Garcia, Campos (2011), é possível compreender as produções de políticas educacionais a nível macro e micro, considerando os eixos: gestão, financiamento, currículo, avaliação e formações de professores como norteadores das reformas de políticas educacionais da América Latina. Sendo a Lei Nº 10.639/2003 uma lei criada específica do Brasil que foi pensada pelo Movimento Negro e como forma de inclusão da temática étnico-racial na legislação educacional brasileira ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso (2001) na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada em Durban África do Sul sob a direção da Organização das

Nações Unidas- ONU. No entanto, esse diálogo só se firmou no governo seguinte, do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva o diálogo com os movimentos sociais e Movimento Negro foi ampliado e efetivada a Lei Nº 10.639/2003.

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

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

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

De acordo com BRASIL (2013), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação novamente foi alterada pela Lei nº 11.645/2008 pelos mesmos interesses da Lei nº 10.639/2003, ampliando o texto da lei para a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino públicos e particulares.

A alteração foi importante porque inclui os estudos sobre a história e cultura indígena, no entanto, devemos considerar que, com relação aos negros, ao afirmar a identidade negra,

não há como identificar a qual etnia africana pertencemos, pois na diáspora do processo de escravização, à que os povos da África foram submetidos ao chegarem no Brasil, foram propositalmente separados para dificultar os diálogos e revoltas.

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

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

Mainardes, Ferreira e Tello (2011) afirmam que a perspectiva pós-estruturalista considera a ação do sujeito como fator determinante para a compreensão das políticas sobretudo destaca a importância de analisar o discurso das políticas. De acordo com os autores, Stephen J. Ball criou um método de ciclo de políticas definidos como contexto da influência, contexto de produção de texto, contexto da prática, dos resultados e da estratégia política.

Ele destaca, porém, os três primeiros como principais. Vale ressaltar que esses contextos não se apresentam nessa ordem, pois eles não têm hierarquia, não carregam alguma dimensão temporal ou sequencial, nem tampouco são lineares. O contexto de influência situa-se como o espaço em que as definições e os discursos políticos são iniciados e/ou construídos. É nesse contexto que o fluxo de ideias se manifesta e os embates em torno do que significa ser educado ganham dimensão. Porém, essas definições não são construídas sem se considerarem a circulação de ideias e as redes políticas e sociais envolvidas.

O contexto da prática situa-se na instância de efetivação dos dois contextos anteriores. De acordo com Lopes (2003), é neste contexto que as definições curriculares são recriadas e reinterpretadas. Considerando-se que a escola constitui-se um espaço de produção cultural, não é possível entendê-la apenas como espaço de reprodução de diretrizes, mas, sobretudo,

como espaço que também exerce influência e produz cultura. Assim, o contexto da prática referênciada tal possibilidade em virtude da sua capacidade de recriar, reinterpretar, reinventar, colocar-se em movimento.

Nesse sentido, no texto acima discorreremos sobre o contexto da influência e produção da lei 10.639/2003 e seguiremos discorrendo sobre a educação para as relações étnico-raciais no contexto da lei 10.639/2003 e da prática que envolve tanto um sistema macro da política nacional que deve ser efetivada em todas as escolas públicas e privadas, assim como, no sistema micro que envolve as práticas docentes, considerando que a escola é um campo educacional com um sistema de gestão municipal e escolar que rege desde a administração, práticas pedagógicas até a formação de professores. “Esses contextos são intimamente ligados e inter-relacionados [...] Cada um deles apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e envolve disputas e embates” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 157).

A escola e educadores(as) são orientados(as) pelos dispositivos legais como a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB, Estatuto das Crianças e do Adolescente (ECA) e as Diretrizes que constituem aportes legais que impulsionam mudanças inclusivas e afirmativas das relações étnico-raciais. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana aprovado em 01 de março de 2004 pelo Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno/DF é um referencial teórico que trata “Da política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira e busca combater o racismo e discriminações que atingem particularmente os negros” (BRASIL, 2006, p. 231). Tais políticas, almejam que todos os cidadãos tenham uma formação que respeitem as diferenças e valorizem todos os povos, que todos tenham uma educação de qualidade e suas identidades valorizadas. Para isso

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

As escolas e professores(as) poderão trabalhar as questões da educação para as relações étnico-raciais a partir do apoio de documentos importantes criados após a efetivação

da Lei 10.639/2003 e que dão suporte para formação e práticas docentes, as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais (2006), as Diretrizes Curriculares Nacionais das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica (2004), o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2013). São importantes documentos que indicam o que ensinar e como ensinar as relações étnico-raciais que foram construídos após a homologação da Lei 10.639/2003 ainda nos governos do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT) e da presidenta Dilma Rousseff (PT) que dialogou frequentemente com os Movimentos Sociais, principalmente o Movimento Negro.

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

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

Entendemos que o PPP é o coração pulsante da escola, a partir dele será possível compreender como a gestão, coordenação pedagógica, professores e comunidade estão pensando a organização escolar e as diferentes identidades que estão presentes na escola.

Ao falar no texto: Do Modelo de Gestão do “Bem-estar social” ao “Novo Gerencialismo”: Mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional, Gewirtz e Ball (2011) citam um caso de transição onde dois modelos de gestão operam a escola de forma diferente, a discussão é interessante para nosso texto quando os autores relatam o caso da gestora Sra. Susannah english que defende um projeto de educação que respeita as crianças. “Os principais objetivos da escola eram proporcionar desenvolvimento pessoal e social, incentivar as crianças a ver o mundo com olhos críticos com a intenção de torná-lo um

lugar melhor e garantir que as necessidades e habilidades de todas as crianças fossem atendidas” (GEWIRTZ; BALL, 2011, p. 203).

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), o planejamento é um meio de conhecer e analisar a realidade escolar, definir as ações e procedimentos para atingir os objetivos e atividades que necessitam maior atenção no, o qual o autor define como “um documento que propõe uma direção política pedagógica ao trabalho escolar, formula metas, prevê as ações, institui procedimentos e instrumentos de ações” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 470). Entendemos que o PPP define como a escola planejou suas prioridades, necessidades, valores e princípios para atender de forma inclusiva os alunos(as) de sua comunidade. É fato que a cultura e a história afro-brasileira devem constar no PPP e, sobretudo, ser efetivada nos currículos e práticas pedagógicas das instituições públicas e particulares de ensino.

O currículo deve ter disciplinas comuns à educação nacional de todos e todas que habitam em território brasileiro, mas deve considerar as especificidades de cada região, não esquecendo – “com mais ênfase, sobre as questões que estão implícitas, ou seja, que estão ocultas e que perpassam o tema currículo” (SENHORINHA, 2008, p. 79). A autora destaca ainda: “precisamos de um currículo que olhe para nossa história como ela é realmente, de um currículo que não negligencie, mas que incorpore um novo jeito de ensinar e de contar a história das populações de origem africana e da sua participação na construção do país (SENHORINHA, 2008, p. 84).

De acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2017), o currículo na perspectiva crítica incorpora estratégias de desconstruções das narrativas colonizadoras das identidades. O autor afirma que “Uma perspectiva crítica de currículo buscaria lidar com a questão da diferença como uma questão histórica e política. Não se trata simplesmente de celebrar a diferença e a diversidade, mas questioná-las” (SILVA, 2017, p. 102). Devemos, na concepção do estudioso autor questionar a estrutura do currículo eurocentrado que reduz o multiculturalismo a transferência de informações. Outro importante apontamento que ele faz é afirma que

Um currículo crítico deveria, ao contrário, centrar-se na discussão das causas institucionais, históricas e discursivas do racismo. É claro que as atitudes racistas individuais devem ser questionadas e criticadas, mas sempre como parte da formação social mais ampla do racismo. Tratar o racismo como questão institucional e estrutural não significa, entretanto, ignorar sua profunda dinâmica psíquica (SILVA, 2017, p. 103).

No Brasil, a elaboração de um novo currículo inclusivo se faz necessário a partir do reconhecimento de que “Elites dominantes, brancas, masculinas e ligadas à religião católica

exerceram papel influente na construção dos currículos das nossas escolas” (SENHORINHA, 2008, p. 80). E que várias escolas do Brasil ainda reproduzem esse modelo de currículo que exclui e inferioriza a história e cultura afro-brasileira e africana, assim como as indígenas. É interessante destacar que “inferiorizar os povos diferentes em etnia, raça foi uma estratégia para não reconhecer sua igualdade de direitos.

As teorias pedagógicas ora reagem, ora vêm contribuindo nessa estratégia segregadora” (ARROYO, 2014, p. 126). Analisando a afirmação do autor, podemos perceber que devemos superar os currículos cristalizados que excluem a participação efetiva do negro na sociedade brasileira de forma positiva. Pois ter políticas educacionais conquistadas com muitas lutas infelizmente não garantem, ainda, que todas as escolas pratiquem um bom planejamento e desenvolvimento do PPP e adequações de seus currículos para uma pedagogia antirracista a partir de suas práticas pedagógicas.

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

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

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

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

Enfatizamos a importância de práticas pedagógicas dos professores (as) a partir do entendimento que eles/elas estão diretamente e cotidianamente utilizando o livro didático, e assim, executando o currículo, quando esse trabalho negligencia a descoberta e fortalecimento de suas identidades deixa de lacunas e promove a negação de si e do pertencimento étnico. Assim como afirma Eliane Cavalleiro (2001), e nós concordamos, os prejuízos da população negra não se dão unicamente no espaço escolar, tampouco os profissionais da educação são os únicos responsáveis pela disseminação do racismo na sociedade. “Ele se deve ao fato de perceber o professor como um forte aliado para formar cidadãos livres de sentimentos de racismo” (CAVALLEIRO, 2001, p. 141). Em função disso, devemos compreender que a responsabilidade perpassa todos os sujeitos e poderes responsáveis pela educação brasileira.

Considerando que os alunos(as) negros(as) são maioria nas escolas públicas, e que historicamente os negros têm menos acesso aos serviços e ações governamentais, reitera-se a necessária de realização de políticas públicas direcionadas especificamente para esse segmento. Botelho (1999) afirma que “Para as crianças negras a escola é omissa quanto ao seu dever de reconhecê-las positivamente em seu cotidiano, concorrendo assim para o afastamento do quadro educacional” (BOTELHO, 1999, p. 32). Nesse sentido, a ação do professor(a) deve considerar a construção do pensamento crítico de seus alunos(as) e a construção de um saber para o entendimento da cidadania. Segundo Botelho, “aprofundar as discussões sobre relações raciais no âmbito educacional oferecerá subsídios para desvendar meandros da teia escolar de modo a propor reformulações pedagógicas e a melhoria das relações raciais que influenciam diretamente no processo de aprendizagem dos alunos” (1999, p. 31).

Ainda é muito comum na maioria das práticas pedagógicas de professores(as) da escola pública do ensino fundamental I abordar o conteúdo da cultura afro-brasileira e africana apenas enfatizando a abolição da escravatura, o folclore e o dia da consciência negra com atividades reproduzidas e/ou repassadas pela coordenação e gestão escolar. Esses processos equivocados não produzem positivamente identificações identitárias. De acordo com Santana (2012):

os processos produtivos das identidades e das diferenças na sociedade são realizados em circunstâncias históricas e socioambientais determinadas, envolvem relações de poder, sejam entre classes sociais, homens e mulheres, homem e natureza, judeus e palestinos, muçulmanos e cristãos, nordestinos e sulistas, negros e brancos, pobres e ricos jovens e adultos, entre outras infinitas possibilidades de interações sociais assimétricas (SANTANA, 2012, p. 118).

Os livros didáticos, os currículos, as práticas pedagógicas nas escolas públicas precisam respeitar os diversos modos de ser da vida humana, como também, devem ser questionados para que haja o cumprimento da Lei 10.639/03 e, concomitantemente, a valorização da identidade das pessoas negras dessas escolas. Compreendemos ser necessário que os livros didáticos sejam bem avaliados, que o PNLD interaja com pesquisadores (as) do Movimento Negro e da academia de diversas áreas de conhecimento, a formação continuada de todas as pessoas que estão ocupando funções na educação escolar também é necessária, para que a educação para as relações étnico-raciais, a efetivação da lei 10.639/2003 e a valorização da identidade negra não dependa apenas dos livros didáticos.

Nessa perspectiva, Paulo Freire alerta para o papel dos (as) professores(as) enquanto formadores(as) do pensamento crítico, para ele “(...) a postura do educador deve ser consciente, uma vez que são intelectuais transformadores. Além disso, são formadores de opinião e, assim sendo, têm a obrigação de estimular o pensamento crítico em nossos educandos, assumindo assim uma opção política de forma coerente” (FREIRE, 2001, p. 85-86).

Nesse sentido, são de suma importância formação continuada que atente para formar professores(as) conhecedores(as) das formas de silenciamento, de discriminação e de racismo nos livros didáticos, para que sejam capazes de realizar leituras que colaborem para formação da cidadania e a (re)construção da identidade de crianças e jovens negros(as). Consideramos a formação continuada como um espaço que propicia aos educadores (as) repensar as suas práticas pedagógicas (não que esse deva ser o único lugar), a sensibilidade e o pensamento crítico das práticas pedagógicas devem acompanhar o educador em todos os seus fazeres pedagógicos.

São os educadores e educadoras os praticantes do currículo, o texto da Lei 10.639/2003 é um texto de ação macro, onde um estado deve efetivar, mas que depende fundamentalmente o micro pois cada escola, a partir de seu projeto político pedagógico e práticas docente efetivarão a lei. “A discussão do contexto da prática traz a noção de poder – como interno às demais relações – para a representação, redefinindo as interpenetrações entre ação e constrangimentos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 261), as autoras afirmam que Ball

define política como discurso, propondo que a própria política seja compreendida simultaneamente como texto e como discurso (ibidem, p. 261).

Vivemos numa sociedade racista, numa falsa democracia racial, conseqüentemente pessoas negras são estereotipadas pelas representações estigmatizadas do negro na condição de sujo, feio, cabelo ruim. Desconstruir o imaginário coletivo que absorveram por meio da mídia e outros meios esses ranços, deve ser uma ação constante na escola e requer iniciativas que valorizem o negro de maneira positiva, pois as diferenças são construídas socialmente. A seguir vamos refletir sobre a especificidade da literatura no combate ao racismo nas escolas.

4 NOSSO OLHAR PARA OS DADOS PRODUZIDOS

O meu bem mais precioso foi aprender a ler e a escrever. Este aprendizado me ajudou a compreender melhor o mundo e a me indignar com as injustiças e com os horrores da escravidão. Saber ler e escrever é uma maneira de esticar, bem esticada, a voz da gente, fazendo com que ela chegue a tempos e alugares distantes, nunca antes imaginados...

Eu, Esperança Garcia, mulher, mãe e escrava, resolvi escrever uma carta ao governador para falar do meu sofrimento, da minha indignação e do meu desejo de mudanças.
Sonia Rosa (Quando a escrava Esperança Garcia escreveu uma carta)

A voz de Esperança Garcia ecoou, as vozes das crianças que fizeram esta pesquisa possível ecoar nos livros que escreveram e nas considerações que fazem aqui nos dizendo que a literatura transforma, abre portas e janelas, escutem as crianças, elas são produtoras de cultura, de conhecimento. Neste capítulo apresentaremos a parte empírica da nossa pesquisa. Nos apoiaremos nos referenciais teóricos que trouxemos ao longo deste trabalho para as análises dos achados da investigação da nossa pesquisa.

Entendemos que a partir de nossas experiências e percepções durante a pesquisa empírica na condição de observadoras participantes desse processo da coleta de dados e da aproximação com os/as colaboradores/as participantes da pesquisa nos permitiu descortinar as janelas do nosso campo/escola. Dessa forma, temos consciência do enorme desafio que está sob nossa responsabilidade que é fazê-los/as entender de que forma costuramos esse mosaico para respostas levantadas pela pesquisa, que foi compreender como práticas pedagógicas com literatura infanto juvenil afro-brasileira possibilita a (re) construção das identidades de crianças negras.

Após a coleta dos dados, elegemos três categorias a serem analisadas, a saber: 1. Vozes das crianças sobre as práticas pedagógicas com literatura infanto juvenil afro-brasileira, 2. A (re) construção das identidades de crianças negras: Protagonismo e escrevivências, 3. Motivações para experiências étnico-raciais na escola.

Assim, as nossas análises estão divididas em duas etapas conforme já apresentadas anteriormente no capítulo da metodologia. A primeira está relacionada aos dados coletados durante todo o processo da observação participante e, a segunda, estamos analisando os dados colhidos através das entrevistas semiestruturadas com as crianças e professora.

No tópico sobre ética na pesquisa informamos sobre o Acordo de Confidencialidade onde nos comprometemos manter sigilo sobre as identidades de todas as pessoas colaboradoras da pesquisa, principalmente das crianças. Nas duas etapas das análises utilizaremos nomes fictício para os/as participantes da pesquisa, todos escolhidos a partir dos interesses e características literárias durante a coleta de dados.

4.1 A PESQUISA EMPÍRICA

4.1.1 A observação participante e entrevistas com crianças

A observação participante nos proporcionou acompanhar, ver, sentir os movimentos das crianças e nossos em relação ao nosso objeto de estudo que é a literatura infantil juvenil afro-brasileira. Realizamos a exploração do espaço físico da escola e descrevemos alguns processos considerados importantes em cada etapa da pesquisa.

A observação participante, os protocolos de campo, os diários e outros métodos serão necessários para lançar luzes sobre o modo como pelo menos alguns participantes, e especialmente os pesquisadores – participantes, construíram a situação comunicativa – métodos que, evidentemente, estão carregados de todo tipo de vieses do observador (DIJK, 2012, p. 308).

Ao observamos e realizar nosso estudo sobre os discursos das crianças, suas vozes sobre as literaturas lidas e sobre a temática étnico-racial procuramos evidenciar os diferentes discursos. A criança como autora da pesquisa conduziu seus olhares e falas sobre o objeto estudado e realizamos o registro no nosso diário de campo, Anete Abramowicz ao falar sobre a criança afirma que:

A criança nunca foi um objeto importante para a sociologia até a década de 1980, ou porque os sociólogos, na maioria homens, não viam o protagonismo das crianças e se ocupavam de questões mais estruturais, conforme certa perspectiva hegemônica da época, como as relações de trabalho, as desigualdades sociais; ou quando eles se ocupavam da escola e da educação por meio da Sociologia da Educação, os temas de certa forma permaneciam os mesmos, a desigualdade social na escola, as relações de trabalho etc. (ABRAMOWICZ, 2018, p. 69).

O protagonismo das crianças no processo de construção da pesquisa foi de extrema importância para nos aproximássemos ao máximo de suas realidades e fantasias, do sonhado,

do realizado e do conquistado. O aprender a ler foi marcante, dessa aprendizagem aprenderam a ser escritores. Sobre o aprender a ler, Quinteiro (2002) afirma que:

O aprender a ler é interpretar o mundo, aprender a ser capaz de criticar o senso comum e superar as ideologias, decidir e tomar direções autonomamente são processos dolorosos que o homem moderno tem de enfrentar e que podem ser minimizados com o auxílio da escola, se esta, é claro, compreender a necessidade de mudar sua “cara”, seus métodos e seus modos de tratar a criança dos nossos tempos (QUINTEIRO, 2002, p. 43)

4.1.2 O chão da escola campo da pesquisa

A linguagem é uma manifestação discursiva, “os discursos são manifestados nos modos particulares de uso da linguagem e de outras formas simbólicas, tais como imagens visuais (FAIRCLOUGH, 2001, p. 22). Nesse sentido, nosso olhar para o campo buscou resposta para a pergunta de pesquisa: As práticas pedagógicas com literatura infanto juvenil afro-brasileira possibilitam experiências étnico-raciais, contribuindo assim, para a (re) construção das identidades de crianças negras? A observação de todo espaço esta portanto diretamente ligada as diferentes linguagens e discursos.

Conhecer o chão da escola nos leva a refletir sobre os discursos produzidos no espaço escolar, aqui destacamos os discursos étnico visuais, como o campo estudado compreende a diversidade étnica da comunidade escolar? Os quadros de avisos, as paredes da escola discursam sobre essa diversidade? Aqui compreendemos que imagens de pessoas e personagens no ambiente escolar, nas paredes do pátio, corredores, salas de aula e etc.

Como já relatamos anteriormente, o nosso campo foi uma escola pública localizada na Zona Norte da cidade do Recife-PE. Ao chegarmos no primeiro dia na escola identificamos que está localizada em uma avenida principal, a calçada é larga e na frente da escola tem um estreito portão que dar acesso a um longo corredor com aproximadamente um metro e meio de largura, a parede do lado direito tem uns basculantes que faz parte das salas que encontramos dentro da escola, há uns poucos vasos de planta nesse corredor a ao final existe um outro portão com aproximadamente um metro de largura que dar acesso ao pátio da escola.

É nesse espaço do pátio que os/as estudantes são recebidos no horário de entrada para as aulas, antes, porém, formam-se filas de acordo com suas respectivas turmas e professoras,

rezam a oração do pai nosso e só então acompanham a professora para a sala de aula. Nesse pátio acontece também o momento de recreação após o lanche, as turmas são divididas da seguinte forma: primeiro vai para o recreio as turmas do grupo IV e V, em seguida as turmas dos primeiros, segundo e terceiro ano, logo depois as turmas do quarto ano, quinto ano, Programa Se Liga e Programa Acelera do ensino fundamental I.

O momento de lazer e brincadeiras após o lanche é realizado nesse mesmo pátio sem recreadores, as brincadeiras são livres e observadas por alguns/as pessoas estagiárias. Os momentos de culminância, apresentações de projetos e festas da escola ocorrem nesse pátio, esse é o espaço com área livre com mais ou menos trinta metros e coberto. Há uma janela na cozinha aberta para o pátio onde os/as estudantes recebem o lanche fornecido pela prefeitura. Saindo do pátio e entrando no espaço interno da escola identificamos um pequeno corredor bem estreito e a porta da cozinha, virando à direita no corredor encontramos a porta do banheiro para professores/as e o almoxarifado logo em seguida a biblioteca. Essa sala da biblioteca é um espaço pequeno, sem ventilação com ar-condicionado.

Percebe-se 9 estantes grandes, três pequenas, identificamos duas mesas com seis cadeiras para leitura dos livros dentro da biblioteca, ainda nesse espaço existe algumas almofadas que foram dispostas que ficam próximas as mesas para os leitores que gostam e desejam deitar-se no chão da biblioteca, essas almofadas foram doadas pela professora responsável pela biblioteca no turno da manhã.

Também encontramos nesse espaço um armário de ferro que guarda os materiais pessoais das professoras de biblioteca e onde são guardados fantasias e instrumentos musicais. Todos os livros são separados por sessão, catalogados e carimbados. Há uma sessão específica para os títulos que abordam as relações étnico-raciais para crianças, existem também, três sessões de livros para os/as professores/as, inclusive com a temática étnico-racial todos voltados para a formação continuada.

Ao perguntamos para a professora da biblioteca do turno da manhã quem acessa o espaço e quem realiza empréstimos de livros fomos informadas que embora a biblioteca seja uma sala de leitura e que a comunidade pode utilizar as suas dependências. Durante o desenvolvimento da pesquisa não foi identificado o uso por pessoas do entorno nem mesmo as famílias, apenas estudantes e professores/as utilizaram o espaço.

Em relação aos empréstimos de livros aos estudantes e professores/as, fomos informadas que ocorre apenas no horário da manhã ou noite, pois esses são os horários que as professoras readaptadas que exercem a função de bibliotecárias estão presentes. No turno da

tarde os/as estudantes acessam o espaço da biblioteca apenas quando a professora de cada turma realiza “visitas” para atividades de leitura e eles podem realizar consultas aos livros para as atividades, no entanto, não podem realizar empréstimos de livros.

Ainda no decorrer da pesquisa exploratória identificamos além das nove salas de aula, existe uma sala para apoio educacional especializado, sala de multimeios didáticos, quatro banheiros para os/as estudantes, sala de direção, sala de coordenação e almoxarifado. As nove salas de aula são distribuídas entre o térreo e o primeiro andar da escola. Para acessar as salas do primeiro andar, onde inclusive está localizada a sala da turma do Acelera Brasil (correção de fluxo) participante da pesquisa utilizamos a única escada existente.

Ao entrarmos na sala de aula da turma do Acelera Brasil percebemos que é um espaço bem pequeno, com aproximadamente três metros de largura e seis metros de comprimento, existe quatorze carteiras, um quadro de lousa, um pequeno armário no fundo da sala para a professora guardar seus materiais e que ela divide com a professora do turno da tarde, há uma pequena janela, um lixeiro pequeno, um ventilador e um ar-condicionado. Os/as estudantes sentam em duplas e assim, de acordo com a professora há um melhor rendimento em relação ao ensino e aprendizagem.

Solicitamos o Projeto Político Pedagógico da escola junto a gestora a mesma respondeu “Eita! É... Olha, é que está em fase de elaboração e no momento não é possível. Estamos correndo muito e fica complicado” (GESTORA, Diário de Campo: 31/08/2018). Até o término da pesquisa após três tentativas de acessar o PPP da escola, finalizamos nosso estudo sem ter acesso ao documento.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) e o currículo escolar devem ser formulados e reformulados adequando-se a realidade da comunidade escolar e de seus alunos. Costa (2011) afirma que “Compreende-se o projeto político pedagógico como um processo dinâmico, gerado coletivamente a partir da articulação de forças que instigam o comprometimento dos diversos setores da escola” (COSTA, 2011, p. 103).

Para isso a escola deve posicionar-se politicamente de modo que não privilegie “O bem-estar de uma minoria em detrimento da grande maioria” (COSTA, 2011, p. 103). Entendemos o currículo como um conjunto de disciplinas, atividades e projetos que precisam estar, assim como o PPP, atendendo as necessidades educacionais e realidade social dos/as alunos/as. Assim, foi possível perceber a falta de compromisso, ética e de organização democrática do Projeto Político Pedagógico e do currículo escolar.

“A escola e o currículo devem ser locais onde os estudantes tenham a oportunidade de exercer as habilidades democráticas da discussão e da participação, de questionamentos dos pressupostos do senso comum da vida social” (SILVA, 2017, p. 54). A afirmação acima, do autor Tomaz Tadeu da Silva nos faz identificar, nesse sentido, a falta de organização e compromisso da gestão para com a comunidade escolar, as ações políticas pedagógicas da escola acontecem a partir da relação de poder exercido pela gestão sem que essas sejam pensadas coletiva e democraticamente.

Considerando o contexto social da escola, que está habitada por comunidades de baixa renda, constata-se a negligência da equipe gestora e acrescentamos aqui a coordenação que são sem dúvida os cargos de poder do *locus* da pesquisa, assim como, da Secretaria Municipal de Educação do Recife em fiscalizar a organização político – pedagógica da instituição e cobrar suas responsabilidades. Para Dijk (2017), a manipulação de pessoas está relacionada à manipulação de sua mente. Sendo a escola um local de reprodução das vivências sociais, consequentemente de reprodução de ideologias e práticas sociais, o autor afirma que:

Há muitas formas da influência mental baseadas no discurso, tais como informar, ensinar e persuadir, o que também modela ou muda os conhecimentos e as opiniões das pessoas. Isso significa que a manipulação precisa ser distinguida dessas outras formas de gerenciamento da mente, como nós fizemos anteriormente em termos sociais, ou seja, em termos do contexto e do discurso (DIJK, 2017, p. 240).

Nesse sentido, a Educação para as Relações Étnico-Raciais, mas especificamente a Lei nº 10.639/2003 são respeitadas e efetivadas a partir do posicionamento político pedagógico das docentes e, infelizmente, no campo estudado não todas que fazem a abordagem sistematizada para uma educação antirracista.

O calendário escolar foi observado na parede da unidade que o recebe pronto da Secretaria Municipal de Educação, todos os dias letivos, reuniões, avaliações, planejamentos, feriados e recessos encontram-se listados. Na unidade de ensino consta outro calendário escolar que é produzido semestralmente pelas docentes, gestora e coordenadora.

Nele, há um detalhamento das datas comemorativas a serem vivenciadas, são elas: Carnaval, Páscoa, Dia das mães, São João, dia dos pais, folclore, dia das crianças e Natal. Não identificamos dentro do calendário escolar atividades específicas objetivando a compreensão, estudo ou discussão das relações étnico-raciais de qualquer natureza, em nenhuma ocasião até o final da pesquisa.

Na observação participante percebemos alguns cartazes com comunicados da rotina ou destacando algum aviso para a comunidade, observamos também imagens de painéis dos projetos na culminância nas paredes da escola, alguns tinham imagens de crianças negras, indígenas, ruivas e brancas, no entanto isso não é frequente.

A temática do ano 2018 proposta pela Prefeitura da cidade do Recife e Secretaria Municipal do Recife foi “Ler para sonhar, escrever para criar”, a justificativa para esse tema de acordo com a nota da secretaria é reafirmar a importância da leitura para o desenvolvimento escolar. A partir desse tema gerador cada turma da escola pesquisada abordou um projeto a ser trabalhado durante o ano letivo de 2018.

Na turma que pesquisamos, do Programa Acelera Brasil, o projeto teve o título “Pérolas Negras contam suas histórias”. Como foi dito anteriormente, a professora disponibilizou o projeto logo nos primeiros contatos. Os objetivos do projeto foram:

Geral: Desenvolver o estudo de obras literárias de cinco escritoras negras brasileiras com uma turma do Programa Acelera Brasil.

Específicos: Fortalecer o sentimento de pertencimento ao legado do povo negro brasileiro; Reconhecer a importância da produção intelectual feminina brasileira; Implementar o estudo das Relações Étnico-raciais no ambiente escolar a partir da inserção de obras literárias de diversos gêneros; Promover uma educação antirracista; Formar leitores críticos e conscientes de seus direitos e deveres enquanto cidadãos; Empoderar estudantes a a partir do auto reconhecimento enquanto protagonistas de sua própria história;

De acordo com nosso Diário de Campo, entramos na sala de aula para contato com a turma do Acelera Brasil no dia 05/09/2018, nesse dia, apresentamos o nosso projeto para as crianças, a professora Dandara apresentou a pesquisadora:

Figura 11 - Momento que a apresentadora apresenta a pesquisa para as crianças



Fonte: acervo da autora

Dandara: Pessoal, essa é a professora e pesquisadora Missilene, ela é da Universidade Federal Rural de Pernambuco e faz mestrado, ela está desenvolvendo uma pesquisa sobre literatura infantil e juvenil afro-brasileira, ela soube que nosso projeto é com literatura e veio conhecer.

Antes mesmo que a pesquisadora falasse uma criança falou: Então veio no lugar certo, a gente está lendo. Nesse momento sorrimos e a pesquisadora falou:

Pesquisadora: Bem gente, bom dia! Estou feliz em conhecer todos/as vocês, já vi nas paredes da sala que vocês leram sobre as pérolas negras escritoras do projeto de vocês, então minha presença na sala de aula durante as aulas é para conhecer o que vocês estão lendo, o que estão escrevendo e o que vocês pensam sobre essas aulas da professora Dandara com literatura infantil e juvenil afro-brasileira. Então, gostaríamos de saber de vocês se aceitam a nossa presença na sala de aula?

Crianças em coro respondem: Sim!!!

Pesquisadora: Podemos combinar então o seguinte, iremos nos conhecendo e vocês podem pensar se vão querer participar da pesquisa ou não, ok? Mesmo quem os pais ou responsáveis já assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pode continuar ou desistir sem nenhum problema, ok? Agora estou curiosa para saber o nome de todos e todas, quem que falar o nome? E alguns, timidamente começaram as apresentações, outros, falaram, sorriram e

o clima foi ficando descontraído, a pesquisadora então perguntou: Alguém quer fazer alguma pergunta? Ou sobre a pesquisa ou sobre minha vida ou quer falar alguma coisa?

Cidinha da Silva então fala: A senhora parece ser bem legal, gosta de ler?

Pesquisadora: Gosto sim! E você gosta? **Cidinha da Silva:** Gosto, as vezes tô cansada mas eu gosto.

Júlio Emílio Braz: A senhora já escreveu livro?

Pesquisadora: Não. Mas estou sabendo que aqui na sala todos/as são escritores/as, estou muito curiosa para saber das histórias e feliz por conhecer vocês.

Percebemos que Júlio Emílio Braz e algumas crianças sorriram e os mais tímidos sorriram com os olhos, mas o brilho, talvez de orgulho e/ou felicidade estava em todos, inclusive no da professora Dandara. Ao observar as perguntas das crianças na seqüência acima identificamos: Então veio no lugar certo, a gente está lendo. A senhora parece ser bem legal, gosta de ler? A senhora já escreveu livro?

É notória a importância da leitura e escrita para essas crianças, é parte da vivência da turma sendo evidenciada por elas mesma. Nesse sentido, são crianças leitoras e escritoras que estão motivadas pela prática pedagógica a lerem a vida e a realidade e conseqüentemente “podem colaborar muito em nossas caminhadas, em nossas lutas na esfera da transformação social” (SILVA, 2005, p. 27). Dessa forma, ler e escrever sobre escritoras negras, sobre a história e cultura afro-brasileira e alguns aspectos culturais africanos foi destacado pelos/as crianças colaboradoras da pesquisa.

No final da aula, Cidinha da Silva beija a professora Dandara no rosto, abraça e fala: Até amanhã tia! Em seguida, olha para a pesquisadora, abraça, dar um beijo no rosto e fala: Bom lhe conhecer, a senhora vem amanhã? **Pesquisadora:** Retribui o carinho e responde, sim! Consideramos importante o interesse da turma sobre a relação da pesquisadora com a leitura e escrita, se esta em sintonia com a vivência deles/as e principalmente a atenção, carinho e respeito durante todo o processo de investigação.

Identificamos na parede da sala de aula textos e imagens das mulheres “Pérolas negras”, como podemos observar abaixo.

Figura 12 - Imagem da parede da sala de aula com fotos e textos de mulheres negras do projeto “Perolas negras contam suas histórias”



Fonte: acervo da autora

As autoras, escritoras e personalidades negras da literatura que foram lidas especificamente para o projeto foram: Odailta Alves, Inaldete Pinheiro, Conceição Evaristo, Jarid Arraes, Carolina Maria de Jesus e Dandara. Além de textos e livros dessas autoras, percebemos que a professora utilizou livros de literatura infantil afro-brasileira, vídeos e aula campo para a abordagem das experiências étnico-raciais na escola.

Figura 13 - Alguns livros utilizados nas práticas pedagógicas



Fonte: acervo da autora

De acordo com a observação registrada no diário de campo em 29/08/2018, a professora disponibilizou os nomes dos livros, textos e vídeos que trabalhou com a turma, vejamos abaixo um quadro onde consta o nome das pérolas negras assim como, os textos, livros e vídeos utilizados para ampliar e mediar o conhecimento e diálogo das crianças sobre o projeto desenvolvido.

Quadro 2 - Material didático utilizado pela professora Dandara para abordagem da literatura e da educação para as relações étnico raciais com a turma do Acelera Brasil

NOME DAS ESCRITORAS	TEXTOS/LIVROS/POEMAS DECLAMADOS	VÍDEOS
Carolina Maria de Jesus	1. Biografia (texto adaptado pela professora)	1. Carolina Maria de Jesus (1914-1977) Heróis de todo Mundo 2. Carolina Maria de Jesus, Fenômeno editorial no início dos anos 1960 3. Carolina Maria de Jesus
Odailta Alves	1. Biografia (texto adaptado pela professora) 2. Apresentação do livro: Clamor Negro 3. Poemas declamados: Racismo Língua Eu descobri que era negra	
Inaldete Pinheiro	<ul style="list-style-type: none"> • Biografia (texto adaptado pela professora) • Livro infanto juvenil: A calunga e o maracatu 	1. Entrevista com Inaldete Pinheiro – Parte 1 e 2
Jarid Arraes	1. Biografia (texto adaptado pela professora) 2. Texto: Dandara dos Palmares, disponível no livro da autora: As lendas de Dandara	
Conceição Evaristo	1. Biografia (texto adaptado pela professora) 2. Poemas declamados: Vozes Mulheres e Do	1. Sequência de vídeos sobre a Ocupação Conceição Evaristo no Itaú Cultural (2017): 1- Ocupação Conceição Evaristo Teaser, 2- O ponto de partida da

	velho e do Jovem.	escrita, 3- Metropolis: Conceição Evaristo.
--	-------------------	---

A partir desses textos e vídeos as crianças realizaram a escrita de textos e desenhos sobre as pérolas negras. Além disso, outros livros de literatura infantil juvenil foram lidos pelas crianças e professora.

A evidência do trabalho com a literatura infantil juvenil afro-brasileira e texto literário de autoria feminina negra estava estampada nas paredes da sala de aula como mostra a imagem acima. A centralidade das práticas pedagógicas da professora Dandara está para a educação, cidadania e raça como eixos norteadores para o projeto “Pérolas Negras Contam suas Histórias”, há, nesse sentido, a valorização da educação como direito social. Nilma Lino Gomes Corroborar para a discussão afirmando

Todos nós sabemos que a Educação é um direito social. E colocá-la no campo dos direitos é garantir espaço à diferença e enfrentar o desafio de implementar políticas públicas e práticas pedagógicas que superem as desigualdades sociais e raciais. Essa é uma questão que precisa ser levada a sério pelos/as educadores/as de políticas educacionais (GOMES, 2001, p. 84).

Apresentado o chão da escola, passaremos para as categorias de análises da pesquisa seguindo inicialmente com dados da observação participante e em seguida das entrevistas dentro de cada categoria abaixo.

1. Vozes das crianças sobre práticas pedagógicas e/com literatura infantil afro-brasileira na escola

A categoria acima analisa o discurso das crianças sobre suas experiências com literatura infantil afro-brasileira vivenciadas no cotidiano escolar a partir das práticas pedagógicas. Assim, inicialmente pontuaremos o que observamos e registramos no diário de campo e em seguida damos sequência a análise das entrevistas realizadas.

O trabalho pedagógico com literatura infantil afro-brasileira é de suma importância para o desenvolvimento das crianças. De acordo com Lígia Chiappini de Moraes Leite (2006), no texto “Gramática e Literatura: desencontros e esperanças”, ao questionar sobre a separação da língua e literatura no processo de ensino na escola a autora revela que

é preciso um aprofundamento no que entendemos por ambas “Língua e Literatura” e afirma que:

Nos últimos vinte anos, com o aprofundamento dos estudos de linguística e de teoria literária, tem ficado cada vez mais claro que o material com que trabalha a literatura é fundamentalmente a palavra e que, portanto, estudar literatura significa também estudar a língua e vice-versa (LEITE, 2006, p. 18).

Assim, concordamos com a autora ao dizer que o uso literário da linguagem é um dentre tantos, há uma variedade de uso da linguagem, por exemplo, a linguagem oral e linguagem escrita e a escola necessita ampliar o que os linguístas chamam de ensino da norma culta na escola. Compreendemos o uso da literatura para além do ensino da gramática, dos padrões cultos da língua, mas, para a formação humana.

Durante essa etapa de observação participante que teve início na segunda quinzena do mês de agosto de 2018, identificamos que as práticas pedagógicas com uso de literatura na escola foram impulsionadas pelo tema gerador do ano letivo de 2018 “Ler para sonhar, escrever para criar”. Todas as turmas estavam engajadas para ler e escrever, no entanto, apenas a nossa turma colaboradora da pesquisa desenvolveu um projeto abordando a literatura de escritoras negras e com livros de literatura infanto juvenil afro-brasileira.

O que nos revela, de acordo com Leite (2006), que tradicionalmente a escola utiliza a literatura nas seguintes acepções: “A literatura como instituição nacional, como patrimônio cultural. A literatura como disciplina escolar que se confunde com a história literária. Cada texto consagrado pela crítica como sendo literário”. (LEITE, 2006, p. 21).

Tratando-se do nosso campo de pesquisa fica evidente a função ideológica e seletiva das literaturas abordadas “De certa forma, são aspectos da mesma visão elitista e ideológica dos textos, transformados em ilustrações de um universo hierarquizado e úteis à reprodução didática dos valores dominantes” (LEITE, 2006, p. 21). As literaturas infantis indígenas, africanas e afro-brasileiras nesse contexto do campo pesquisado quase foram silenciadas pelo tradicionalismo elitista.

Observamos a turma de correção de fluxo do Programa Acelera Brasil durante várias atividades em sala de aula e nos espaços da escola, de acordo com nosso diário de campo, durante a roda de diálogo “Pérolas Negras contam suas Histórias”, a escola recebeu a visita de duas escritoras Inaldete Pinheiro e Odailta Alves, esse momento foi pensado e organizado pela professora participante deste estudo, pela professora do Programa de Correção de Fluxo – Se Liga e pela professora do 5º ano do Ensino Fundamental I e suas

respectivas turmas, além disso, a professora da biblioteca do turno da manhã e um ex-aluno de 14 anos também participaram do momento.

O encontro aconteceu em uma sala de aula da escola, o espaço foi decorado com tecidos africanos (pertenciam a professora Dandara, colaboradora da pesquisa), em um painel de tecido na sala foi colocado três quadros com a pintura das escritoras convidadas e um da escritora Conceição Evaristos, todos foram desenhados e pintados pela nossa turma do Acelera Brasil. As crianças participantes estavam eufóricas, todas ansiosas para o encontro com as escritoras.

Figura 14 - Imagem das crianças com as escritoras



Fonte: acervo da autora

Após a entrada das escritoras na sala onde todos/as esperavam, Elas foram apresentadas pela professora Dandara que falou um pouco sobre o projeto, em seguida passou a palavra para as escritoras. A seguinte pergunta foi feita pela escritora Inaldete Pinheiro:

Inaldete: Quem gosta de ler e de escrever?
 Todas e todos levantaram as mãos.
 Inaldete: Quem já fez livro?
 Alguns/as crianças levantaram as mãos.
 Inaldete Pinheiro: Quem gostaria de falar?

Esse momento, crianças riam, alguns/as levaram as mãos até a boca, demonstraram timidez e outros/as levantavam as mãos pedindo para falar, assim, a escritora pediu que uma criança falasse, a criança escolhida foi Joel Rufino dos Santos, ele então falou:

Joel Rufino dos Santos: Eu já li e já escrevi, é... antes foi com Tia Nilma Lino e agora com tia Dandara, a gente... ler e escreve, eu gosto muito, saber as histórias e aprender a escrever também. (Diário de Campo, 30/08/2018).

Após a fala da criança, a escritora Inaldete Pinheiro falou sobre a importância da leitura para quem gosta de ser escritor ou escritora, para a formação escolar, para ler melhor e escrever melhor. Tanto a fala da criança sobre suas vivências de leitura e escrita, quanto a fala da escritora destacam a importância da leitura e escrita, assim, a Política de Ensino da Rede Municipal do Recife destaca que:

As atividades de leitura e produção de textos orais e escritos devem possibilitar a discussão de problemas individuais, sociais, históricos, étnicos e éticos, atendendo aos princípios adotados pela Rede de Ensino do Recife: Liberdade, Solidariedade, Participação e Justiça Social (RECIFE, 2015, p. 262)

Considerando a voz da criança acima, percebemos a prática de leitura e produção textual como norteadores das práticas pedagógicas das docentes Nilma Lima Gomes e Dandara, essa mediação é realizada a partir da literatura infanto juvenil.

Odailta Alves leu alguns textos dos livros escritos pelas crianças da escola, entre eles, o texto do estudante Joel Rufino dos Santos, momento que percebemos um sorriso largo e brilho nos olhos da criança. No final da roda de diálogo as crianças fizeram perguntas para as escritoras e tiraram fotos com elas.

De acordo com o Diário de Campo (31/08/2018), outro momento das crianças colaboradoras da pesquisa com a literatura infanto juvenil na sala de aula foi após a roda de diálogo com as escritoras negras. A professora Dandara levou seis livros da autora Inaldete Pinheiro, para serem lidos, o objetivo foi ampliar ainda mais o conhecimento das crianças sobre essa escritora para que juntos/as fizessem um texto coletivo sobre ela. Após escolher o livro, leram e apresentaram a história para o restante da sala.

Logo que a professora anunciou que todos/as iriam ler uns livros de uma das escritoras que eles conheceram o estudante Joel Rufino dos Santos logo falou em tom de alegria e desespero: Quero o de Odailta tia! . A professora sorriu e falou: Em outro momento faremos o

texto coletivo sobre Odailta Alves e você poderá escolher junto com a turma os textos dela para ler, ok? O estudante sorriu e concordou fazendo sinal positivo com a cabeça. (Diário de Campo, 31/08/2018).

Figura 15 - Imagens dos estudantes realizando leituras



Fonte: acervo da autora

O livro: Biriba Berimbau, foi lido por Joel Rufino dos Santos, que perguntou à professora Dandara:

O berimbau é raro tia?
Dandara respondeu: Não, existe muitos para vender, as árvores que dá um fruto bom.

Durante a leitura do livro “A barriguda que é um Baobá” o estudante José do Patrocínio falou para Solano Trindade:

Olha aí, esse livro aqui é bom visse? Pegasse qual (livro)? Solano Trindade: É... A Menina Capoeira, vamos trocar? José do Patrocínio: Nadinha, agora não, deixa eu terminar, lê aí o teu. Depois eu troco.

O livro: A menina Capoeira foi lido pelo estudante Solano Trindade, quando terminou sua leitura compartilhou com a turma do que fala a história, quando afirmou:

Gostei muito desse livro, é muito bom, fala de uma menina que... é... ela gosta de capoeira feito eu, mas a mãe e o pai dela não quer que ela faça capoeira porque ela é menina e que... tá nascendo pelo nela. Tia... o que é axila? Há!!! é suvaco né? Nesse momento algumas crianças e o próprio Solano Trindade dão risadas.

Dandara em tom de voz calmo e também achando graça responde:

Sim, é isso Solano Trindade, e escreve com x, olha o som da palavra, esse livro é muito bom, além disso, na história fala sobre a transição do corpo da menina, sobre as mudanças no corpo dela quando de criança para adolescente.

José do Patrocínio após ler o livro que escolheu apresentou para a turma:

Esse livro é o Baobá, é uma história bem interessante, eu gostei muito, ele é... é... faz parte da história da África, né tia (Dandara)? Dandara: Sim! José do Patrocínio: Eu nunca vi um pé de Baobá, agora fiquei pensando, será que ele é barrigudo mesmo? E as outras crianças riram, todos riram.

A professora Dandara após as leituras e falas das crianças sobre os livros da escritora Inaldete Pinheiro falou sobre a importância dos trabalhos da escritora e propôs a escrita do texto coletivo sobre ela na lousa. Após essa construção, as crianças escreveram o texto no caderno e em seguida fizeram desenho, esse momento foi de desenhar, as crianças pediram para ouvir música enquanto produziam os desenhos, a professora autorizou.

A música sertaneja em som ambiente, todos demonstraram satisfação ao desenhar, quando Joel Rufino dos Santos se aproximou da pesquisadora e perguntou:

Tia, que tipo de música a senhora gosta? A senhora tem cara que gosta de sertaneja.

Pesquisadora: Costumo escutar um pouco de cada gênero musical, gosto de Musica Popular Brasileira, Samba, Hip Hop e escuto sertaneja também, as vezes.

Joel Rufino dos Santos: Eita, tia (pesquisadora) escuta Hip Hop também, gostei, olha!!! A senhora tem filhos? Não parece quem tem, acho não.

Pesquisadora: Tenho sim, um menino chamado Pedro Miguel ele tem seis anos e uma menina chamada Maria Clara e ela tem treze anos. Notamos que todos/as prestaram atenção na pergunta do colega, ficaram atentos/as a resposta.

Joel Rufino dos Santos:

Tenho uma Crush que o nome dela é Maria Clara também, ela tem dezenove anos, vou te mostrar a foto.

O estudante pegou o celular e mostrou a foto de uma bela jovem.

Pesquisadora: Você encontra sempre com ela?

Joel Rufino dos Santos: Na verdade as vezes, né tia, é que ela fala comigo mais pelo whattzap, ela é namorada do meu primo.

Ao final da aula, as crianças espontaneamente foram até a professora Dandara e deram um abraço nela como despedida Joel Rufino dos Santos fala: Tia (Dandara) gostei da aula hoje. Depois, foram até a pesquisadora um por um e abraçaram-na também, Solano Trindade Perguntou:

A senhora (pesquisadora) vem amanhã né tia? José do Patrocínio no mesmo instante fala: Ela vem, ela gosta da gente, é calma e paciente igual tia Dandara. Todos os diálogos acima foram coletados e registrados no Diário de Campo no dia 31/08/2018.

Nos destaques acima escritos sobre o uso da literatura infanto juvenil afro-brasileira na sala de aula é possível identificar as diversas descobertas das crianças a partir da literatura. Nesse sentido, é o poder formativo através da leitura, as inquietações durante ou após o contato com a literatura é fundamental para a formação humana, para a compreensão da diversidade cultural e das tradições que herdamos dos nossos antepassados. De acordo com Coelho (2000),

Ao estudarmos a história das culturas e o modo pelo qual elas foram sendo transmitidas de geração para geração, verificamos que a literatura foi seu principal veículo. Literatura oral ou literatura escrita foram as principais formas pelas quais recebemos a herança da Tradição que nos cabe transformar, tal qual outros o fizeram, antes de nós, com os valores herdado e por sua vez renovados (COELHO, 2000, p. 16).

Compreendemos o papel formativo da literatura infanto juvenil afro-brasileira a partir de suas raízes na ancestralidade negra, nas tradições orais, posteriormente escrita e nos processos históricos e culturais da memória do povo negro. Assim, o sentido de texto é entendido de acordo com Fairclough (2001) como linguagem falada e escrita. E ainda de acordo com o autor, a prática discursiva é uma importante dimensão do evento discursivo assim como o texto e, ambas, estão associadas a prática social que envolve dentre tantas outras, a política, ideológica.

No dia 05/09/2018 a pesquisadora apresentou o projeto de pesquisa para as crianças, com o apoio da professora Dandara, nesse momento falamos o tema, objetivos geral e específicos e informamos que mesmo os pais, mães e responsáveis tendo conhecido nossa pesquisa através do Termo de Consentimento e Livre Esclarecido que é um documento onde a gente pede autorização para observar as aulas e para futuramente conversar (entrevistar).

Para esse momento lemos o Termo de Assentimento para toda a turma e pedimos que pensassem se gostariam de participar ou não da pesquisa, considerando que houve a falta de quatro crianças, informamos que apresentaríamos novamente o projeto na turma e que eles/as não precisavam responder naquele momento.

Consideramos importante destacar que a professora Dandara, a pedido nosso, resgatou diálogo sobre as produções do projeto “Pérolas Negras contam suas histórias”, o objetivo foi resgatar as memórias das crianças sobre as práticas pedagógicas com literatura infanto juvenil afro-brasileira e das poesias e textos lidos. Observem abaixo um pouco desse resgate.

Dandara: Vamos retomar! Primeiramente, bom dia! Como vocês sabem, nos estamos trabalhando a temática afro-brasileira desde quando?

Crianças: Desde sempre!!!

Todos riram muito, - Dandara: verdade, desde sempre. Estamos trabalhando desde o início do ano, do mês de fevereiro, não é isso? O que vocês estão achando desse projeto? Vocês acham importante ler esses livros e textos?

Abdias do Nascimento:

Tá sendo muito bom, a gente já leu um monte de livros sobre, sobre é... sobre a história e a cultura da África e da afro-brasileira, também de escritoras negras.

Solano Trindade:

A gente também desenhou, escreveu, pintou com o tio (Odé), foi massa, eu gostei. Ô tia (Dandara) vamos chamar elas aqui, né? As pérolas pra ver o livro que a gente tá fazendo?

Cidinha da Silva:

A gente aprende mais sobre elas, sobre a vida delas. Elas vão vir visitar a gente.

Dandara:

Legal. Sim, vamos passar um e-mail para Jarid Arraes e Conceição Evaristo, e enviar as fotos e oficinas de vocês para elas e convidando para o lançamento do livro.

Lembram do livro que vocês leram: O Beabá do Baobá? O que vocês me pediram?
As crianças respondem: Sim!!!

Abdias do Nascimento:

Pra gente plantar um Baobá lá na praça da Macaxeira.

Dandara:

Verdade, procurei informações mas não é fácil encontrar uma muda do Baobá, mas quero comunicar para vocês que fomos convidados/as pelas escritoras Inaldete Pinheiro e Odailta Alves para participar no dia 29/11/2018 do Circuito dos Baobás.
Turma: Êeeeeeeee as crianças demonstraram entusiasmo e felicidade com a notícia, todo/as ouviram as recomendações atentamente e com muito respeito.

No momento do resgate das atividades vivenciadas pelos/as estudantes foi possível identificar que é natural para as crianças o contato com literatura infanto juvenil afro-brasileira, é contínuo e perceptível quando afirma que “desde sempre” estão interagindo com essas leituras. Assim, “O ensino de leitura na escola é uma proposta repleta de desafio, mas também uma realidade possível, mediante o planejamento de estratégias que insiram os estudantes no campo da reflexão e na formação do sujeito leitor competente, reflexivo e autônomo” (Souza, 2017, p. 24).

Ainda dentro dessa categoria, passaremos adiante para analisar as entrevistas com as crianças, enfatizamos que só ocorreram, de acordo com o Diário de Campo, após o dia (04/12/2018) pois, esperamos a aprovação do Comitê Nacional de Ética. Logo que aprovado, iniciamos.

As entrevistas

Saindo do campo da observação participante e caminhando para as entrevistas, ainda sobre as vozes das crianças sobre as práticas pedagógicas e/com literatura infanto juvenil afro-brasileira, como foi informado anteriormente, utilizamos o jogo da memória com imagens das pérolas negras, construído por nós pesquisadoras com o objetivo de aproximar ainda mais as

crianças nesse momento de buscar suas memórias sobre tais práticas vivenciadas na sala de aula.

Para viabilizar esse momento utilizamos fotografias impressas de livros e atividades desenvolvidas em sala de aula. O jogo de memória era composto por: duas imagens de Inaldete Pinheiro, Odailta Alves, Conceição Evaristos, Jarid Arraes, Dandara dos Palmares e da professora Dandara.

Figura 16 - Imagem do jogo de memória



Fonte: acervo da autora

O jogo foi um ótimo instrumento de mediação desse momento, as crianças gostaram da ideia do brincar, e para realizar as entrevistas, as perguntas foram realizadas primeiramente a partir das imagens do de memória que formavam pares e após todas as peças serem encontradas fizemos perguntas a partir das outras imagens selecionadas para aquele momento.

Dessa forma, **sobre a experiência de ler sobre as escritoras a partir do projeto “Pérolas negras contam suas histórias”** e realizar atividades as crianças sem exceção responderam que gostaram muito. Abaixo destacamos a fala de alguma delas que enfatiza o que todas afirmaram:

Cidinha da Silva:

Foi muito legal ler sobre as pérolas negras, porque a gente conheceu escritoras negras, conheceu várias culturas delas e muitas coisas né?, que tem outras escritoras, que passaram por muitas coisas, que ainda passam por muita coisa hoje em dia.

Joel Rufino dos Santos:

Eu gostei. Fora (além) descobrir as coisas, é... aprendemos e a gente estudou sobre o racismo né, o preconceito.

Oswaldo de Camargo:

Gostei muito, ler e aprender. Pesquisadora: O que você gostou? Oswaldo de Camargo: Saber sobre o racismo, sobre a cultura, onde elas moravam e a violência e aí elas chegaram a vencer.

As três crianças problematizam a experiência do racismo estrutural e estruturante que a população negra vivencia e está presente na escrita das escritoras negras lidas. As relações de poder exercidas pela elite provocaram nas crianças o interesse pela origem do racismo e quando Joel Rufino dos Santos diz “aprendemos e a gente estudou sobre o racismo”, e Oswaldo de Camargo quando afirma gostar “saber sobre o racismo”, mas destacamos principalmente o interesse das crianças em querer saber quais as estratégias de resistência criadas contra esse racismo evidenciado na fala de Oswaldo de Camargo “e aí elas chegaram a vencer”.

Nesse sentido, as crianças compreendem a prática social do racismo como um movimento que requer resistência, nas práticas discursivas é possível compreender o que Fairclough (2001) enfatiza “Os sujeitos são posicionados ideologicamente, mas são também capazes de agir criativamente no sentido de realizar suas próprias conexões entre as diversas práticas e ideologias a que são expostos e de reestruturar as práticas e as estruturas posicionadoras” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 121). A citação nos leva a perceber nos discursos das crianças o interesse de compreender as práticas racistas e como as escritoras se reestruturaram em um movimento de resistência contra as ideologias racistas e excludente.

Sobre ler os livros e conhecer a própria escritora Inaldete Pinheiro, é possível observar a aproximação das crianças tanto em relação as obras da autora quanto à pessoa dela. O contato físico na roda de diálogos e a própria aula campo circuito dos baobás que todos e todas participaram juntos com Inaldete Pinheiro possibilitou um encantamento. É notório o vínculo afetivo das crianças para com a autora e nas nossas observações desses momentos, também percebemos a reciprocidade da autora para com as crianças. Observemos abaixo alguns destaques das crianças.

Figura 17 - A escritora Inaldete Pinheiro mostrando com alegria seu retrato feito por uma das crianças da pesquisa



Fonte: acervo da autora

Sônia Rosa:

Essa daqui eu sei, é Inaldete Pinheiro, eu lembro dela, ela falou sobre a história dela, falou sobre os Baobás também, eu gostei muito. Foi bom. Ela falou que lesse um livro uma vez. Eu gostei.

Cidinha da Silva:

Ah, ela escreveu vários livros, vários, vários, vários. Pesquisadora: Você gostou de ler algum deles? Qual você lembra que gostou? Cidinha da Silva: É... teve um, era uma menina que lutava capoeira, A menina Capoeira. É... ela queria lutar capoeira, mas os pais não deixavam, e teve outro do Baobá, ela escreveu um livro do Baobá. Pesquisadora: Você gostou de ler e conhecer a escritora? Cidinha da Silva: Gostei sim. Sei lá, é impressionante que a gente ainda ler um livro mas não assim... não pensa em conhecer a escritora desse livro, foi impressionante, foi muito legal. Ela é legal.

A pesquisadora mostrou uma imagem da aula campo “Círculo dos Baobás” onde a criança recebeu um abraço de Inaldete, então mostramos e perguntamos: E o que significou esse abraço seu com Inaldete?

Cidinha da Silva:

(risos). Um abraço, mas, não como uma escritora, não como uma pessoa importante, não. Como se fosse uma avó pra mim. Uma pessoa que só quer o meu bem. Eu gosto muito dela, esse aqui era meu aniversário.

Figura 18 - Imagem da escritora Inaldete Pinheiro abraçando a menina Cidinha da Silva



Fonte: acervo da autora

Nesse momento, percebemos que Cidinha da Silva falou cheia de emoção, os olhos brilharam, o sorriso era largo em seu rosto.

Para Joel Rufino dos Santos:

Foi o máximo. Eu gostei.

Júlio Emílio Braz:

Gostei. Pesquisadora: O que você leu nos livros dela e o que ela falou pessoalmente aqui na escola que lhe fez gostar? Júlio Emílio Braz: O Baobá e estudar mais para para escrever bastante.

Abdias do Nascimento:

Inaldete? (risos) O nome dela deveria ser Inaldete Baobá (risos). Pesquisadora: Por quê? Abdias do Nascimento: Porque ela é apaixonada por Baobá. Pesquisadora: E o que você mais gostou de ler? Você gostou? Abdias do Nascimento: Eu achei muito legal. Foi sobre o Baobá, sobre a história que ela contou.

Ao analisarmos os discursos das crianças sobre ler e conhecer a escritora Inaldete Pinheiro essas demonstraram alegria ao virar as peças do jogo e ver a foto dela. Além disso, a forma como compartilham a experiência de conhecer a história do Baobá a partir da literatura infantil juvenil afro-brasileira escrita e contada pela autora ganha evidência em todas as falas.

A palavra, com seu poder de evocar imagens, vai instaurando uma ordem mágico-poética que resulta do gesto sonoro e do gesto corporal, embalados por uma emissão emocional capaz de levar o ouvinte a uma suspensão temporal, pois não é um tempo cronológico que interessa, mas o tempo afetivo (OLIVEIRA, 2010, p. 47)

Nesse sentido, a partir da linguagem oral e escrito sobre elementos da história e cultura africana e afro-brasileira foi possível identificar a ampliação dos conhecimentos das crianças sobre esses elementos formativos e dessa forma “O sujeito também passa a “se constituir” na interlocução com os autores da literatura” (LEAL, ALBUQUERQUE, 2010, p. 95). Consideramos que, nessa perspectiva constroem-se interações literárias significativas para a formação das crianças.

Sobre ler e conhecer Odailta Alves as crianças afirmam:

Sônia Rosa:

Fala sobre...Ela é escritora mesmo e Ela é escritora negra, formada em letras, leitores e livros. Pesquisadora: E você acha que as histórias dela pode nos ajudar de alguma forma? Sônia Rosa: Sim, pra tirar um pouco do preconceito das pessoas.

Cidinha da Silva:

A gente chegou até a conhecer ela né, ela também é bem legal, ela é meio branquinha, mas ela também de todo jeito, por causa dos cabelos, ela é uma mulher negra e ela também passa pelas mesmas coisas. Pesquisadora: Que coisas? Cidinha da Silva: Que todas as Pérolas Negras passam e que ainda continuam passando hoje

em dia. Pesquisadora: E que coisa é essa? Cidinha da Silva: Preconceito, falam do cabelo, a cor da pele dela, como se fosse assim “dá uma chapinha”.

Joel Rufino dos Santos:

Odailta Alves, ela também gosta muito do Baobá e ela hoje em dia é professora e também fala sobre/ela já escreveu livros sobre o racismo, preconceito e etc. Ela gosta muito de falar sobre o racismo e preconceito. Pesquisadora: Para Você, como foi receber esse abraço de Odailta Alves? Joel Rufino dos Santos: Eu nunca tinha também abraçado uma escritora, nunca falei. Foi a primeira vez ai dei um abraço nela. Pesquisadora: E você gostou de abraçar ela? Joel Rufino dos Santos: (a criança baixou a cabeça e respondeu) Hum hum (emocionado).

Momento que a escritora dar um abraço e um beijo no menino.

Figura 19 – Imagem do abraço da escritora Odailta Alves após a roda de diálogos “Perolas negras contam suas histórias



Fonte: acervo da autora

José do Patrocínio:

Eu acho ela uma escritora boa. Pesquisadora: E o que você gostou ou não gostou de estudar sobre ela? José do Patrocínio: Eu gostei de descobrir sobre a história (onde ela trabalhava) a história que ela falou sobre... Que ela era diretora e o cara, estava procurando a diretora e ela falando que era ela, e ele procurando a diretora e depois ela disse/ela falou alto que era ela. Pesquisadora: E você acha que ele não percebeu ou não quis acreditar? Você acha que essa situação foi uma situação de quê? José do Patrocínio: (silêncio total, cabeça baixa) é... Eu acho que daí foi racista porque ela era preta, ele pensava que ela não era diretora.

Abdias do Nascimento:

Eu gosto do texto dela sobre a cor dela. Pesquisadora: E o que é que ela fala nesse... Abdias do Nascimento: Que ela no/ que na escola, ela nunca tinha... Ela perguntou a professora: “Professora onde tá a minha cor?” aí a professora sempre dava o lápis famoso/o pessoal já é famoso por cor de pele, mas não existe cor de pele, é rosa claro, é o mais famoso. Aí teve uma parte do texto dela que ela diz “chega” aí ela diz “chega, alguma coisa, alguma coisa”, eu não me lembro mais.

Sobre ler Carolina Maria de Jesus

Cidinha da Silva:

Ela era uma mulher que mora numa favela, ela ia no lixão pra pegar papel, pra ela escrever. Ela lançou um livro que a Prefeitura pagou, mas ela lançou outros livros, mas ela teve que tirar do bolso dela. Pesquisadora: E o que você acha da história de Carolina Maria de Jesus? Cidinha da Silva: Chocante. Pesquisadora: Você acha que de alguma forma as histórias dela contribui para o fortalecimento das meninas, das mulheres negras, dos meninos negros? Cidinha da Silva: Assim, é... Fortalecer assim, é meu pai, pera aí, fortalecer mais, assim, você não deixar parar por qualquer coisa, entendeu?

Pesquisadora: Esse desenho que você fez, Eu achei o máximo, gostaria de entender o que significa, é uma mulher sentada numa cadeira, numa mesa muito grande, você poderia dizer quem é essa mulher? Cidinha da Silva: Carolina Pesquisadora: Carolina Maria de Jesus. E você quis representar ela de que forma? Cidinha da Silva: Que ela vive em uma favela, ela queria lançar os livros dela, aí é uma mesa de um/como se fosse uma sala própria pra ela, pra ela poder lançar os livros dela.

Figura 20 - Imagem do desenho realizado pela menina Cidinha da Silva



Fonte: acervo da autora

Pesquisadora: E porque tem a Bandeira do Brasil em cada cadeira e tem uma na camisa dela? Cidinha da Silva: Porque ela é brasileira, pernambuqueira. Ela é assim uma mulher brasileira, uma mulher forte. Pesquisadora: E isso aqui é o que na cabeça dela? Cidinha da Silva: O livro dela, e Ela escrevendo.

De acordo com a criança Joel Rufino dos Santos:

Sobre Carolina? Eu gostei. Carolina ela foi uma mulher que catava lixo, morava numa favela, ela catava livros que estavam algumas páginas riscadas, ela rasgava e ficava pra ela, pra ele escrever mais tarde, ai ela ia pro quarto escrevia e um dia teve um repórter que foi lá na casa dela e ela divulgou um livro, ai esse livro estourou as coisas.

Pesquisadora: Ficou conhecido.

Joel Rufino dos Santos: Hum rum, ai ela ficou famosa, mas o povo da comunidade não gostava dela.

Pesquisadora: Por quê? Porque ela catava lixo.

Para o estudante Cruz e Souza: Maria Carlina de Jesus escreve poesia e sobre o racismo. Pesquisadora: Você acha que ela sofreu racismo? Cruz e Souza: Ela escreve e viveu o racismo.

José do Patrocínio ao virar as peças do jogo de memória e ver a foto de Carolina Maria de Jesus falou:

Foi a primeira história que eu falei foi a história dela. Eu lembro que ela morava na favela e ela procurava folha de papel pra poder escrever sobre ela. Eu acho que... Eu acho a história dela (inspirante).

Para Abdias do Nascimento:

Carolina Maria de Jesus, ela morava na favela. Teve um livro dela que eu me interessei foi o do Quarto de Despejo e o sonho que ela teve, que ela escreveu no livro dela, que foi quando/sonhou que estava morta, aí deitaram ela no caixão e encheu de livros. Pesquisadora: E você acha que isso significava o que, como você interpretou isso? Abdias do Nascimento: A paixão dela sobre o livro.

Outra escritora que fez parte do projeto “Perolas Negras contam suas histórias” foi **Conceição Evaristos, sobre ela e suas obras as crianças pontuaram que:**

Joel Rufino dos Santos:

Gostei. Ela é escritora negra, que ainda hoje é famosa. Pesquisadora: Ela escreve sobre o que? Joel Rufino dos Santos: Poema e frases sobre o racismo e também o preconceito.

José do Patrocínio afirma:

Gostei. Pesquisadora: Você acha que a história da Conceição Evaristo, alguns poemas e textos dela e das escritoras negras de alguma forma, eles podem ajudar as meninas negras, as mulheres negras, os meninos e homens negros? José do Patrocínio: Ela pode ajudar. Eu acho que com essas histórias. Eu acho que ela pode, acho não, tenho certeza. Pesquisadora: Como? José do Patrocínio: Como um escritor (famoso) que os negros também podem conseguir, tem que tentar pra conseguir.

Outra pérola negra escritora foi **Jarid Arraes**, embora as crianças tenham lido textos da escritora, a maioria afirmou não lembrar quando viraram as peças do jogo de memória com a foto dela, mas quando perguntamos sobre Dandara dos Palmares as crianças, todas, lembraram da história escrita por Jarid. **De acordo a criança ler textos de Jarid foi:**

Abdias do Nascimento:

Muito interessante as histórias dela que ela contava sobre Dandara, muito interessante, eu fiquei impressionado. Pesquisadora: Dandara lutou? Abdias do Nascimento: Pelos negros, que se serviam ainda como escravos, aí foi quando ela conheceu seu marido e ajudou Zumbi dos Palmares, ela mostra um tipo de força, sua visão.

Em relação aos textos (enunciados) das crianças sobre os textos lidos, e entendemos enunciados aqui a partir de Fairclough (2001) quando afirma “enunciados - ‘textos’ em meus termos – são inerentemente intertextuais, constituídos por elementos de outros textos” (Idem, 2001, p. 134). E a produtividade dessa intertextualidade de acordo com o autor na prática está condicionada as relações de poder, daí o destaque afirmando que:

A relação entre intertextualidade e hegemonia é importante. O conceito de intertextualidade aponta para a produtividade dos textos, para como os textos podem transformar textos anteriores e reestruturar as convenções existentes (gêneros, discursos) para gerar novos textos (FAIRCLOUGH, 2001, p. 135)

Na visão ampliada sobre as práticas pedagógicas com literatura infanto juvenil afro-brasileira encontramos nos enunciados, ou seja, textos acima o destaque das crianças colaboradoras da pesquisa para os aspectos da história e cultura africana e afro-brasileira. Esse momento está presente quando afirmam gostar de ler os livros e conhecer a história do baobá na literatura infanto juvenil escritas por Inaldete Pinheiro.

Também é possível identificar quando afirmam que a poesia de Odailta Alves evidencia o racismo estrutural e estruturante no Brasil quando perguntamos sobre a obra da autora e a criança diz: Joel Rufino dos Santos: Odailta Alves, ela também gosta muito do Baobá e ela hoje em dia é professora e também fala sobre/ela já escreveu livros sobre o racismo, preconceito e etc. Ela gosta muito de falar sobre o racismo e preconceito.

A criança José do Patrocínio lembra na entrevista uma situação vivida pela autora, uma experiência real que envolve a história de vida dela em um dos momentos da roda de diálogo “Pérolas Negras Contam suas Histórias” (Diário de Campo, 30/08/2019), onde ela, mesmo ocupando um cargo de gestora de uma escola, ou seja, um lugar de poder naquela comunidade, a pessoa que a procurava não atribuiu a ela esse cargo e para a criança esse contato com a literatura e com a escritora o fez perceber uma situação de racismo, vejamos novamente.

Pesquisadora: Você acha que essa situação foi uma situação de quê? José do Patrocínio: (silêncio total, cabeça baixa) é... Eu acho que daí foi racista porque ela era preta, ele pensava que ela não era diretora.

Van Dijk (2017) afirma que “os preconceitos étnicos e raciais são predominantemente adquiridos e partilhados dentro do grupo branco dominante, através da conversação cotidiana e da escrita e da fala institucional” (DIJK, 2017, p. 155). Nesse sentido, a percepção da criança sobre as cognições sociais a partir da legitimação do discurso racista que expressa atitudes étnicas negativas sobre outros grupos, configura para nós a autonomia de pensar o poder social.

O Poder é baseado em um acesso privilegiado a recursos sociais valorizados, como riqueza, empregos, status ou mesmo um acesso preferencial ao discurso e à comunicação públicos. O poder social e a dominância são frequentemente organizados e institucionalizados, de forma a permitir um

controle mais efetivo e possibilitar formas rotineiras de reprodução de poder (DIJK, 2017, p. 88).

As crianças continuam trazendo elementos discursivos sobre o racismo estrutural e estruturante que permeiam o Brasil, esse discurso é evidente quando falam sobre a experiência de ler as literaturas infantis afro-brasileira e os textos, poemas das escritoras negras, vejamos sobre Carolina Maria de Jesus, quando o estudante Cruz e Souza afirmou na entrevista como já mencionado anteriormente: “Maria Carolina de Jesus escreve poesia e sobre o racismo”. E quando perguntamos: Você acha que ela sofreu racismo? Cruz e Souza responde: “Ela escreve e viveu o racismo”.

Em meio a esse discurso, “A criança, sendo um ser humano de pouca idade, é capaz de representar o mundo e a si mesma” (QUINTEIRO, 2002, p. 42). Corroboramos com a autora citada pois é notório que as crianças do Programa Acelera Brasil revelam aspectos da vida e do mundo a partir do concreto e transcende as fases de desenvolvimento indicadas pela psicologia, e mesmo que ainda tenham muito o que apreender, já nos ensina muito.

Convém registrar que, sobre a história de vida (bibliografia) das escritoras, as crianças falaram que gostaram, que foi uma inspiração para que escrevessem livros, se impressionaram com o que leram e ouviram sobre elas e com elas . Além disso, identificamos que para nossos/as colaboradores/as da pesquisa essas mulheres escritoras foram e são fortes pois resistiram e resistem em um contexto social permeado por desigualdades.

Chama-nos atenção aqui alguns destaques, Cidinha da Silva afirma que achou a história de Carolina Maria de Jesus “Chocante”, e o sonho da autora em torna-se escritora famosa motivou a criança alçar um lugar de poder para a escritora que a representa em um desenho em uma mesa própria dela para esse lançamento e afirma “Ela é uma mulher brasileira, uma mulher forte”.

A prática discursiva fundamentada no modelo tridimensional (texto, prática discursiva e prática social) de Fairclough (2001), onde os processos de produção, distribuição e consumo textual, ou seja, há variações e essas estão de acordo com os fatores sociais, nesse sentido, a produção dos textos são particulares em contextos sociais. É notório as construções discursivas das crianças em seus contextos e a relação com suas relações sociais.

Identificamos dessa forma que, José do Patrocínio além de lembrar e narrar a história da escritora diz: “Eu acho que... Eu acho a história dela inspirante”. Quando perguntado se ler textos de Carolina Maria de Jesus e conhecer um pouco da história dela, se isso, de alguma

forma poderia lhe ensinar algo para a vida ele fala “Acho que pode. A continuar a ser negro, não mudar, não tentar ficar de outra cor (não ir para o médico pra tentar fazer outra cor)”.

É oportuno mencionar que os diferentes contextos sociais que as crianças vivenciam e interferem na produção, distribuição e consumo do texto, na interpretação dos textos, ou seja, a família, escola e sociedade compõem dimensões sociocognitivas. E é como se “o efeito do contexto no sentido da ambivalência fossem sempre os mesmos, mas não é assim, a maneira como o contexto afeta a interpretação do texto varia de um tipo de discusso para outro” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 110). No entanto, a coerência traz sentido no texto, e as práticas de leitura com literatura infanto juvenil na sala de aula e as experiências de estudo da Educação das Relações Étnico-Raciais promovidas pela professora Dandara são destacadas coerentemente pelas crianças.

Consideramos importante ressaltar o pensamento de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva sobre estudos de combate ao racismo a partir do conhecimento sobre o continente africano e a diáspora,

Os estudos Afro-Brasileiros focalizam as raízes africanas e as problemáticas de vida e formação humana enfrentadas pelos negros, dialogam com conhecimentos produzidos por outras raízes étnico-raciais que constituem a humanidade; não poderia ser diferente uma vez que vêm se constituindo e buscam se consolidar enquanto campo de conhecimento científico (SILVA, 2010, p. 37-38).

Nessa perspectiva, foi evidenciada práticas pedagógicas com diferentes literaturas infantis, aqui destacamos as de Inaldete Pinheiro, que carrega uma linda ancestralidade que adoça os lábios das crianças que dão vozes a está pesquisa. A autora nos livros “A barriguda que é um baobá” e “baobás de Ipojuca” trás histórias que evidenciam o continente africano, a diáspora africana, a escravização de pessoas africanas e afro-brasileiras no Brasil e principalmente em Pernambuco e da “Menina Capoeira” que na narrativa quer liberdade de ser e viver as aventuras do ser criança/adolescente a partir das africanidades.

Apesar da professora Dandara não ser uma das Pérolas Negras estudadas pelas crianças, colocamos no jogo de memória duas fotos dela objetivando que as crianças falassem sobre a experiência de estudar com ela. O momento em que as crianças jogavam o jogo da memória com a pesquisadora e encontravam as fotos da professora Dandara foi bem importante, foi possível identificar as expressões das crianças, todas sorriam, alguns timidamente e outros enchiam os olhos de brilho e abriam um largo sorriso as vezes riam com

tom de voz mais alto, foi descontraído, sorrimos e ao mesmo tempo havia timidez. Vejamos logo em seguida essas considerações dos/as estudantes.

Sobre a pergunta: Você gosta das aulas da professora Dandara com leitura de livros de literatura infantil afro-brasileira e textos sobre as escritoras negras?

Ao ver as fotos da professora Dandara Sônia Rosa falou:

É Tia! (risos). Pesquisadora: Como foi estudar com a professora Dandara? Sônia Rosa: Foi bom. Você gostou? Sim, porque fala do preconceito, vai me ajudar no futuro. Foi bom estudar com tia (Dandara) fazer tarefas, fazer é... estudar pro... pro... pra fazer o livro, pintar e outras coisas aí. Pesquisadora: E tem alguma coisa assim que você não gostou nas aulas? Sônia Rosa: (silêncio) é... Os meninos ficam me irritando. Pesquisadora: Quem? Os meninos me chamam/dizem que lixo, esse lixo. Pesquisadora: Você conversou com a tia Dandara sobre isso? Sônia Rosa: Falei. Pesquisadora: Ela fez o quê? Sônia Rosa: Ela tem garra, combate isso.

De acordo com Eliane Cavalleiro (2001) “a prática pedagógica desenvolvida no dia-dia constitui um artefato de grande valor para mostrarmos aos alunos e às alunas o nosso respeito (idem, p. 157). Nesse sentido, Sônia Rosa mesmo com a experiência dos colegas a irritarem, ela consegue identificar que esse momento foi “combatido” pela professora Dandara. O respeito é percebido na forma como a criança olhou para a foto de Dandara exposta no jogo de memória, olhar brilhante, um lindo sorriso e também evidenciou que as práticas pedagógicas são significativas para seu desenvolvimento quando afirma “porque fala do preconceito. Estudar pro... pro... pra fazer o livro”.

Durante nossa observação participante, dentro da sala de aula percebemos uma relação de respeito, no entanto sem afagos, abraços e carinho dos meninos em relação a Sônia Rosa, da mesma maneira entre ela e os meninos em um momento de observação dois estudantes reclamaram que Sônia Rosa falta muito e não faz as atividades de leituras e para construção dos livros mas que nos momentos de registros fotográficos e aula campo ela sempre está presente, e que isso não é justo (Momento registrado no Diário de campo, 31/08/2018).

Foi possível perceber uma maior aproximação entre Sônia Rosa e Cidinha da Silva, elas conversavam e riam, em registro no diário de campo, no dia 29/11/2018 estávamos no pátio da escola aguardando o ônibus, percebemos que ambas estavam juntas.

Certo momento Sônia Rosa voluntariamente se afastou e abraçou a pesquisadora timidamente, falou: “A senhora acha que o ônibus vai demorar?”, a pesquisadora responde: “Acredito que logo logo ele estará aqui”. Nesse momento Cidinha da Silva então falou: “Preta, vem pra cá!”. Cidinha da Silva não foi, Nesse mesmo instante Abdias do Nascimento

escutou e falou: “Chama ela pelo nome!”, Cidinha da Silva revida: “ela é minha amiga, e gosto dela, oxi”. Abdias do Nascimento: “mas chama pelo nome”. Sônia Rosa aproximou-se de Cidinha da Silva, mas não demorou, então a pesquisadora pergunta para ela: Você está chateada com alguma coisa?

Ela responde: “Não tia, eu não ligo”. Pesquisadora: Você quer conversar sobre o que seus colegas falaram? A criança responde: Não é nada não. Falando assim eu não ligo, mas só ela”. Observamos a aula campo e as duas meninas sentaram juntas, riram e Sônia Rosa não demonstrou nenhuma fala ou gesto que nos foi possível observar em relação a tristeza, raiva, dor de cabeça e etc. Participou de todas as atividades. Além disso, como veremos na próxima categoria de análise, a Sônia Rosa afirma ser negra.

Em relação a professora Dandara no momento da entrevista, Cidinha da Silva expressa:

Haaa essa aqui não tem problema não, eu sei bem, essa é minha professora. Pesquisadora: Você gosta das aulas da professora Dandara com leitura de livros de literatura infantil afro-brasileira e textos sobre as escritoras negras? Cidinha da Silva: Gosto. Porque ela é muito dedicada ao que ela faz, ela dedica muito o trabalho dela, a gente se diverte aprendendo. Tia Dandara é uma pessoa maravilhosa, ela ensina muito bem, ela tem muita paciência. Ela... Ela assim, ela não se estressa por qualquer coisa. Eu esse ano todinho não fui pra secretaria, é que eu aperreio um pouquinho (risos), eu aperreio um pouco ela, mas ela é uma pessoa que tem calma, tem paciência, sabe explicar bem, ela faz amizade, ela dá oportunidade pra gente escrever livros, pra gente conhecer escritoras. Tudo o que está acontecendo comigo hoje em dia, lançar livros, essas coisas, tudo é por causa dela.

Partindo do princípio trazido por Freire (1996), ao falar sobre segurança, competência e profissional nos faz refletir sobre as exigências do ensinar, nesse sentido, é categórico ao afirmar que “A prática docente que não há sem discente é uma prática inteira. O ensino dos conteúdos implica o testemunho ético do professor. A boniteza da prática docente se compõe do anseio vivo de competência do docente e dos discentes e de seu sonho ético (FREIRE, 1996, p. 95).

Joel Rufino dos Santos:

Sorrisos. Gostei. Têm essas coisas que ela é uma professora que ela ensina, fala, quando ela fala que tudo errado, a gente concerta tudo certinho, direitinho. Também ela fala sobre o racismo também que ela gosta muito de falar sobre o preconceito, sobre os cabelos, a cor, gosta muito também do baobá, da África, é...deixa eu ver...de livros, ela gosta de ler muito livro com a gente. Foi e... ela me ensinou sobre o racismo e preconceito que eu não sabia disso ainda, mas ela me ensinou sobre a África também.

E de acordo com o discurso de Cidinha da Silva e Joel Rufino dos Santos, há o que Freire chama de exercício de liberdade a partir de uma autoridade democrática.

Um esforço sempre presente à prática da autoridade coerentemente democrática é o que a torna quase escrava de um sonho fundamental: o de persuadir ou convencer a liberdade de que vá construindo consigo mesma, e si mesma, com materiais que, embora vindo de fora de si, reelaborados por ela, a sua autonomia. É com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade ou preenchendo o “espaço” antes “habitado” por sua dependência. Sua autonomia que se funda na responsabilidade vai sendo assumida (FREIRE, 1996, p. 93-94)

Além disso, é evidenciado os aspectos da história e cultura africana e afro-brasileira a partir das práticas pedagógicas da professora Dandara com as literaturas. E assim, “A literatura infantil aponta para outras maneiras de ser, outros caminhos a serem percorridos, que no plano real seria quase impossível” (OLIVEIRA, 2010, p. 42). Seguimos nas análises com sentimento de muita emoção, notadamente fica revelado a relação de respeito, afeto e admiração das crianças para com a professora Dandara.

Da mesma maneira, afirma Oswaldo de Camargo:

Eu gosto dela... Eu acho bom, é importante aprender mais para quando falar, falar o certo, não discriminar, assim, no livro que a gente leu mostra o certo. Assim, ela (professora Dandara) trata bem as pessoas, ensina bem, eu não sabia nem a letra H ela foi ensinando, ensinando aí eu comecei a ler. Acho bom, ela ensinou bem, ensinou bastante, eu gostei muito. Pesquisadora: Essas aulas vai lhe ajudar no futuro? Oswaldo de Camargo: Com certeza. Mudou de um jeito que eu não sei explicar, eu sempre tratei bem as pessoas negras, elas tem coração igual a gente e só muda a cor.

José do Patrocínio:

(risos) olhos brilhando e cheio de alegria. É tia Dandara!!! A que eu mais gostei foi o... a ... eita (risos) o que eu mais gostei foi ler. Eu achei muito bom, eu nunca tive uma professora assim desse jeito não. Pesquisadora: Assim como? Que jeito? José do Patrocínio: Ela tem paciência se fizer errado mas ela não reclama, manda a pessoa fazer de novo é... é... ela fez muita coisa por mim, quando eu cheguei aqui eu não sabia ler, ela me ensinou.

Cruz e Souza:

(risos) é tia. Além de ensinar bem ela é muito legal. Ensina cultura negra. Ela ensina a fazer poesia, fazer arte, a jogar lixo no lixo, não jogar no mar.

Lima Barreto:

Tia Dandara (risos). Ela faz a gente aprender mais coisa também, ser escritor, escritora, esse negocio de cultura negra. Aprende muito mais a não xingar os outros. Aprende a jogar lixo e não jogar coisa eletrônica no lixo.

Júlio Emílio Braz:

(sorriso) Ela me ensinou muitas coisas. Pesquisadora: O que você pode falar que ela lhe ensinou? Criança: é... Racismo, cultura africana nota dez mil (risos).

Abdias do Nascimento:

Tia Dandara, Dandara dos Palmares (a criança falou nome e sobrenome da professora). Achei muito legais as aulas. É interessante estudar com ela, porque é sempre carismática. E quando a pessoa tem tarefa escrita de alguma coisa, por exemplo, eu tento desistir de fazer o texto, ela fica incentivando, incentivando até a gente fazer, aí faz. Pesquisadora: E ela ensina sobre o que mesmo? Criança: Sobre tudo para falar a verdade. Na minha opinião não tem nada de exato, quando professora ela é uma máquina de mistérios.

A professora “máquina de mistérios” que Abdias do Nascimento destaca acima é na percepção das crianças a professora que ensina sobre a origem do racismo e suas consequências, que tem paciência, que ensina a não discriminar que faz muitas coisas pelos/as estudantes, é assim que Dandara é percebida, são as vozes das crianças que dizem quem é a professora Dandara, Freire dialoga com esses discursos afirmando que:

A percepção que o aluno tem de mim não resulta exclusivamente de como atuo mas também de como o aluno entende como atuo. Evidentemente, não posso levar meus dias como professor a perguntar aos alunos o que acham de mim ou como me avaliam. Mas devo estar atento à leitura que fazem de minha atividade com eles. Precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada de sala (FREIRE, 1996, p. 97)

Assim, a partir da reflexão de Freire e das enunciações das crianças sobre as práticas pedagógicas, abre-se o mundo da imaginação, da curiosidade, da motivação, do respeito, da afetividade, abre-se possibilidades para que as crianças possam dizer-se e dessa forma formar-se enquanto cidadã “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento da História (FREIRE, 1996, P. 136). é relevante entender e destacar a importância ao ato do aprender a ler, a alfabetização e letramento inclusive literário é um direito da criança, no entanto, quando essa fala de sua importância na própria vida evidencia o compromisso e engajamento da docente como mediadora desse processo.

Pedro Demo (2007), em seu livro “Leitores para sempre” destaca que o alfabetismo depende de um conjunto de habilidades, conhecimentos linguísticos e psicossociais. Assim afirma “Leitura bem feita é formativa, no sentido de que reestrutura as ideias e expectativas, reformula os horizontes” (DEMO, 2007, p. 27) e ainda de acordo com Demo, “Ler é desler”. Desler é questionar, é re construir e reestruturar o lido e aqui acrescentamos, a partir da criticidade, da imaginação.

Na escola, a prática pedagógica tem um papel importante na formação do leitor. “Em suas mediações o professor pode usar estratégias para deixar brotar a sensibilidade dos pequenos leitores” (OLIVEIRA, 2010, p. 46), isso é evidenciado nos dizeres das crianças, nos gestos, nos olhares.

Finalizamos essa categoria com mensagens das crianças para a professora Dandara, Perguntamos: Você gostaria de falar algo sobre ela ou para ela? vejamos a seguir:

Sônia Rosa:

Sei lá! Eu hoje não estou perfeita, se eu estivesse perfeita, aí eu falava (crianças emocionadas e com os olhos cheio de lágrimas).

Cidinha da Silva:

Que ela é uma pessoa muito boa, eu gostaria de ficar o resto/assim até terminar de estudar com ela, ela é uma pessoa maravilhosa e eu gosto muito dela (choro).

Joel Rufino dos Santos:

Muita coisa tia (pesquisadora), abaixou a cabeça, respirou fundo e falou: Obrigado por tudo tia Dandara.

Oswaldo de Camargo:

Eu gostaria de ficar com tia Dandara no próximo ano.

José do Patrocínio:

Eu ia falar que ela me inspirou a fazer muitas coisas, tipo me inspirou a fazer livro, é... Ela me ensinou a ler.

Júlio Emílio Braz:

(Emocionado) Eu sinto uma coisas, um monte de coisas que eu não sabia, obrigado por tudo.

O educador Paulo Freire muito colabora para esses discursos cheios de amor, emoção e respeito, no cumprimento da amorosidade pedagógica sem deixar de lado o compromisso político, respeitando o direito dos/as educandos/as, ou seja, essa prática deve ser permeada por responsabilidade e quem a cumpre com ética

É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido. É esta força misteriosa, às vezes chamada de vocação, que explica a quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece, apesar da imoralidade dos salários. E não apenas permanece, mas cumpre, como pode seu dever. Amorosamente, acrescento (FREIRE, 1996, p. 142).

O choro da criança ao ver a foto e falar sobre a professora revela um grau de respeito e amor imensurável para nos pesquisadoras. São vozes de liberdade e autonomia que afirmam que a professora teve o poder de inspirá-lo, de agradecer por tudo, de querer continuar com a docente, de enfatizar que aprendeu a ler com ela, e principalmente de dizer que sente umas coisas que nunca sentiu antes, arriscamos dizer que é uma troca de afetividade respeitosa e compromissada com os direitos das crianças e com o reconhecimento do trabalho da docente. Existe tanto a afetividade quanto a dedicação científica da professora pesquisadora e “A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente da permanência do hoje” (FREIRE, 1996, p. 143).

2. Protagonismo e motivações para a (re) construção das identidades de crianças negras

A presente categoria trata-se da análise sobre as experiências relacionadas as (re) construções das identidades das crianças colaboradoras da pesquisa. Além disso, realizamos análise sobre as motivações da professora Dandara para realizar práticas pedagógicas com literatura infantil juvenil afro-brasileira. Consideramos importante ressaltar que todas as crianças participantes vivenciaram a leitura, debate e escrita literária, esse é um dos achados do campo: Crianças leitoras e escritoras com mais de um livro publicado. Ressaltamos que

iniciaremos as análises com a observação de campo a partir dos registros do diário de campo e seguiremos logo com as análises das entrevistas que dizem respeito a esta categoria.

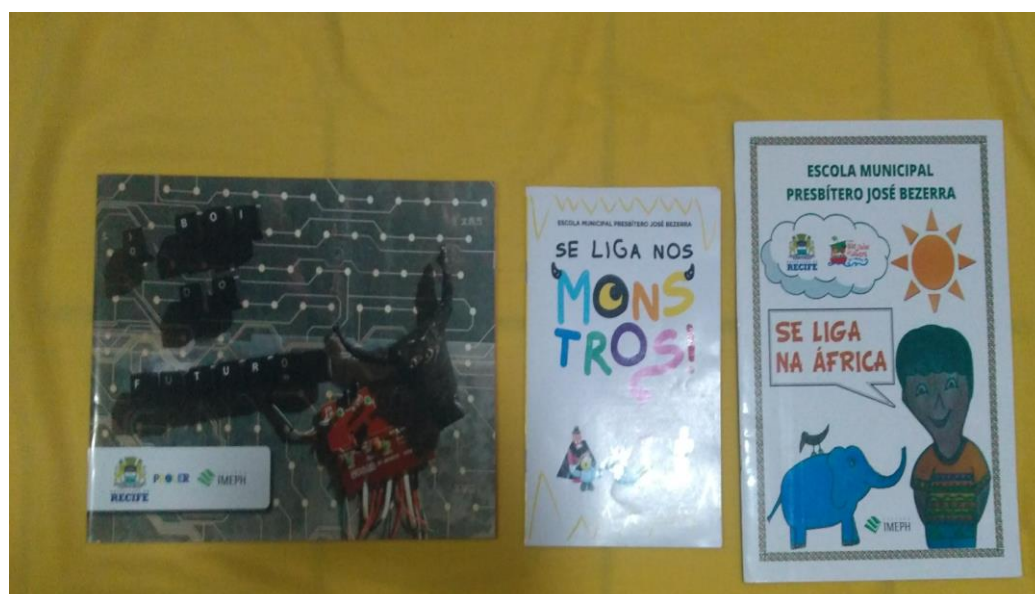
Na observação participante recebemos da professora Dandara todos os livros já publicados pelos/as estudantes, ou seja, como já informado antes, as crianças da pesquisa são leitoras e escritoras. Vejamos o quadro abaixo com os nomes das crianças e títulos publicados:

Quadro 3 - Livros já publicados e prontos para publicação da turma colaboradora da pesquisa e professora

NOME	LIVROS PUBLICADOS	LIVROS PRONTOS PARA PUBLICAÇÃO	TOTAL DE LIVROS
Sônia Rosa	1. “Se Liga na África” - ano/2017. 2. “Se liga nos Monstros” - ano/2018. 3. “O Boi do Futuro” - ano/2018.	1. Pérolas Negras contam suas Histórias.	4
Cidinha da Silva	“O Boi do Futuro” - ano/2018	1. Pérolas Negras contam suas Histórias.	2
Joel Rufino dos Santos	1. “Se Liga na África” - ano/2017. 2. “Se liga nos Monstros” - ano/2018. 3. “O Boi do Futuro” - ano/2018	1. Pérolas Negras contam suas Histórias.	4
Oswaldo de Camargo	“O Boi do Futuro” - ano/2018	1. Pérolas Negras contam suas Histórias.	2
Solano Trindade	1. “Se Liga na África” - ano/2017. 2. “Se liga nos Monstros” - ano/2018. 3. “O Boi do Futuro” - ano/2018	1. Pérolas Negras contam suas Histórias.	4
José do Patrocínio	1. “Se Liga na África” - ano/2017. 2. “Se liga nos Monstros” - ano/2018. 3. “O Boi do Futuro” - ano/2018	1. Pérolas Negras contam suas Histórias.	4
Cruz e Souza	“O Boi do Futuro” - ano/2018	1. Pérolas Negras contam suas Histórias.	2
Lima Barreto	“O Boi do Futuro” - ano/2018	1. Pérolas Negras contam suas Histórias.	2
Júlio Emilio Bráz	“O Boi do Futuro” - ano/2018	1. Pérolas Negras contam suas Histórias.	2

Abdias do Nascimento	1. “Se Liga na África” - ano/2017. 2. “Se liga nos Monstros” - ano/2018. 3. “O Boi do Futuro” - ano/2018	1. Pérolas Negras contam suas Histórias.	4
Professora Dandara	O Quibundo e as brincadeiras (2015) A coruja e o sábia / Acelera – narrativa (2016) Ser criança é / Se Liga – Poema (2016) O boi do Futuro (2018)	Duas tribos diferentes (Acelera – 2016) O minhocão do Rio São Francisco (Acelera – 2017) Três lendas do São Francisco (Acelera – 2017) Pérolas Negras contam suas Histórias (Acelera – 2018) Recife em versos (Acelera – 2019)	9

Figura 21 - Imagens dos livros dos/as estudantes escritores/as que já foram publicados



Fonte: acervo da autora

Observar as crianças em alguns momentos no campo da pesquisa nos levou a pensar no educador Paulo Freire (2011), quando escreve sobre a importância do ato de ler “que implica sempre percepção crítica, interpretação e “re-escrita” do lido” (FREIRE, 2011, p. 31). As histórias escritas pelas crianças são inegavelmente entrelaçadas nos textos das experiências literárias em sala de aula, nos discursos das práticas pedagógicas com literaturas, o que

envolve a concepção tridimensional do discurso de Fairclough (2001), ou seja, a produção, distribuição e consumo desses textos, assim como, os contextos de suas práticas sociais.

De acordo com Conceição Evaristos (2011), “Uma literatura engajada há de permitir ao escritor um sentimento de pertença ao grupo nacional e continental” (EVARISTOS, 2011, p. 125), assim, ao observarmos uma apresentação das crianças escritoras sobre os livros que já publicaram, conseguimos perceber que tanto na escrita quanto na fala externaram criticidade em relação a história e cultura afro-brasileira e africana.

No registro do Diário de Campo em 27/11/2018 a professora Dandara convidou os/as estudantes de sua turma do Acelera Brasil para falarem sobre suas experiências como escritores/as e perguntou: **Como foi a experiência de fazer o livro “Se liga na África”, e as leituras sobre a África?**

Nesse momento, percebemos que a emoção e nervosismo misturaram-se na pequena sala do Acelera Brasil, uns espremiavam as mãos e outros sorriam com a mão na boca, mas, nos olhos de todos e todas era visível a alegria e orgulho de serem escritores/as. As crianças afirmaram que:

Abdias do Nascimento:

nós lemos, pesquisamos, fomos para a biblioteca e na sala dos computadores, fizemos meta reciclagem, trabalhamos a modelagem com massinha de modelar, fizemos animação que virou uma música “Mexexexex na savana”. É importante porque tem muita coisa na África que a gente não conhece.

Figura 22 - Imagem das crianças na oficina de meta-reciclagem



Fonte: acervo da autora.

Sônia Rosa afirmou que:

Fizemos pintura, desenhos, mesas interativas, e a gente apresentaram na escola e na prefeitura.

Figura 23 - Imagem de um dos momentos em que as crianças pintavam “Ilustravam imagens” para o livro que será lançado “Perolas Negras Contam Suas Histórias”



Fonte: acervo da autora

Aqui chamamos atenção para o discurso do estudante Abdias do Nascimento quando ele e outras crianças falam da importância de estudar a história e Cultura Afro-Brasileira e Africana, pontua que “É importante porque tem muita coisa na África que a gente não conhece”. Lembramos que desde 2003 a Lei Nº 10.639/2003 modifica a LDB e inclui a obrigatoriedade desses estudos em todos os níveis de ensino, e aqui, a criança nos diz que é importante, que há muito o que conhecer, é a voz da criança que já compreende a importância dessas histórias que diz respeito as suas identidades, as nossas identidades, e de acordo com Parecer Nº: CNE/CP 003/2004:

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos

indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das que têm raízes africana e europeia. É preciso ter clareza que o Art. 26^a acrescido à Lei nº 9.394/1996 provoca bem mais que inclusão de novos conteúdos, exige que se repense relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos da educação oferecida pelas escolas (BRASIL, 2013, p. 91-92)

Nesse sentido, percebemos no campo pesquisado uma quebra de paradigma em relação ao que é o continente africano, aos conhecimentos epistemológicos sobre as diferenças, as diversidades, e as práticas pedagógicas com amplo meios de interação e conhecimento sobre esses aspectos é um fator de (re) construções das identidades de crianças e assim, “A ampliação de acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais (BRASIL, 2013, p. 92). Nas práticas pedagógicas com literatura infantil juvenil afro-brasileira, os estudantes leem, escrevem e ilustram seus contextos, caminham para superar desafios.

E aí nos aliamos ao pensamento do autor Kanavillil Rajagopalan (2003) quando afirma que “O maior de todos os desafios talvez seja o de nos desvencilhar das garras daquela lógica que nos aprisiona como uma camisa – de – força e pensar o mundo como composto de entes cujas identidades se acham em permanente estado de renovação e recriação” (RAJAGOPALLAN, 2003, p. 114). As crianças autoras desta pesquisa se refazem a cada dia, a cada leitura, a cada escrita e a cada ilustração.

Vejamos outra pergunta realizada pela Professora Dandara: E os desenhos?

Sônia Rosa responde:

A maioria foi Júlio Emílio Braz quem fez.

Percebemos que, a criança Júlio Emílio Braz demonstra timidez olhando para baixo e sorrir, logo em seguida fala: Fiz dez desenhos. **A professora Dandara então pergunta: Como foi?** A criança então responde:

Muito bom! Eu comecei o ano sem saber ler e escrever, as pessoas não entendiam e depois eu consegui escrever três livros e dois foi publicado. É muito importante, racismo, preconceito e etc. No livro a gente não fala só da África não, a gente leu e fala do racismo, preconceito, discriminação. Sônia Rosa no mesmo instante fala: O negro não é só empregado, tem médico, advogado, o direito que os brancos têm os negros também tem.

Solano Trindade fala:

Nelson Mandela foi preso político e teve o Apartheid, brancos e negros eram separados e tinha muros e cercas que dividam os bairros.

Nesse momento, dois meninos começaram a brincar de chutar os pés um do outro de forma leve, até que um deles chutou com mais força e trocaram empurrões, a professora Dandara fez uma pausa no debate e falou: Não briguem na hora da apresentação! Todos no mesmo instante pararam. E ela finaliza com a pergunta: **Foi fácil ou difícil escrever o livro?** Solano Trindade Responde:

No começo foi difícil, a gente leu muito e estudou muito mas depois é... foi ficando bom. A gente aprendeu. Sônia Rosa falou: Foi bom. Foi às vezes, é,, foi... eu gostei muito. (Diário de Campo, 27/11/2018).

Esse momento foi de muita emoção na pesquisa, os olhos infantis brilhavam como luas cheia de orgulho, felicidade e autonomia. Alguns com timidez mas com mediação da professora Dandara falaram sobre a experiência de ser escritor/a e sobre o que escrevem. Fazem com engajamento a partir de suas experiências que para Dijk (2017) tratando-se da análise de discurso crítica afirma ser um “sociocognitivo bastante complexo, envolvendo, por exemplo, os modelos mentais ou outras representações cognitivas dos participantes” (DIJK, 2017, p. 14). Podemos perceber essa afirmação do autor na fala da criança abaixo:

Lima Barreto afirma:

Carolina escreve sobre poesia, cultura negra, eu gostei. Pesquisadora: Você acha que as histórias dela pode lhe ensinar alguma coisa que você vai levar para a sua vida? Lima Barreto: Acho que pode. A continuar a ser negro, não mudar, não tentar ficar de outra cor (não ir para o médico pra tentar fazer outra cor). (Entrevista, 12/12/2018).

É oportuno mencionar que de acordo com Hall (2006), a afirmação do estudante em relação a sua cor sugere aspectos da identidade de pertencimento étnico-raciais chamado pelo autor de “Identidades Culturais” (HALL, 2006, p. 8). Além disso, o discurso das crianças sobre as práticas de leitura e escrita como na fala de Júlio Emílio Braz que afirmou “Eu comecei o ano sem saber ler e escrever, as pessoas não entendiam e depois eu consegui escrever três livros e dois foram publicados. É muito importante, racismo, preconceito e etc.” destaca a importância do papel formativo da literatura infantil na sala de aula. Nesse sentido, Rangel (2009) afirma que

A leitura permite ao leitor posicionar-se no mundo, tomar partido e, por isso, a compreensão é entendida como projeto. As escolhas feitas encaminham o processo de interpretação que envolve o trabalho da descontextualização e recontextualização do objeto para apreendê-lo (RANGEL, 2009, p. 34)

Compreendemos a leitura como prática social amparada pelo pensamento de Rangel (2009) em relação à leitura que é capaz de produzir conhecimentos diversos. De acordo com as crianças da pesquisa, a literatura infantil afro-brasileira promoveu mudanças significativas em relação ao processo de ensino aprendizagem. Os textos literários provocaram inquietações, olhar crítico as questões sociais e ao contexto que estão inseridas, caminhos para uma escrita de pertencimento e transformações.

Assim, leram e refizeram-se dentro e fora das literaturas que acessaram, podemos retomar a fala de José do Patrocínio quando ele diz que “Esse daqui/eu essa história foi da minha mente que saiu, porque eu saí escrevendo”, a leitura que precedeu a escrita do estudante foi essencial nesse processo da construção dos textos produzidos,

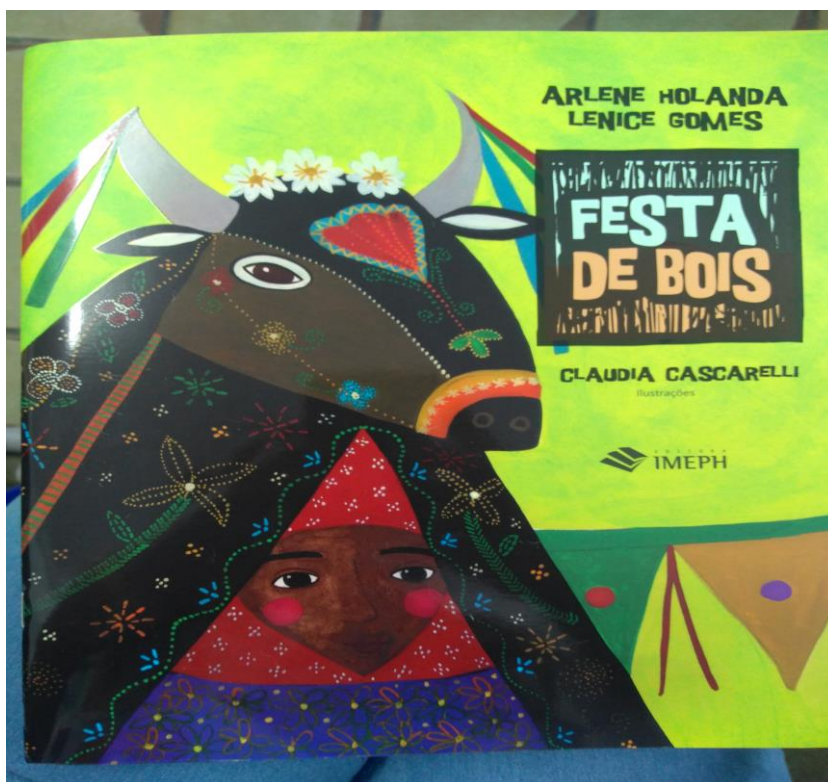
A leitura libertária que, hoje, é tão almejada por aqueles que, como eu, acreditam ser uma ação transformadora, impõe um ato de ler com seriedade, que exige do leitor uma disponibilidade interna para adentrar o texto, compreendendo-o na intertextualidade e no contexto do leitor, porque a percepção crítica implica a compreender aquilo que é sentido e a razão de ser do que se sente (RANGEL, 2009, p. 33).

Durante as entrevistas, **em relação a serem escritores/as, as crianças afirmaram que:**

Cidinha da Silva:

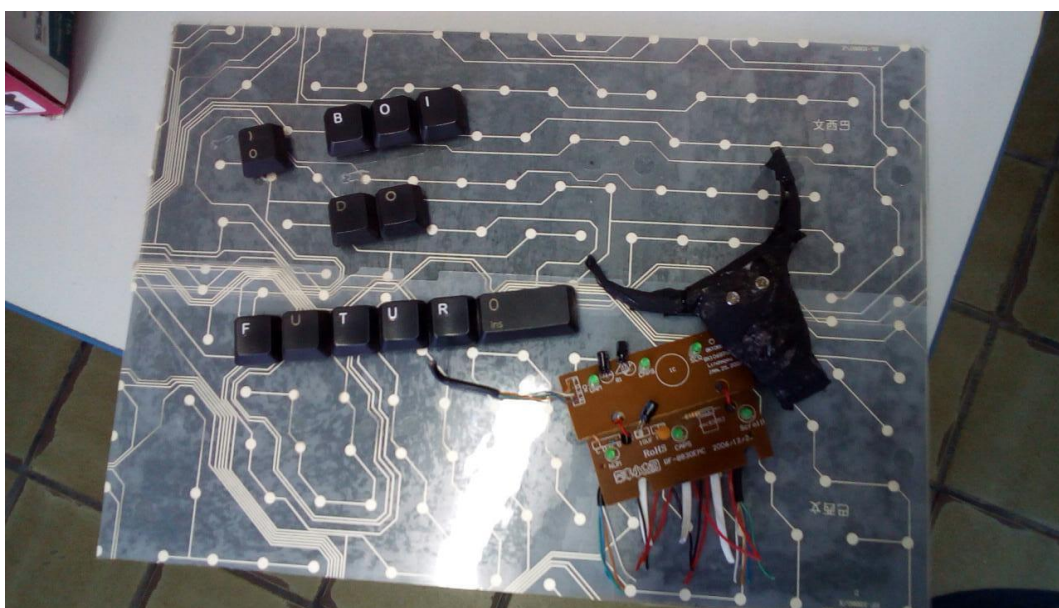
Foi legal ao mesmo tempo, bem legal porque foi um trabalho em conjunto, todo mundo ajudou um pouco, a pessoa não fez um livro sozinha, teve muita gente ajudando. A professora, os alunos, tudo.

Figura 24 - Imagem do livro que serviu de inspiração para as crianças escreverem o livro “O boi do Futuro”



Fonte: acervo da autora

Figura 25 - Imagem do livro escrito pelos/as estudantes do Acelera Brasil com textos escritos por eles/as e capa feita com material reciclado feito por eles/as



Fonte: acervo da autora

Figura 26 - Imagem do livro impresso em sua versão final pela editora: MEPH/PROLER/PREFEITURA DO RECIFE



Fonte: acervo da autora

Pesquisadora: Como você se sentiu em escrever um livro e ser fotografada para durante a produção do livro?

Cidinha da Silva:

Importante (risos), gostei. Pesquisadora: Aqui tem uma foto sua mostrando/ a menina ligeiramente fala: Olha essa é a minha mãe. Pesquisadora: é você e sua mãe, você está mostrando o livro para ela e nessa página você estava mostrando? Cidinha da Silva: Os escritores (risos). E qual a reação da sua mãe quando viu sua foto no livro "O boi do Futuro"? A menina responde: Ela ficou impressionada (risos), ela gostou.

A afirmação da criança sobre a mãe ter gostado é reforçada pela voz da própria mãe quando perguntamos: Qual o sentimento que lhe vem em saber que sua filha está nesse momento nesse auditório lançando um livro que ela escreveu junto com a professora e os/as colegas de classe? E mãe da criança responde:

Sou muito sortuda em ter uma filha assim, ela gosta muito da escola e da professora, essa professora é muito boa, não é por causa do livro sabe, é porque ela trata as crianças bem e as crianças podem falar o que pensam, até em casa ela(filha) já me ensinou sobre... que existe racismo e a gente as vezes não vê, eu agradeço a ela (professora) e a Deus, minha filha já passou por tanta coisa é... da vontade até de chorar (Diário de campo, 20/12/2018)

Percebemos na fala da mãe a multifuncionalidade da oração “essa professora é muito boa, não é por causa do livro sabe, é porque ela trata as crianças bem e as crianças podem falar o que pensam” e o significado ideacional está relacionado aos discursos das crianças quando na categoria anterior falaram sobre as práticas pedagógicas da professora Dandara, e Fairclough (2001) explica que “Toda oração é multifuncional e, assim, toda oração é uma combinação de significados ideacionais, interpessoais (identitários e relacionais) e textuais” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 104). Há nesse sentido, uma coesão nas práticas discursivas sobre as práticas pedagógicas da professora.

Cidinha da Silva em um momento ficou triste e falou:

Queira que meu pai visse (momento em que Cidinha da Silva demonstrou muita tristeza). Pesquisadora: O que você acha que ele iria falar quando olhasse sua foto no seu livro? Ela então responde: Ele ia ficar feliz, por quê...? Porque eu passei de ano e também porque eu lancei um livro bom né, assim, um livro que algumas pessoas vão poder aprender com esse livro. Eu acho que ele está feliz. (Entrevista, 18/12/2018).

Figura 27 - Imagem que representa o momento em que a criança Cidinha da Silva mostra o livro e escritores/as para sua mãe



Fonte: acervo da autora

Lembramos que, a menina Cidinha da Silva perdera o pai cerca de oito meses que antecede a pesquisa, é bem recente a memória do pai e também é recente a dor por perder o pai que estava lutando contra uma doença sem cura. Além disso, a criança passou por um

processo de abuso sexual recente e por esse motivo afastou-se da escola por um período, o caso já estava correndo em segredo de justiça e não perguntamos ou sugerimos que a criança falasse sobre o ocorrido, inclusive, havíamos desistido da entrevista em respeito ao momento da criança.

No entanto, quando ela retornou para a escola em uma confraternização “despedida da turma”, perguntou para a pesquisadora: Tia, você não vai me entrevistar não é? Então falamos: Não queremos lhe incomodar, fique a vontade e pode aproveitar seu momento com a turma e a professora. E a criança falou: vamos tia, eu quero.

Nesse momento, fomos para uma área da praça próxima ao parque onde as crianças estavam e sentamos na grama verde, a pesquisadora olhou nos olhos da criança e novamente falou: Cidinha, você pode ir brincar no parque e aproveitar esse momento com seus colegas e com a professora. A menina responde: “não quero não tia! Vou ficar aqui com a senhora, vamos começar?”. Nesse momento a pesquisadora pegou o jogo de memória e brincou com Cidinha da Silva. A história de vida da estudante é narrada por ela mesma.

Podemos identificar aspectos da aprendizagem de leitura e escrita, mas também, da vida, da busca da história de vida de cada um/a e “Com as crianças, aprendemos que é preciso buscar a história passada para que o presente possa ser mudado e para que também um outro futuro, diferente daquele anunciado numa visão determinista, possa ser realizado” (KRAMER, 2003, p. 13)

A criança Joel Rufino dos Santos afirmou que:

Ser escritor “É muito bom”. Pesquisadora: Você escreve sobre o que mesmo? O menino responde: Coisas que a gente descobre tipo preconceito e racismo. Tipo de Carolina, de Inaldete, Conceição (Evaristos) e sobre os cabelos também, a culinária da... é... Pesquisadora: E escreveu sobre a África né, você também/ criança: é sobre a escravidão, os animais da África, o que veio de lá, tipo a capoeira, a lenda do baobá. Pesquisadora: Você desejava ser escritor? Joel Rufino dos Santos: Não, nem pensava. Quando eu entrei aqui (na escola), lá antes de vir pra cá da minha outra escola, eu nem pensava que ia ser, pensava que ia ser um aluno normal né, sem escrever livro mas depois né, tia veio falando e tal, lálá, aí eu fiquei com vontade de ser escritor também. Pesquisadora: Você pretende escrever mais livros? A criança finaliza respondendo: Sim! (Entrevista, 12/12/2018).

De acordo com José do Patrocínio, ao olhar os textos e imagens produzidos pela turma, diz:

Esse daqui/eu essa história aqui foi da minha mente que saiu, porque eu saí escrevendo. Pesquisadora: Da sua mente, que ótimo! E você teve alguma inspiração para fazer esse aqui “Maria Isaura”? Nesse momento, José do Patrocínio responde:

Eu me inspirei numa mulher negra. Pesquisadora: Ela é sua parente, família? Ele responde: Não. Pesquisadora: Ela é uma das escritoras? A criança responde: Não. Pesquisadora: E como você se sentiu em escrever um livro, ser fotografado para o livro e para o lançamento do livro? O menino responde: Eu me senti muito feliz porque fazer um livro... (olhar brilhante, sorriso largo no rosto, olhou a pesquisadora nos olhos e, talvez, a timidez o fez baixar o rosto). (Entrevista, 17/12/2018).

Para o estudante Júlio Emílio Braz, ao ser perguntado sobre como é ser escritor ele responde:

Bom. Pesquisadora: Como você se sentiu quando foi fotografado para sua foto ir para o livro e quando as pessoas tiraram foto, vieram para ver você? A criança então respondeu que estava: Coração Batendo, então perguntamos: Estava feliz: ele respondeu: sim (emocionado). Pesquisadora: você pretende escrever mais livros? E a criança finaliza respondendo: Sim. (Entrevista, 13/12/2018)

Já a criança escritora Sônia Rosa afirma:

Sim. Foi bom. Pesquisadora: E aqui tem uma foto sua com seus amigos para serem fotografados para a impressão do livro, como você se sentiu? A menina então fala sorrindo: Pela cara já diz tudo (olhos brilhando, sorriso grande no rosto), perguntamos: Está feliz? Ela então responde: Muito! Pesquisadora: Você gosta de escrever sobre o que? Sônia Rosa: falar um pouco da... das escritoras, Odailta, Inaldete, Carolina Maria de Jesus, Dandara e Conceição (Evaristos). Perguntamos: Você gostou? Ela responde: “Gostei”. (Entrevista, 12/12/2018)

Figura 28 - Momento que foram fotografados oficialmente para impressão do livro “O Boi do Futuro”, escrito no ano de 2018 e lançado no ano de 2018.



Fonte: acervo da autora.

Figura 29 - Momento em que o fotografo voluntário enviado pela Prefeitura do Recife – PE fotografou o livro para impressão oficial



Fonte: acervo da autora

Sobre ser escritor, Abdias do Nascimento afirma:

Achei legal, é prazeroso. Pesquisadora: E você escreveu sobre a África e sobre o que mais? Teve a Africa, baobá, teve a Savana, teve a escravidão. Pesquisadora: Como é escrever sobre a escravidão? São dois pontos de vista, primeiro ponto é aquele que como o povo poderia viver naquela época, tava Pesquisadora: Hum rum, entendo sim. Abdias do Nascimento: E a segunda é prazeroso que é para as pessoas também ver e entender como é a escravidão.

Pesquisadora: E você aprendeu muita coisa, sendo escritor, escrevendo sobre esse tema?

Eu quando estava escrevendo esse tema, pra falar a verdade, eu, a única coisa que eu sabia era que os escravos é que serviam, eles... eu só sabia que eles só eram escravos, vieram da África, só sabia isso. Então eu nem sonhava, quando eu fui descobrindo mais/ Primeira foi tia Nilma Lino Gomes/minha primeira, aí só foi nessa escola aqui, aí eu só aprendi com tia Dandara. A maioria que eu aprendi foi com tia Suzana e a outra maioria também, Foi 50% de tia Dandara, 50% de tia Nilma Lino Gomes. (Entrevista, 17/12/2018).

Figura 30 - Momento que as crianças do Acelera Brasil foram fotografados no lançamento do livro “Se liga nos monstros”, esse livro foi escrito no ano de 2017.



Fonte: acervo da autora

As marcas lingüísticas e discursivas evidenciadas nos textos acima estão relacionadas ao gostar de serem escritores/as. O orgulho da escrita literária sobre os aspectos históricos e culturais sobre o continente africano e a diversidade afro-brasileira é evidente. As crianças afirmam que a partir das práticas foi possível construir um novo sentido para a história da escravidão, ou seja, para as ideologias naturalizadas, dessa forma, desvelando manifestações de poder social. Van Dijk (2017) afirma nesse sentido que a partir de uma base de análise filosófica define poder social em termos de controle. Ainda de acordo com o autor “Muitos estudos sobre a desigualdade étnica e racial revelam uma notável semelhança entre estereótipos, preconceitos e outras formas de depreciação verbal, atravessando diferentes tipos de discursos, a mídia e as fronteiras nacionais” (DIJK, 2017, p. 128).

Em relação a pergunta “O que é ser negro?” e “O que é ser branco”, os/as estudantes responderam:

Oswaldo de Camargo:

Igual à gente, eu sempre tratei bem, elas têm coração igual a gente. Só muda a cor. Eu acho importante. Pesquisadora: E o que é ser branco? Ele responde: Também é bom. Mas tem uns que quer ser melhor que os negros, mas isso não é certo. (Entrevista, 12/12/2018).

Joel Rufino dos Santos:

Ser, ser negro é ter aquele cabelo... como se chama mesmo é... crespo, nêgo, negão mesmo como se fala. Eu falo nêgo, nêgo mesmo porque uma amiga da minha irmã, ela é nêga, nêga mesmo. Pesquisadora: para você, o que é ser branco na sociedade? Joel Rufino dos Santos: Ser branco é ter aquele cabelo ruivinho e aquela pele branca. Pesquisadora: E você acha que a pessoa branca tem mais privilégio, mais/ Não, pra mim é tudo igual. Pesquisadora: Hum rum, mas você acha que lá fora o mundo pensa assim? A criança responde: Não. Ele não pensa um no outro. (Entrevista, 12/12/2018).

Para José do Patrocínio, ser negro:

Ser negro é... Tem gente que não gosta de ser negro porque tem o racismo... eu gosto mas é só agora né, eu sinto é... negro pra mim é ser bom. Pesquisadora: Hum rum, e para você o que é ser branco? Aí eu não sei.

Lima Barreto: Pra você, o que é ser negro?

Legal. Eu gosto da minha cor. Pesquisadora: E o que é ser branco? Lima Barreto: (está) com outro tipo de pele, é bom. Algumas pessoas brancas, não gosta (gostam) das morenas.

Abdias do Nascimento afirma:

Ser negro? São/tem duas partes de ser negro. Uma é a riqueza que os negros construíram. Uma a dificuldade. Pesquisadora: Dificuldade de que? Porque antigamente era difícil de viver sem/ antigamente era difícil de ser negro, e era empregado mais ou menos empregado, às vezes um cachorro de rua como fosse a pessoa negra antigamente poderia ser chamado, um cachorro de rua, que você podia fazer o que quisesse com ela e não acontecer nada. Pesquisadora: E quem fazia essas coisas? Abdias do Nascimento: Os homens brancos, mas alguns eram até legal, mas não tem como se safar não.

Pesquisadora: E o que é ser branco na sociedade assim no mundo onde a gente vive?

Abdias do Nascimento:

Pronto, hoje normal, mas antigamente na era não! Ser branco era como se fosse uma cor de gente rica. Branco não vivia na rua, com roupas toda rasgada e sem a moradia sendo empregado, era ao contrário, era o branco que tava mandando no empregado que era o negro. Pesquisadora: E você acha que ainda hoje existe racismo? Abdias do Nascimento: Muitas vezes, existe de cor, de cabelo, de... Como é que se pode dizer, cor, cabelo, corpo.

Na visão ampliada dos discursos das crianças sobre o que é ser negro percebemos evidências discursivas ideológicas, percebe-se a compreensão de dominação que está de acordo com Fairclough (2001) estão diretamente ligadas às experiências sociais e assim, “As

ideologias surgem nas sociedades caracterizadas por relações de dominação com base na classe, no gênero social, no grupo cultural, e assim por diante, e, à medida que os seres humanos são capazes de transcender tais sociedades, são capazes de transcender a ideologia (FAIRCLOUGH, 2001, p. 121). Nota-se que as crianças estão nos dizendo que as relações ideológicas na sociedade têm provocado olhar crítico acerca das condições sociais do negro na sociedade.

Um aspecto destacado foi o racismo durante a colonização e que infelizmente perdura até os dias atuais. Em relação ao racismo Van Dijk (2017) compreende o racismo “Como um complexo sistema social de dominação, fundamentado étnica ou “racialmente”, e sua conseqüente desigualdade” (Idem, 2017, p. 134). É oportuno mencionar que a criança José do Patrocínio faz um importante apontamento sobre assumir a identidade étnico-racial em um país racista: Ele afirmou que: Ser negro é... Tem gente que não gosta de ser negro porque tem o racismo... eu gosto mas é só agora né, eu sinto é... negro pra mim é ser bom.

Quando a criança fala que gosta de ser negro “mas”, esse “mas” de acordo com Fairclough (2001) representa conjunção que trata na dimensão textual da gramática da oração, representa um destaque significativo no discurso da criança, certamente, só agora, após práticas que valorizam a história e cultura afro-brasileira e africana que emergiu o sentimento de pertença, de identificação ao grupo étnico.

É importante esclarecer que ser negro no Brasil não se limita às características físicas. Trata-se, também, de uma escolha política. Por isso, o é quem assim se define. Em segundo lugar, cabe lembrar que preto é um dos quesitos utilizados pelo IBGE para classificar, ao lado dos outros – branco, pardo, indígena – a cor da população brasileira (BRASIL, 2013, P. 89)

Outro destaque importante nessa etapa da análise é para a questão de que a racionalização não impacta só os negros e índios, e aí abordamos a teoria crítica da branquitude e a relação dos brancos em relação aos privilégios da branquitude. DE acordo com Priscila Elisabete da Silva (2017), na condição de estudiosa das relações étnico-raciais, afirma ser complexo o conceito de branquitude e que “entende-se de branquitude, vista com a identidade racial do branco, é concebida como construto ideológico de poder que nasceu no contexto do projeto de colonização européia” (SILVA, 2017, p. 26). Nesse sentido, o conflito racial foi e é criado pelo poder de racialização impostos pelo branco.

Sobre como os/as estudantes se auto declaram em relação a raça ou cor e se já sofreram racismo, vejamos abaixo:

Cidinha da Silva afirma:

Assim, eu sou branca, mas eu não gosto de ver preconceito com outras pessoas. Porque eu sei que se fosse comigo, ninguém iria gostar, se fosse com a própria pessoa que está fazendo isso, eu só defendo.

José do Patrocínio:

Minha cor? Pesquisadora: Isso, Como você se identifica em relação a sua cor, você se identifica um menino branco, um negro, um menino indígena? Eu me identifiquei como um menino negro. Pesquisadora: você já viu alguma situação de racismo ou você já passou por racismo alguma vez? Eu já vi com meu irmão, ficaram chamando ele de macaco. Com seu irmão? Ham ram. Como você se sentiu? Eu me senti muito triste. Você conseguiu fazer alguma coisa, falar alguma coisa ou seu irmão? Não, meu irmão ficou calado só. Ele é mais novo que você? Mais velho, você tem quantos anos? Eu tenho 12 anos. E seu irmão? 18.

Lima Barreto sobre situação de ter vivido o racismo responde:

Não. Pesquisadora: Mas você já viu alguma pessoa sofrer racismo? Ele responde: Já. Pesquisadora: Qual foi a situação que você viu, você pode falar um pouco sobre isso? O menino chamou o menino lá perto da minha casa de macaco, sapo. Pesquisadora: E esse menino que é chamado de macaco e sapo, ele é um menino branco ou negro? Moreno. Pesquisadora: Moreno. Mais eu acho porque ele tem umas manchinhas assim, os outros chamam ele de mortadela. Ele é mesmo assim da cor de... Júlio Emílio Braz (negro). Aí fica com umas manchas.

Abdias do Nascimento:

O meu é indígena, porque eu não ligo pra minha cor não! Pesquisadora: Mas você é parente de pessoas indígenas? Hum rum. Pesquisadora: Você sabe o nome da... a que povo ou etnia indígena você pertence? Ele responde: Não, só sabia que eu era parente de indígena, os avós do meu avô eram indígenas. Pesquisadora: Na sua família, é... Sua mãe, seu pai, fala um pouco sobre como/ Imediatamente ele responde: Mãe branca, pai negro, avó negra é... como é avô negro, tia branca, tio branco, tio pardo, um monte diferenciado.

Júlio Emílio Braz:

Negro. Pesquisadora: Você já sofreu racismo? Ou já presenciou alguma situação de racismo? Só sobre o cabelo. Pesquisadora: Falaram o que sobre o seu cabelo? Ele respondeu: Bombрил. Pesquisadora: E o que você sentiu quando falaram isso? A criança responde: Mal. Pesquisadora: E você falou para alguém, o que você fez quando aconteceu? Não falei, sai correndo (pra ele não me bater) . Pesquisadora: Foi na escola? Ele então falou: Não. (Criança triste e engolindo seco).

Cruz e Souza:

Moreno. E quando perguntamos se já sofreu alguma situação de racismo ele responde: “Não”.

Joel Rufino dos Santos:

Você já passou por alguma situação de racismo? Já Já! Pesquisadora: De que forma? Criança: Não foi racismo, preconceito, com o meu braço. Pesquisadora: Você quer falar sobre isso? A criança responde: Bem difícil né tia! Pesquisadora: Então não fala tá bom?. Mas você já presenciou alguma situação de racismo? Você já viu alguém sofrer racismo? Criança: Só por aí as notícias que aparece. Pesquisadora: Você fala da televisão? Ele responde: Hum rum. Pesquisadora: O que é que você acha sobre isso? Joel Rufino dos Santos: Muito horrível, porque no mundo cada um deveria respeitar sua cor, a pele e seus cabelos, mas não existe isso aqui. Pesquisadora: Como você se identifica em relação a sua raça ou cor, preto, branco, pardo ou indígena? Criança: Pardo. Pesquisadora: E se a gente tivesse apenas as opções: preto, branco ou indígena? Joel Rufino dos Santos: Preto.

Sônia Rosa respondeu:

Que se identifica: “Negra” e afirmou não ter sofrido racismo.

Em um momento da pesquisa, após o término da entrevista a pesquisadora fazia a seguinte pergunta para cada criança: Você quer fazer alguma pergunta para mim? E a criança Sônia Rosa ficou bem ansiosa com a pergunta, demonstrou interesse e deu risada respondendo “Não”. A pesquisadora percebeu que a menina tinha uma pergunta e falou: É só se quiser! Ok? vou olhar para baixo e você pensa... pensou? Então ela responde: Pensei. Pesquisadora: Vai falando. E a menina responde: Ah, tia! Não pode falar isso! Pesquisadora: Mas você pode perguntar e falar o que quiser nesse momento, de verdade, não tenha vergonha nem medo, tá?

Em um impulso de coragem a menina Sônia Rosa pergunta: Essa pulseira no seu braço é de miçanga, é de Oxum é? A senhora é de candomblé? Nesse momento houve uma sintonia de risadas, lindas risadas entre a criança e a pesquisadora, era percebido um misto de alívio, cumplicidade, felicidade, pertencimento, os olhos da menina brilhavam e os da pesquisadora também estavam sorrindo.

As lembranças da pesquisadora estavam por um momento na sua própria infância, ser menina de religião com matriz africana e lembrar-se da falta de oportunidade para falar sobre seu pertencimento religioso e ao mesmo tempo, estava feliz demais por ver Sônia Rosa sentir-se mais confortável e confiante em sua presença para falar sobre algo que, ela apenas

confidenciou para a professora Dandara. Então, a pesquisadora responde: Sim, eu sou de candomblé.

Imediatamente a menina fala:

É?, muito bom né?, de quem a senhora é filha? A Pesquisadora responde: De Oxum. A menina então fala: Meu avô disse assim, olhou pra mim e disse que sou filha de Oxum, mas tem que jogar, aí ele jogou e falou que sou filha de Yansã. Pesquisadora: E você pensou em ser de candomblé? A menina balança a cabeça fazendo sinal negativo, e fala: Porque... eu não tenho medo, mas também é... eu pensei, mas eu não vou ser não. Vou ser igual aos meus irmãos, não são de nada, nem com ninguém. Pesquisadora: Você acha que as pessoas têm preconceito também com a religião? Ela responde: Eles falam assim “tem gente que, tem uma igreja pobre”, lá é assim tem gente que tem igreja e fica falando e tem muita na mesma rua e tudo tem que acabar cedo não pode fazer barulho não.

Esse momento da pesquisa foi de muita importância e delicadeza, perguntar para uma criança sobre a sua identidade étnica e vê-la identificar-se enquanto criança negra nos proporcionou identificar que as afirmações tiveram uma base de construção político pedagógica a partir do uso da literatura infantil juvenil nas práticas pedagógicas e em poucos casos na base familiar. Concordamos com as autoras Piza e Rosemberg (2014) ao levantar questões sobre o termo “negro” no Brasil, quando afirmam que:

O significado desse termo passa diretamente pela visão de quem o utiliza, isto é, para se compreender as versões existentes do termo negro, necessitamos saber quem o emprega. O Movimento Negro o tem empregado em mais de um modo: para definir a população brasileira composta de descendentes de africanos (pretos e pardos); para designar esta mesma população como aquela que possui traços culturais capazes de identificar, no bojo da sociedade brasileira, os que descendem de um grupo cultural diferenciado e coeso, tanto quanto, por exemplo, o dos amarelos; para reportar a condição de minoria política desta população e a situar dentro de critérios inclusivos de pertinência dos indivíduos pretos e pardos ao seu grupo de origem (PIZA, ROSEMBERG, 2014, p. 109)

Analisar a complexidade da construção da identidade negra no Brasil é de fato difícil. O termo negro foi empregado pelos senhores de engenhos para estereotipar os africanos e afro-brasileiros no período da escravização. É importante lembrar das barreiras sócias e ideológicas e nele resulta um “processo, marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos” (BRASIL, 2013, p. 89). Em meio a esse discurso, como as crianças afirmam-se negras? É possível? Diante da história de um país colonizado e racista a afirmação da identidade negra é, a nosso ver, um movimento de resistência de pertencimento.

De acordo com Rajagapalan (2003) “A perspectiva de resistência procura trabalhar o potencial de questionamento e a auto- afirmação que já está presente em cada aluno, de forma que cada um possa desenvolver estratégias de lidar com a invasão cultural” (Idem, 2003, p. 113). Nesse sentido, a pedagogia crítica a partir de práticas pedagógicas, mesmo que às vezes isoladas, tem contribuído para esses processos de resistência e emancipação. Embora as identidades de crianças já cheguem à escola com bases familiares e sociais, a escola contribui de forma marcante esses corpos e essas mentes com construções identitárias que podem por um lado colaborar para a afirmação positiva da identidade negra e ou contribuir para a negação dessas identidades.

Dessa forma, as percepções identitárias das crianças autoras da pesquisa permeia entre a afirmação e a negação pois estão marcadas e afetadas pela ideologia do branqueamento vejamos onde podemos identificar tal afirmação, por exemplo, no discurso da criança José do Patrocínio “Eu me identifiquei como um menino negro” e quando Abdias do Nascimento em contra – partida afirma “O meu é indígena, porque eu não ligo pra minha cor não”!. Lembramos que o menino Abdias do Nascimento ao buscar em sua memória o parente indígena mais próximo recorreu ao avô do seu avô que pertencia a um dos povos originários.

De acordo com Eliane Cavalleiro (2001), “Quando a criança reclama que não quer ser negra, ela está nos dizendo que não quer o tratamento costumeiramente dado Às pessoas pertencentes a este grupo racial. O que ela não quer é ser ironizada, receber apelidos[...]” (Idem, 2001, p. 156). Assim, é de extrema importância a construção de estratégias educacionais que visem à valorização das culturas de matrizes africanas e representações negras positivas no espaço escolar.

Sobre Motivações para experiências étnico-raciais na prática pedagógica: Quem fala é a guerreira professora Dandara

As motivações para práticas pedagógicas sobre educação das relações étnico-raciais envolvendo leituras e escritas de literatura infantil juvenil afro-brasileira é foco desta categoria que analisamos. Dessa forma, um dos objetivos específicos desse estudo foi identificar as motivações da professora para desenvolver suas práticas pedagógicas sobre relações étnico-raciais e literatura afro-brasileira. Destacamos que todas as citações da professora Dandara referem-se, a dados colhidos a partir da entrevista semi-estruturadas que aconteceu no dia 19/12/2018.

Ao perguntarmos para a professora Dandara sobre suas motivações para tais práticas ela afirma que:

Inicialmente pela formação da graduação, pela minha participação nos projetos e em grupo de estudo, em grupos da graduação pedagogia na Rural (UFRPE) e aí com o passar do tempo eu percebi que na minha atuação quanto gestão de escola, que realmente os meninos não tinham acesso, antes de vir pra escola pública, eu fui de particular e aí no primeiro ano eu vi que os meninos não tinham realmente acesso e no começo do outro ano eu tive a oportunidade de escolher livros de literatura de seis para o terceiro ano e eu tentei em todas as salas colocar livros se não tivesse a temática que/ a... a gente trabalhava com uma editora especificamente e era bem escasso, geralmente os livros eram mais voltados para o ensino médio e tentei colocar ao menos alguns e, se não tinha a temática negra mas que fosse escrito por um escritor negro (PROFESSORA DANDARA)

E a professora continua...

E aí quando eu entrei na Prefeitura do Recife, a ideia que eu comecei a desenvolver na escola particular, eu trouxe pra cá porque quando eu comecei a perguntar os meninos, a questionar, então, o retorno era que África era um país né, que África era um país pobre, um país seco, que as pessoas moravam só em cabanas, que elas passavam fome, e que se não morressem de fome, morria de doença ou de ataque de animal. Que aí eles faziam já a relação da questão da Fauna e da Flora, mas era muito restrito e aí desde 2015 que eu comecei tanto a adquirir livros, mais livros quanto a selecionar dentro dos livros que a Prefeitura já trabalhou em anos anteriores, eu tava trabalhando no que tivesse a temática, afro - brasileira. E aí eu estou conseguindo manter essa... essa prática há três anos que eu estou na escola né, há três anos e eu já/ as turmas que vem pra mim, ela já vem assim com a ideia, eita eu vou estudar África por quê? É a tia que estuda África!

Então lidar com aluno de correção de fluxo pra mim foi assim um desafio. Porque uma turma regular, ela tem um perfil bem diferente, sabe de um aluno que ele tá há três, quatro, cinco anos, sabe numa série ou tá numa escola desde os seus três anos, já era pra ter se formado, já era pra ter saído e permanecem então eles ainda chegam com uma carga negativa muito grande. Porque eles não podem, eles não conseguem, eles são bobos, então vêm uma tia bem louca pra tentar que eles conheçam outros povos, outros países, outras línguas, outros ritmos, então, primeiro pra desconstruir, levam praticamente um semestre todo. Mas, assim um ano que eles passam comigo na verdade em torno de dez meses comigo porque eu não vou conseguir mudá-los mas eu vou conseguir plantar uma sementinha.

De acordo com a professora Dandara, uma das motivações para suas práticas com literatura infantil juvenil foi a formação inicial na universidade, a sua participação em grupo de estudos sobre a história e culta afro-brasileira a despertou para realizar práticas pedagógicas antirracistas que contemplam a diversidade cultural brasileira. De acordo com a autora e escritora Cidinha da Silva (2001), “Sabe-se que um/a profissional capacitado/a estará apto/a a reverter de maneira positiva um material didático eventualmente ruim, bem como a ampliar de modo criativo as pistas que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

apresentam” (SILVA, 2001, p. 66). É notório a articulação da professora em atualizar-se teoricamente sobre os estudos da história e cultura afro-brasileira e africana.

Identificamos em seu discurso quando afirma que na graduação, na experiência de ensino na rede particular de ensino e na rede pública adquiriu um acervo de literaturas infantis afro-brasileira além de procurar as que já existiam nos acervos escolares por onde passou, isso, por notar a falta de acesso dos/as estudantes a essas obras. É de suma importância esse posicionamento da professora, pois o papel formativo da literatura está para além da identificação e do imaginário, está, também, para a transformação social, de perceber criticamente onde estamos e para onde queremos ir.

É relevante que a literatura infantil disponibilize elementos que contribuam e sejam importantes para a formação dos pequenos. As histórias podem estimular a criança a ter coragem, a defender e lutar pelos seus direitos, a reclamar, fazer suas escolhas, provocar uma aproximação com a situação narrativa (CARDOSO, VIEIRA, 2018, p. 80)

Outro destaque no discurso da professora Dandara é para o desafio de lecionar em uma turma de correção de fluxo que, segundo ela, “Uma turma regular, ela tem um perfil bem diferente, sabe de um aluno que ele está há três, quatro, cinco anos, sabe numa série ou está numa escola desde os seus três anos, já era pra ter se formado, já era pra ter saído e permanecem então eles ainda chegam com uma carga negativa muito grande”. De acordo com Moreira e Candau (2007), “O papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula” (MOREIRA, CANDAU, 2007), 19). Assim, os desafios da professora Dandara são grandes, pois, colocar em prática uma pedagogia crítica a partir de um currículo que contemple a diversidade depende do olhar para a comunidade que está acessando o espaço escolar e Rajagopalan (2003) colabora para a discussão afirmando que

A pedagogia crítica nasceu das inquietações vividas ou reproduzidas na sala de aula, não enquanto um espaço acadêmico no seu sentido tradicional, isto é, um lugar onde se confere o saber àqueles que dele carecem, mas enquanto um autêntico espelho das contradições e tensões que marcam a realidade que se verifica fora da escola, ou seja, o primeiro compromisso de um pedagogo crítico é com a comunidade, da qual a sala de aula é uma pequena, porém fiel, amostra (RAJAGOPALAN, 2003, p. 105)

Percebemos o burlar da Lei Nº 10.639/2003, não pela professora, mas pela gestão e coordenação pedagógica que não valoriza os direitos das crianças e o trabalho engajado da professora Dandara. Outro fato que identificamos é que, em relação as outras professoras da escola apenas duas aproximavam-se e por algumas vezes firmaram parcerias para um trabalho sobre educação das relações étnico-raciais envolvendo a literatura infantil afro-brasileira ou não. É lamentável pois pelos corredores a professora Dandara recebe abraços, sorrisos e elogios das crianças de várias turmas, imaginamos que um projeto coletivo e harmonizado traria além do cumprimento da Lei Nº 10.639/2003 em toda a comunidade escolar imaginamos que o ganho maior seria a valorização e (re) construção das identidades das crianças estudantes da escola.

Sobre os meios de defesa que a professora encontra quando se depara com as dificuldades para efetivação de práticas pedagógicas a partir da história e cultura afro-brasileira e africana ela afirma

Ele me ampara na/quando um pai vem reclamar, me questionar ou quando eu ouço da gestão dependendo do cargo que ocupo, mas eu já ouvi a coordenadora daqui da escola dizendo que em Novembro não era... nas atividades de Novembro não era só pra ter questão africana e afro brasileira, como se na escola tivesse um trabalho continuo e aí eu bato de frente “mas por que não se aqui na escola não se trabalha e no mês da consciência negra a gente não pode colocar”... “não, não estou dizendo que não possa, mas que tenha outras coisas, diversifique seu trabalho” E assim essa palavra, ela fica até/ essa diversificar, o que é diversificar um trabalho né?, Então numa época que é pro calendário da escola né, o calendário escolar ele ao menos nesse momento pede uma culminância de um projeto, é um ponta pé pra se fazer, ela descarta. Então a gente vai pra lei, amparada pela lei, é ensino obrigatório, não é facultativo, não é pontual ele tem que ser decorrente do ano inteiro.

O que torna a pedagogia crítica distinta é a vontade do pedagogo de servir de agente catalisador das mudanças sociais. O pedagogo crítico é, em outras palavras, um ativista, um militante, movido por um certo idealismo e convicção inabalável de que, a partir da sua ação, por mais limitada e localizada que ela possa ser, seja possível desencadear mudanças sociais de grande envergadura e consequência (RAJAGOPALAN, 2003, p. 106)

Os desafios e dificuldades de Dandara não é apenas uma turma de correção de fluxo ou a falta de um Projeto Político Pedagógico é, também, o posicionamento da gestão e coordenação em relação as práticas que ela desenvolve sobre as relações étnico-raciais, existe um racismo estrutural que permeia o campo pesquisado. A Lei Nº 10.639/2003 é, sem dúvida, uma forte aliada da professora Dandara, ela é o que chamamos de “abraço da ancestralidade negra”, esse abraço é que traz as resistências e força para seguir nas lutas.

A respeito da pergunta: Como você avalia a interação dos/as estudantes com literatura infantil juvenil afro-brasileira na escola, a professora responde:

Primeiro a questão da descoberta né, então assim muitos/ como a Prefeitura tem uma prática de incentivo a leitura né, eles recebem livros pra formar o seu acervo pessoal. O projeto do Acelera que é da correção do fluxo, eles também têm acesso a literatura, mas ambos, logo no início, assim é uma/ na Prefeitura ainda vem, um livro ou dois, porque ai dentro/ eles têm um calendário né, dentro do calendário o livro do mês de Outubro e Novembro, ele vai trazer uma questão afro brasileira. Mas no programa não tem. E aí quando eu começo a inserir, primeiro tem aquela questão da descoberta “poxa, olha só a África” a África é diferente, eu gosto muito de trabalhar com fotografias então os primeiros livros sempre se tratam de fotografias, porque se ficar só no desenho, eu acabo estimulando aquelas ideias previas sabe, que são bem restritas.

E aí a palavra mesmo, “descoberta”. E aí com o passar do tempo eles começam a se identificar com as histórias que eles leram. Se identificar em fazer essa relação com os personagens, com as histórias dos escritores que aí eu gosto muito de trabalhar a biografia do escritor né, porque aí escritor pra eles é uma coisa assim muito superior. E aí quando a gente trabalha com os livros que outros alunos escreveram, outras histórias e aí se vê que o escritor não é uma coisa tão distante, que eles podem ser escritores também e aí a partir dessa leitura que há um sentido da escrita pra que eles se percebam enquanto não só atores né, mas também responsáveis por essa construção.

A literatura infantil juvenil afro-brasileira provoca “descobertas” e essas descobertas são capazes de reorganizar pensamentos, pertencimento e surgimento de novos escritores, pois estão imersos no ler e “O que faz da leitura uma experiência é entrar nessa corrente onde a leitura é partilhada e onde tanto quem lê, quanto quem propiciou a leitura ao escrever, aprendem, crescem, são desafiados” (KRAMER, 2003, p. 29). Dandara ainda destaca o contato com as escritoras, que ler um livro e ter acesso às escritoras foi uma experiência importante de trocas de conhecimento e para que as crianças “Percebam enquanto atores e responsáveis por essa construção”. O aprofundamento das práticas pedagógicas sobre a biografia das escritoras negras é uma forma de aproximar realidades, e como vimos nos discursos das crianças, é importante, é impressionante é um orgulho e etc.

Sobre Como você se sente quando trabalha as questões de raça?

Ãh..., muitas vezes impotente (risos) porque trabalhar com crianças negras que não se reconhecem como negras, é assim, eu uma mulher de pele clara eu passei um tempo jurando que era uma mulher negra, mas hoje eu não me assumo mais. Mesmo que eu tenha cabelos crespos, nariz largo e lábios grossos e os/as estudantes falam “mas tia a senhora é branca, porque a senhora falou isso” e quantas vezes eu sinto incômodo de muitos sabe, de não se colocar enquanto negro, quando ela se olha no espelho, ela não se vê negra e quem tem assim a experiência do outro, tem a questão que ele pode compartilhar com a gente, mas a maioria das vezes eles repetem o mesmo comportamento. Esse ano eu tive alunos que permaneceram

neutros mesmo sendo alunos com a pele bem escura, eles não se reconhecem como negros, não se reconhecem. E eles repetem muitas vezes jargões e frases racistas com outros meninos, seja dentro da escola ou fora e aí é quando vem a impotência que parece que estou falando sozinha ali sabe? Mas também tem os frutos assim de crianças não negras que elas reconhecem o quanto elas já agiram de forma errada, e se sentem nesse dever mesmo de expandir até na forma como os pais, as mães, eles se referem às pessoas negras, mas assim, é satisfatório no final do ano, mas grande parte do tempo me sentiu impotente.

Fica revelado aqui, o riso da professora como uma expressão de angústia e de como ela mesma coloca “Me sinto impotente”, em relação as identificações raciais dos/as estudantes. Como já discutimos anteriormente, a criança nega sua identidade negra a partir da percepção sobre o racismo estrutural e estruturante na sociedade.

A formação inicial da professora foi pautada em estudos para a diversidade étnico-racial, isso, reflete nos caminhos que Dandara traça para de alguma forma envolver as crianças a perceberem os aspectos positivos trazidos pelas literaturas acessadas e as relações de poder sócias que se instauram cotidianamente. “Chamo essas formas de abuso de poder de dominação, uma noção que implica a dimensão negativa de “abuso” e também a dimensão de injustiça e de desigualdade, isto é, todas as formas ilegítimas de ação e de situações” (DIJK, 2017, p. 28).

Santana (2004), faz uma reflexão sobre a falta de articulações da pedagogia crítica no plano concreto das ações para a transformação das realidades que são vivenciadas pela professora Dandara e tantas outras pessoas educadoras, o autor assim afirma

A nossa pedagogia crítica, na medida em que recoloca a discussão da relação entre a produção cultural e a educação, como nuclear, vem possibilitando novos e inovadores olhares. Entretanto, no meu entendimento, encontra-se presa nas armadilhas discursivas que a geraram, é pouco ousada, indignada, é muito consentidora, burla e ousa pouco, necessita carnavalizar-se, descobrir o Brasil. Ela precisa vivenciar um choque epistêmico, rebolar, para permitir a soltura dos quadris, essencial para liberta-se das amarras cartesianas (SANTANA, 2004, p. 36)

De acordo com o autor, necessitamos de mais indignação sobre a necessidade de ampliar a formação e ações para a transformação social, para conhecer a diversidade do Brasil que é imensa. A formação inicial e continuada precisa dar conta de formar mais Dandaras e a escola cabe o dever de cumprir seu papel formador. Mas de que tipo de formação está falando? Da formação humana, que reconhece as diferenças e amplia ações de inclusão e respeito as diferentes culturas e povos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS – MAS A HISTÓRIA CONTINUA...

A partir daquele dia, Maria passou a amar seu cabelo. Ela ia para a escola cheia de laços, de fivelas, todos os tipos de adereço. E se alguém zombava, ela nem ligava. Olhava para tia Laura, sorria e se lembrava da música que a professora tinha lhe ensinado.
 Kitéria Silva (Solta os cabelos, Maria)

Destacamos acima um pequeno trecho do livro “Solta os cabelos, Maria”, não por acaso, Maria representa para nós, as milhares de crianças que frequentam as escolas públicas brasileiras e não se sentem acolhidas e felizes. A falta de consciência sobre a importância de representatividade e referências positivas da história e Cultura Afro-Brasileira e Africana ainda é uma triste realidade. Ressaltamos que há um imenso acervo da literatura oral e escrita afro-brasileira e africana que possibilita práticas pedagógicas favoráveis para a (re) construção das identidades de crianças negras.

Consideramos que nosso problema de pesquisa: **O uso da literatura infantil juvenil afro-brasileira possibilita experiências étnico-raciais, contribuindo assim, para a (re)construção das identidades de crianças negras?** Foi investigado e os achados apresentados nos mostram que sim, o uso da literatura infantil afro-brasileira (oral e escrita) contribui para a formação identitária das crianças. Assim como, as práticas pedagógicas realizadas com engajamento social e político identificados na nossa professora Dandara que promoveu diversas ações de valorização da história e Cultura afro-brasileira, das identidades das crianças.

Professora Dandara e Professora Laura da história acima citada representam para nós, grandes pesquisadoras/educadoras que transformam vidas para sempre, pois marcam positivamente seres tão especiais como as crianças lhes mostrando caminhos para se encontrarem consigo mesmas. Essa é a magia da literatura oral e escrita, ela permeia o imaginário mas fala da realidade, do vivido, do passado, do presente e semeia nos corações e mente das pessoas a partir de suas histórias um futuro etnicamente mais afirmativo e empoderado.

Compreendemos que as literaturas infantis juvenis afro-brasileira permeiam um campo diverso entre a imaginação, o reconhecimento, pertencimento étnico. A presente pesquisa buscou compreender como o uso da literatura infantil juvenil afro-brasileira nas práticas pedagógicas possibilitam a (re) construção das identidades de crianças negras. Consideramos pertinente destacar que apesar das identidades estarem em um processo de (re) construção os

discursos das crianças sobre essas práticas enfatizam uma relação de pertencimento étnico e de enfrentamento ao racismo.

A visão crítica do(a) professor(a) sobre a necessidade de práticas pedagógicas antirracista é indispensável para evidenciar as contribuições das heranças africanas como parte histórica da memória nacional brasileira. Assim, esperamos que as literaturas infantis afro-brasileira possam atuar como mediadoras para inclusão da história e cultura afro-brasileira e africanas nas escolas. Que a partir das vivências e conhecimento sobre a história do povo negro as crianças possam (re)construir suas identidades, se reconhecerem pertencentes e protagonistas de sua própria história, além disso, o reconhecimento para a rica produção intelectual literária afro-brasileira contribui para a formação de leitores críticos e conscientes dos seus direitos

Podemos inferir ainda, a escola possui um acervo de livros infantis e juvenis afro-brasileira que são disponibilizados para as crianças acessarem e no caso da nossa turma, também podem realizar empréstimos. Para nos pesquisadoras, há uma quebra do discurso que muitas vezes escutamos em escolas de que não há livros ou não uma variedade de livros que abordam a temática étnico-racial. A professora Dandara foi categórica em nos informar que é consumidora desses livros e que há uma diversidade grande a ser explorada. Outra colaboradora das práticas pedagógicas da professora foi a professora responsável pela biblioteca no turno da manhã, a disponibilidade e alegria com que participa de algumas aulas lhe fez ganhar destaque em um dos livros que as crianças escreveram.

Com o desenvolvimento da pesquisa foi possível compreender a importância da literatura infantil para o desenvolvimento psicossocial da criança e as possíveis contribuições que o uso da literatura infantil pode proporcionar no processo de (re) construção da identidade dos alunos/as. À medida que buscamos identificar o dizem ou pensam as crianças sobre as práticas pedagógicas foi notória a satisfação de conhecer o universo da escrita literária afro-brasileira.

As histórias das escritoras e suas lutas para publicarem suas obras, assim como, suas origens foram destacadas como pontos altos da descoberta da diversidade cultural que carregam e que as crianças destacaram. Saber de onde a escritora veio e que conseguiu vencer no mercado editorial hegemônico fez os autores desta pesquisa acreditarem que são capazes e que é possível serem escritores também, e assim tornaram-se.

Um achado do campo que foi uma nova descoberta encontrar estudantes escritores com livros publicados e alguns prontos para publicação. Foram a partir da prática de leitura e

escrita a partir de textos infantis e juvenis, nas histórias de mulheres negras que encontraram inspiração e confiança para tornarem-se escritores/as.

Em relação ao Projeto Político Pedagógico da escola, pôde-se perceber que, não é um documento considerado norteador das práticas docentes, pois ele inexistente no campo pesquisado. Alertamos a urgência de planejamento e ações para efetivação da Lei Nº 10.639/2003, mas sobretudo, alertamos que é necessário reconhecer que a escola contribui para a perpetuação do racismo e preconceito quando se omite diante de um problema extremamente sério que atinge crianças e jovens. Esses por sua vez, internalizam a imagem negativa do negro e negam sua identidade étnico-racial. O PPP de uma escola precisa estar bem estruturado e pensado de acordo com as necessidades e realidades da comunidade escolar. Para oportunizar vivências cotidianas inclusivas, respeitando as diferenças e valorizando-as.

As práticas pedagógicas da professora Dandara é um diferencial na escola pesquisada. Há um engajamento político e compromisso social com o ato de educar. O sentimento de pertença a ancestralidade que ela carrega é contagiante e isso reflete positivamente no seu trabalho com literaturas. Nossa pesquisa evidencia a necessidade de práticas coletivas do trato da educação para as relações étnico-raciais na rede de ensino da Prefeitura da Cidade Recife – PE. Entende-se que a escola é um espaço de aprendizagens, de socialização e também de pesquisa.

Espera-se que todas os/as profissionais da educação tenham esse entendimento e que tanto promovam essas vivências, quanto também participem desses momentos. Nesse sentido, a formação continuada é uma aliada que ampliará os conhecimentos das profissionais, sensibilizando-as e preparando-as para desenvolverem projetos, ações e intervenções antirracistas.

Podemos compreender que as crianças não negras participantes dessa pedagogia crítica perceberam as desigualdades sociais e raciais, ao identificarem os estereótipos que atribuem as outras crianças negras e refazem seus discursos a partir de literaturas engajadas de escritoras e escritores negros que permeiam a imaginação, a ludicidade, a fantasia e reflexão crítica sobre as diferenças.

Entendemos que a literatura infantil afro-brasileira é um instrumento fundamental para a inclusão da diversidade negra, para a formação identitária positiva e o combate de práticas racistas dentro e fora do ambiente escolar. Pois, a partir da literatura, as crianças tanto podem sonhar, viajar, conhecer a diversidade multicultural, quanto podem sentir-se pertencentes a um

grupo étnico com raízes e histórias e, mesmo com a dureza do racismo afirmar sua identidade negra com orgulho da riqueza e contribuições do povo negro para formação da sociedade brasileira.

Não superamos o racismo que existe na sociedade, ainda vivemos numa falsa democracia racial. Desconstruir o imaginário coletivo que absorveram através da mídia e outros meios esses ranços, deve ser uma ação constante na escola e requer iniciativas que valorizem a diversidade, pois as diferenças são construídas socialmente. Os profissionais da educação não podem deixar de reconhecer essas diferenças no seu currículo e práticas contemplando a Lei Nº 10.639/2003 e principalmente efetivando o que ela exige, além da necessária formação continuada para as diversidades e relações étnicos raciais, literatura infantil afro-brasileira e africana para que realizem práticas de forma cuidadosa e inclusivas sobre o tema.

A pesquisa ora apresentada possibilitou a compreensão de que a literatura infantil afro-brasileira, é um rico campo de pesquisa para efetivação da lei 10.639/2003 que determina a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas. Ouvir as crianças e suas percepções sobre o trabalho com literatura infantil juvenil é colocá-las como protagonistas para a transformação social. O que dizem e pensam as crianças sobre o que vivenciam no cotidiano escolar torna-se relevante pois a fala da criança é um movimento político.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. Régine Sirota: novo ator no campo social. In: **Cultura e sociologia da infância: estudos contemporâneos**. Organização: REGO, Teresa Cristina. Curitiba: CRV, 2018.
- AMARILHA, Marly. Leitura, Literatura e Memória. In: **Estão mortas as fadas?** Literatura infantil e prática pedagógica. - Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- ANDRADE, Inaldete Pinheiro. **Racismo e anti-racismo na literatura infanto-juvenil**. Recife: Etnia Produção Editorial, 2001.
- ANDRADE, Inaldete Pinheiro de. Construindo a auto-estima da criança negra. In: **Superando o racismo na escola**. MUNANGA, Kabengele (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- ANDRÉ. Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- ANTUNES, Walda de Andrade. **Lendo e formando leitores: Orientações para o trabalho com a literatura infantil**. Programas Se liga e Acelera Brasil. / Walda de Andrade Antunes, Lucília Helena do Carmo Garcez, Jacqueline R. A. A. Gomes. - São Paulo: Global, 2015.
- ARROYO, Miguel Gonzales. Pedagogias em Movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais. **Currículo sem fronteiras**, v. 3, n.1, p. 28-49, Jan/Jun 2003.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, Rio Janeiro: Vozes, 2014.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. **Cidadania em preto e branco**. São Paulo: Ática, 2006.
- BERND, Zilé. **Introdução à literatura negra**. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- BOTELHO, Denise Maria. Relações Raciais e Educadores. Revista de Crescimento e Desenvolvimento Humano da FSP/USP, São Paulo, v. 1, n.2, p. 1-13, 2001.
- BOTELHO, Denise Maria. Educar para a igualdade racial nas escolas. In: Denise Maria Botelho. (Org.). **Educar para a igualdade racial nas escolas**. 1ed. Recife: MXM Gráfica & Editora, 2016, v. 1, p. 131-155.
- BRASIL. Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. Brasília, 2004.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília. 2005.

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

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

BRITO, Maria da Conceição Evaristo de. **Poemas malungos – Cânticos irmãos**. 2011. Tese (Doutorado em Literatura Comparada) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

BUTTIGIEG, Joseph. Educação e Hegemonia. In: COUTINHO, Carlos Nelson; TEIXEIRA, Andréa de Paula (Org.). **Ler Gramsci, Entender a Realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 39-50.

CAMPOS, M. M. Por que é importante ouvir a criança?: a participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, S. H. V. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

CARDOSO, Genilce Sousa. VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz. Sutilezas de Criança: a experiência estética de crianças com literatura na rotina da educação infantil. In: SILVA, Kátia Oliveira da; VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz; OLIVEIRA, Paula Gomes de (Orgs.) **Infâncias, histórias e emoções: processos imaginativos em narrativas de crianças**. Curitiba: CRV, 2018.

CARVALHO, A. F.; MULLER, F. Ética nas pesquisas com crianças: Uma problematização necessária. In: MULLER, Fernanda. (Org.). **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. 1ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010, v. 1, p. 64-84.

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

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

CAMARGO, Oswaldo. **O Negro Escrito: apontamentos sobre a presença do negro na Literatura Brasileira**. Secretaria de Estado da Cultura. 1987.

COELHO, Nely Novaes. **O conto de fadas: símbolos, - mitos – arquétipos**. 4. ed. - São Paulo: Paulinas, 2012.

COUTINHO, Carlos Nelson; TEIXEIRA, Andréa de Paula (Orgs.). **Ler Gramsci e entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

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

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2 ed. São Paulo, 1998.

CUTI. **A consciência do impacto nas obras de Cruz e Souza e de Lima Barreto**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

DEMOS, Pedro. **Leitores para sempre**. - Porto Alegre: Mediação, 2007.

DIJK, Teun A. Van. **O discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva**. São Paulo: Contexto, 2012.

DIJK, Teun A. Van, **Discurso e Poder**. São Paulo: Contexto, 2017.

DUARTE, Eduardo de Assis. Literatura afro-brasileira: um conceito em construção. In: AFOLABI, Niyi; BARBOSA, Márcio; RIBEIRO, Esmeralda (Orgs.) **A mente afro Brasileira**. Trenton – NJ, EUA / Asmara, Eritéia: África nWord Press, 2007, p. 103 – 112.

DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. In: **Literatura afro-brasileira: 100 autores do século XVIII ao XX**. Eduardo de Assis Duarte (Coordenação). Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FELISBERTO, Fernanda. Selfie: eu mulher negra escritora. In: Ana Paula Lisboa... [et al]; **Olhos de azeviche: dez escritoras negras que estão renovando a literatura brasileira – Contos e crônicas**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

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

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala em quadrinhos**. Adaptação: Estevão Pinto; Ilustrações de Ivan Wasth Rodrigues, colonização de Noguchi. São Paulo: Global, 2005.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. Literatura negra: os sentidos e as ramificações. In: DUARTE, Eduardo de Assis; FONSECA, Maria Nazareth Soares (Orgs.). **Literatura e afrodescendência no Brasil: ontologia crítica**. 2.ed. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: SEPPPIR, 2014, vol. 4, História, teoria, polêmica, p. 245 – 277.

GEWIRTZ, Sharon. BALL, Stephen J. Do modelo de gestão do “Bem – Estar Social” ao “Novo Gerencialismo”: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. In: **Políticas Educacionais: Questões e Dilemas**. Stephen J. Ball, Jefferson Mainardes (Org.) - São Paulo: Cortez, 2011.

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

GOMES, Nilma Lino Gomes. Apresentação. In: BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília. 2005..

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

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

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento Negro e Educação. 500 Anos Imagens e Vozes da Educação, **Revista Brasileira de Educação**, Set/Out/Nov/Dez, 2000, Nº 15-Número especial. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

HALL, Stuart. A relevância de Gramsci para o estudo de raça e etnicidade. In: SOVIK, Liv (Org.). **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

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

HUNCHARD, Michael. Hegemonia x contra-hegemonia. In: SILVA, Joselina da; PEREIRA, Amauri Mandes (Orgs.). **Olhares sobre a mobilização brasileira para a III Conferência Contra do Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerância Correlatas**. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares-MinC; Belo Horizonte: Nandyla, 2013.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura e educação. In: **No fim do século: a diversidade o jogo do livro infantil e juvenil**. PAIVA, Aparecida; EVANGELISTA, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (Orgs.). Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LAJOLO, Marisa. Leitura e literatura: direito, dever ou prazer? In: **O direito à literatura**. Organizadores: Aldo Lima... [et al.] - Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

LEITE, Lígia Chiappini de Moraes. Gramática e Literatura: desencontros e esperanças. In: **O texto na sala de aula**. ALMEIDA, Milton José... [et al.] - 4. ed. - São Paulo : África, 2006.

LIBÂNEO, J C; OLIVEIRA, J F; TOSCHI, M S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 470-543.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Bll para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

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

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

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos, TELLO, César. **Análise de Políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos**. In: Políticas Educacionais: Questões e Dilemas. Stephen J. Ball, Jefferson Mainardes (Org.) - São Paulo: Cortez, 2011.

MAGALHÃES, Izabel. **Introdução: A análise de discurso crítica**. D.E.L.T.A., 21 : Especial, 2005, -9).

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

MELO, Iran Ferreira de. Histórico da análise de discurso crítica. In: **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. BATISTA JR., José Ribamar Lopes; SATO, Denise Tamaê Borges; MELO, Iran Ferreira de. (Orgs.). São Paulo: Parábola, 2018.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília. DESLANDES, Suely Ferreira. GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. (Série Manuais Acadêmicos).

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MUNANGA, Kabengele. Mestiçagem e experiências interculturais no Brasil. In: SCHWARCZ, Lília Moritz; REIS, Letícia de Souza (Orgs.). **Negras imagens**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/Estação Ciência, 1996a. Acesso em: 07/04/2014.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

NEGRÃO, Esmeralda Vailati. A discriminação racial em livros didáticos e infanto-juvenis. In: **Caderno de Pesquisa Fundação Carlos Chagas: Raça negra e educação**. Revista de estudos e pesquisa em educação. ROSEMBERG, Fulvia; PINTO, Regina Pahim (Orgs.). Nº 63, Novembro, 1987.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. O professor como mediador das leituras literárias. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo. **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

PEREIRA, Letícia Maria de Souza; PEIXOTO, Fabiana de Lima. Literatura afro-brasileira infanto-juvenil. In: PEREIRA, Letícia Maria de Souza; PEIXOTO, Fabiana de Lima (Orgs.). **Literatura afro-brasileira**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Salvador: Centro de Estudos Afro Orientais, 2010.

PIZA, Edith. ROSEMBERG, Fúlvia. Cor nos censos brasileiros. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri; PRADO, Patricia Dias (Orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Párbola Editorial, 2003.

RANGEL, Jurema Nogueira Mendes. **Leitura na escola: espaço para gostar de ler**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

RECIFE, Secretaria de Educação do. **Política de Ensino da Rede Municipal do Recife: ensino fundamental do 1º ao 9º ano**. BARROS, Jacira Maria L'Amour Barreto; SOUZA, Katia Marcelina de; Maçaira, Élia de Fátima Lopes (Orgs.). - Recife: Secretaria de Educação, 2015.

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

SANTANA, Moisés de Melo. Tessituras do vivido: experiências racistas nas negromestiças relações familiares. In: **Kulé – Kulé: educação e identidade negra**. BRITO, Maria Benedita B. De; SANTANA, Moisés de Melo; CORREIA, Rosa Lúcia L. S. (Orgs.). Maceió : EDUFAL, 2004.

SANTANA, Moisés de Melo. Diversidade cultural, educação e transculturalismo – um rascunho inicial para discussão. In: **Memórias e Histórias da Educação: debates sobre a diversidade cultural no Brasil**. AMORIM, Roseana Maria; NETO, José Batista (Orgs.). - Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Estudos Afro-Brasileiros: Africanidades e Cidadania. In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Educação e raça: perspectiva políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SILVA, Ezequiel Theodoro. Democratização da leitura: uma forma de despertar leitores. In: **Conferências sobre leitura – trilogia pedagógica**. - ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SENHORINHA, Milena Rosa. A questão afro-brasileira nos currículos escolares: vivências pedagógicas. In: CARDOSO, Paulinho de Jesus Francisco (Org.). **Multiculturalismo e**

Educação: experiências de implementação da Lei Federal 10.639/2003 em Santa Catarina. Itajaí: Casa Aberta, 2008.

SENNA, Instituto Ayrton. **Programa Acelera Brasil: Livro do professor.** Ana Lúcia Lucena... [et al.]. ; Coordenação pedagógica: Inês Kisil Miskalo ; Coordenação de criação editorial: Solange Scattolini. – 2. ed. – São Paulo : Global : Instituto Ayrton Senna, 2010. – (Coleção programa acelera Brasil).

SILVA, Ana Célia. **A discriminação do negro no livro didático.** Salvador: EDUFBA, 2004.

SILVA, Ana Célia. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático.** - 2.ed. - Salvador: EDUFBA, 2010.

SILVA, Ana Célia. **A representação do negro no livro didático: o que mudou? Porque mudou?.** Salvador: EDUFBA, 2011.

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

SILVA, Priscila Elisabete da. O conceito de branquitude: reflexões para o campo de estudo. In: MULLER, Tânia M. P.; CARDOSO, LOURENÇO (Orgs.). **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil.** Curitiba: Appris, 2017.

SOUZA, Florentina. Literatura afro-brasileira: algumas reflexões. **Revista Palmares: Cultura afro-brasileira.** Ano 1, n. 2, Dezembro, 2003.

SOUZA, Ana Arguelho de. **Literatura infantil na escola: a leitura em sala de aula.** Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SOUZA, Jerffeson. Ideologia, mito e discurso crítico na produção e no ensino da literatura infanto-juvenil – Olavo Bilac e Monteiro Lobato. In: LIMA, Aldo (org.). **Reinações da Literatura Infantil Juvenil.** - Recife: ed. Universitária da UFPE, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da, **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SHIROMA, E. O.; GARCIA, R. M. C.; CAMPOS, R. F. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, S.; MAINARDES, J.(Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011, p.222-248.

VIEIRA, Josenia Antunes. MACEDO, Denise Silva. Conceitos: chave em análise de discurso crítica. In: BATISTA JR., José Ribamar Lopes; SATO, Denise Tamaê Borges; MELO, Iran Ferreira de. (Orgs.). **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas.** São Paulo: Parábola, 2018.

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

YASUDA, Ana Maria Bonato Garcez. TEIXEIRA, Maria José Ciccone. A circulação do paradigmático no cotidiano escolar. In: CHIAPPINI, Ligia (Coord.). **Aprender e ensinar com textos**. São Paulo: Cortez, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Elaborado de acordo com a resolução 466/2012-CNS/CONEP)

Convidamos V.Sa. a participar da pesquisa: “**Relações Étnico-raciais e Práticas Pedagógicas com Literaturas Infantis Afro-Brasileira**”, sob responsabilidade do pesquisador Missilene Maria Silva Costa, orientado pela professora Dra. Denise Maria Botelho tendo por objetivo Compreender como práticas pedagógicas com literatura infanto juvenil afro-brasileira possibilita a (re)construção das identidades de crianças negras.

Para realização deste trabalho usaremos o(s) seguinte (s) método (s): observação participante dos colaboradores da pesquisa com registro em diário de campo e registro de imagens com câmera fotográfica. Roda de conversa, faremos entrevistas semiestruturada e realizaremos gravação das entrevistas com gravador de voz. Esclarecemos a participação é voluntária e que não será iniciada a pesquisa sem a sua autorização.

Manteremos em anonimato, sob sigilo absoluto, durante e após o término do estudo, todos os dados que identifiquem os Colaboradores (sujeitos) da pesquisa usando apenas, para divulgação, os dados inerentes ao desenvolvimento do estudo e só serão utilizados para divulgação com autorização dos participantes e responsáveis. Informamos também que após o término da pesquisa, serão destruídos de todo e qualquer tipo de mídia que possa vir a identificá-lo tais como fotos, gravações, etc., não restando nada que venha a comprometer o anonimato de sua participação agora ou futuramente. A pesquisa será iniciada após a aceitação para evitar riscos e desconfortos. A observação participante acontecerá na sala de aula, biblioteca e intervalos para lanches e brincadeiras, as entrevistas, serão registradas por meio de gravação de voz, as gravações de voz serão realizadas caso V. Sa. Permita. As imagens também não serão feitas mediante sua autorização. Em todos os momentos da pesquisa caso V. Sa. se sinta desconfortável psicologicamente, fisicamente, psiquicamente, moralmente, intelectualmente, socialmente, culturalmente ou espiritualmente, após a sua solicitação, o pesquisador suspenderá a pesquisa imediatamente.

Caso você venha a sentir algo dentro desses padrões, comunique a pesquisadora para que sejam tomadas as devidas providências, como esclarecimento da pesquisa e suspensão sem nenhum prejuízo a sua pessoa. Os benefícios esperados com o resultado desta pesquisa são de impacto cultural e educacional, esperamos que a partir do uso da literatura infantil afro-brasileira, as crianças tenham oportunidade de conhecer histórias infantis que representem suas histórias, suas culturas e suas identidades. Esperamos também, que crianças possam construir um discurso positivo sobre educação para relações étnico-raciais que (re)construam positivamente suas identidades.

O (A) senhor (a) terá os seguintes direitos: a garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; a liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento sem prejuízo para si; a garantia de que em caso haja algum dano a sua pessoa, os prejuízos serão assumidos pelos pesquisadores ou pela instituição responsável, inclusive acompanhamentos específicos. Caso haja gastos adicionais, os mesmos serão absorvidos pelo pesquisador. Nos casos de dúvidas e esclarecimentos o (a) senhor (a) deve procurar os pesquisadores Missilene Maria Silva Costa, endereço: Rua Dois irmãos, n. 92, – Apipucos, Recife _ PE, CEP 52171-900, telefone (81) 3073-6556, (81) 99338-0089, e-mail: missilenecosta@gmail.com. Ou com o orientador da

pesquisa, professora doutora Denise Maria Botelho, Rua Dois irmãos, n. 92, – Apipucos, Recife _ PE, CEP 52171-900, telefone (81) 3073-6556, e-mail: mulhernegra@gmail.com. Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pela pesquisadora ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Pernambuco, localizado à Av. Agamenon Magalhães, S/N, Santo Amaro, Recife-PE, telefone (81) 3183-3775 ou ainda através do e-mail comite.etica@upe.br.

Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____,
responsável por _____, após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente dos meus direitos, concordo em participar desta pesquisa, bem como autorizo a divulgação e a publicação de toda informação por mim transmitida, exceto dados pessoais, em publicações e eventos de caráter científico. Desta forma, assino esse termo, juntamente com a pesquisadora, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder da pesquisadora.

Local: Data: ____/____/____

Assinatura do sujeito (ou responsável)

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO

(Elaborado de acordo com a resolução 466/2012-CNS/CONEP)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada: *Relações Étnico-raciais e Práticas Pedagógicas com Literaturas Infantis Afro-Brasileira sob minha responsabilidade e da orientadora professora Doutora Denise Maria Botelho cujo objetivo é* ^{Compreender como práticas pedagógicas com literatura infanto juvenil afro-brasileira possibilita a (re)construção das identidades de crianças negras.}

Para realização deste trabalho usaremos os seguintes métodos: observações das aulas e atividades na sala de aula, biblioteca e intervalos para lanches e brincadeiras, faremos entrevistas que serão registradas por meio de gravação de áudio e utilizaremos registro de imagens por câmera fotográfica sem que nas fotos aparecem seu rosto.

Seu nome assim como seus dados que lhe identifique serão mantidos sob sigilo absoluto, antes, durante e após o término do estudo. Esclarecemos a participação é voluntária e que não será iniciada a pesquisa sem a sua autorização.

Quanto aos riscos e desconfortos, as perguntas que faremos serão sobre o que você acha da escola, da sala de aula, das aulas de leitura, dos colegas, dos livros de literatura, textos lidos pela professora e sobre os desenhos que você faz após as leituras desses textos. Em todos os momentos da pesquisa caso você se sinta desconfortável psicologicamente, fisicamente, psiquicamente, moralmente, intelectualmente, socialmente, culturalmente ou espiritualmente, após a sua solicitação, o pesquisador suspenderá a pesquisa imediatamente.

Caso você venha a sentir algo dentro desses padrões, e se as perguntas que serão feitas deixarem você incomodado (a), sem vontade de continuar participando da pesquisa, você poderá pedir que a pesquisadora pare imediatamente e poderá optar por não participar mais da pesquisa, para nós pesquisadoras o importante é que você se sinta bem e feliz.

Os benefícios esperados com o resultado desta pesquisa são de impacto cultural, esperamos que a partir do uso da literatura infantil afro-brasileira na sala de aula pela professora, as crianças possam construir um discurso positivo sobre educação para relações étnico-raciais e identidade negra.

No curso da pesquisa você tem os seguintes direitos: a) garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; b) liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento, mesmo que seu pai ou responsável tenha consentido sua participação, sem prejuízo para si ou para seu responsável; c) garantia de que caso haja algum dano a sua pessoa, os prejuízos serão assumidos pelos pesquisadores ou pela instituição responsável inclusive acompanhamento médico e hospitalar. Caso haja gastos adicionais, os mesmos serão absorvidos pela pesquisadora.

Nos casos de dúvidas você deverá falar com seu responsável, para que ele procure a pesquisadora, a fim de resolver seu problema Missilene Maria Silva Costa, endereço: Rua Dois irmãos, n. 92, – Apipucos, Recife _ PE, CEP 52171-900, telefone (81) 3073-6556, (81) 99338-0089, e-mail: missilenecosta@gmail.com. Ou com o orientador da pesquisa, professora doutora Denise Maria Botelho, Rua Dois irmãos, n. 92, – Apipucos, Recife _ PE, CEP 52171-900, telefone (81) 3073-6556, e-mail: mulhernegra@gmail.com. Rua Manoel de Medeiros, s/n
Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pela pesquisadora ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Pernambuco, localizado à

Av. Agamenon Magalhães, S/N, Santo Amaro, Recife-PE, telefone 81- 3183-3775 ou ainda através do e-mail comite.etica@upe.br.

Assentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, somente após meu responsável ter assinado o TCLE, e ter recebido todos os esclarecimentos e ciente dos meus direitos, concordo em participar desta pesquisa, bem como autorizo a divulgação e a publicação de toda informação por mim transmitida, exceto dados pessoais, em publicações e eventos de caráter científico. Desta forma, assino esse termo, juntamente com a pesquisadora, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder da pesquisadora.

Local: Data: ____/____/____

Assinatura do (a) menor

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGENS E DEPOIMENTOS

Eu, _____, RG: _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa e de meus direitos, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Missilene Maria Silva Costa, do projeto de pesquisa intitulado: *Relações Étnico-raciais e Práticas Pedagógicas com Literaturas Infantis Afro-Brasileira*, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Culturas e Identidades, vinculado à Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE e à Fundação Joaquim Nabuco – FUNDAJ, sob a orientação da Profa. Denise Maria Botelho, a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou colher depoimentos/gravação de voz sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas imagens (fotos e áudios) apenas para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides), em favor da pesquisadora da pesquisa acima citada e especificada, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei Nº 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3. 298/1999, alterado pelo decreto Nº 5. 296/2004).

Recife, _____ de _____ de 2018.

Sujeito da pesquisa:

Nome:

Responsável Legal

Nome:

APÊNDICE D – CARTA DE APRESENTAÇÃO AO PAIS OU RESPONSÁVEIS

Recife, _____ de _____ de 2018.

Senhores pais, mães ou responsáveis,

Estamos realizando uma pesquisa junto à Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) em parceria com a Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), onde desenvolvemos o projeto de pesquisa “Relações Étnico-raciais e Práticas Pedagógicas com Literaturas Infantis Afro-Brasileira”.

Nesta pesquisa, busca-se compreender como práticas pedagógicas com literatura infantil afro-brasileira possibilita a (re)construção das identidades de crianças negras.

Para a realização desse estudo, observarei as aulas da professora dentro da sala de aula, na biblioteca e participarei das atividades em grupo que a professora desenvolver, além disso observarei as atividades que as crianças desenvolverão em sala de aula, na biblioteca e na escola e anotarei em um caderno que chamamos de diário de campo, pretendemos realizar registros de fotos e gravação de voz no momento de entrevistar as crianças sobre o que elas pensam sobre as práticas pedagógicas com literatura infantil afro-brasileira. Esclarecemos que esta é uma carta de apresentação das nossas intenções em relação a pesquisa a ser desenvolvida, mas que, realizaremos a pesquisa após sua aceitação e, leitura e entrega do Termo de Consentimento livre e Esclarecido onde consta informações sobre seus direitos, benefícios da pesquisa e deveres da pesquisadora.

Garantiremos o direito do anonimato e nenhum material da pesquisa (imagens/fotos, áudio) serão divulgados sem a sua autorização. Além disso, sua participação é voluntária, V. Sa. Poderá desistir a qualquer momento sem custos financeiros algum para a sua pessoa, no momento em que decidir deixar de participar.

Agradecemos desde já a atenção dispensada.

Assinatura do responsável pelo estudo

Data

APÊNDICE E – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A PROFESSORA

Qual a motivação para trabalhar a literatura infantil afro-brasileira?

Como você avalia interação das/os alunas/os com literatura infantil afro-brasileira na escola?

Como você se sente quando trabalha questões de raça em sala de aula?

Como você avalia reação das crianças quando é trabalhado as questões de raça?

Você já presenciou e/ou vivenciou alguma situação de racismo na sala de aula ou na escola?

Como você resolveu?

Como você se identifica em relação a sua raça ou cor?

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS CRIANÇAS

Como você se sentiu ao ler este livro? Gostou, porque? Não gostou, porque?

O que você acha dessa autora ou autor?

Você acha importante estudar e ler livros sobre a cultura afro-brasileira? Porque?

O que você mais gosta de saber ou ler sobre a história e cultura afro-brasileira? E o que você não gosta?

Para você o que é ser negro? E o que é ser branco?

Como você se identifica em relação a sua raça ou cor (essa pergunta é baseada na pesquisa Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE)?

Obs: Esse momento será gravado a voz dos alunos apenas se primeiramente o responsável e em seguida a própria criança autorizar previamente no TCLE e TALE.

ANEXOS

ANEXO A - PARECER DO CONSELHO NACIONAL DE ÉTICA DE PERNAMBUCO

UNIVERSIDADE DE
PERNAMBUCO/ PROPEGE/



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM LITERATURAS INFANTO JUVENIL AFRO-BRASILEIRA

Pesquisador: MISSILENE MARIA SILVA COSTA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 03710918.0.0000.5207

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.056.477

Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa, por se tratar de práticas pedagógicas com literatura infanto juvenil afro-brasileira no ensino fundamental, trará reflexões sobre considerações das alunas e alunos acerca da história e cultura afro-brasileiras no que tange, ao reconhecimento dessas literaturas como um importante instrumento pedagógico que além da formação para a alfabetização e letramento, lúdico e formativo da diversidade étnica e cultural, colabora positivamente para construção do discurso (vozes e narrativas) das crianças sobre educação para relações étnico-raciais e identidade negra.

O estudo será desenvolvido em uma Escola Municipal da cidade do Recife. A escola campo de pesquisa está localizada na Zona Norte do Recife na Avenida Norte Miguel Arraes de Alencar 7636 no Bairro da Macaxeira Recife-PE, CEP: 52090-260. A pesquisa é de abordagem qualitativa exploratória, de observação participante, será utilizado o diário de campo, será utilizada a entrevista semiestruturada a qual será construída roteiros que nortearão as entrevistas.

Para apreciação dos dados será utilizada análise do discurso, a Análise crítica do discurso, segundo Dijk.

Objetivo da Pesquisa:

Geral

Compreender como práticas pedagógicas com literatura infanto juvenil afro-brasileira possibilita a

Endereço: Av. Agamenon Magalhães, s/nº
Bairro: Santo Amaro **CEP:** 50.100-010
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)3183-3775 **Fax:** (81)3183-3775 **E-mail:** comite.etica@upe.br

UNIVERSIDADE DE
PERNAMBUCO/ PROPEGE/



Continuação do Parecer: 3.056.477

(re)construção das identidades de crianças negras.

Específicos

Observar as práticas pedagógicas com uso de literatura infantil afro-brasileira em uma turma de correção de fluxo do ensino fundamental I da Rede Municipal do Recife-PE;

Analisar o que as crianças dizem ou pensam sobre as práticas pedagógicas com literaturas infanto juvenil afro-brasileira;

Identificar as motivações da professora para desenvolver suas práticas pedagógicas sobre relações étnico-raciais e literatura infantil afro-brasileira.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS

Os riscos e imprevistos da pesquisa que poderão surgir nas etapas da pesquisa serão considerados e minimizados pela pesquisadora para que os pesquisados não se sintam desconfortável psicologicamente, fisicamente, psiquicamente, moralmente, intelectualmente, socialmente, culturalmente ou espiritualmente, após a sua solicitação, o pesquisador suspenderá a pesquisa imediatamente. Enfatizaremos que a pesquisa é voluntária e que não iniciaremos a pesquisa sem autorização. Mesmo após aceitação de participação na pesquisa, os colaboradores poderão se recusar a continuar na pesquisa e poderão imediatamente deixar de participar, sem prejuízos financeiros e pessoais, poderão abandonar a pesquisa no momento em que decidir não participar mais.

Na roda de conversa e entrevista semiestruturada apresentaremos imagens dos livros infantis de literatura afro-brasileira e dos/as autores/as das obras que foram lidos e trabalhados e desenhos produzidos nas práticas pedagógicas. Observaremos os sinais que demonstrem vergonha, cansaço, negação para dialogar ou por não aceitar a gravação de voz ou registros de imagens. Informaremos que, tanto na roda de conversa quanto na entrevista semiestruturada o momento poderá ser interrompido temporariamente ou definitivamente sem nenhum tipo de prejuízo para o pesquisado.

Manteremos em sigilo a gravação de voz e a identificação dos colaboradores da pesquisa, como também, as imagens que possam ser registradas para melhor análise das etapas, no entanto, os colaboradores da pesquisa só serão pesquisados, terão suas vozes gravadas ou serão fotografados após aceitação e rigorosa autorização e assinatura do TCLE e TALE.

Todos os colaboradores da pesquisa terão direito a esclarecimento prévio sobre toda a pesquisa e leitura do TCLE e TALE pela pesquisadora e após a pesquisadora ler os termos, caso deseje poderá

Endereço: Av. Agamenon Magalhães, s/nº
Bairro: Santo Amaro **CEP:** 50.100-010
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)3183-3775 **Fax:** (81)3183-3775 **E-mail:** comite.etica@upe.br

Continuação do Parecer: 3.056.477

ler individualmente. Todas as informações coletadas durante a pesquisa (gravação de voz, observação participante, entrevistas semiestruturadas e registro de imagens) serão mantidas em sigilo, serão confidenciais e apenas a pesquisadora terá acesso para realizar as análises previstas na pesquisa. A pesquisadora será responsável e será ônus da mesma em caso de vazamento de dados ou divulgação indevida. Ao término da pesquisa a pesquisadora apagará todos os registros que possam posteriormente identificar os pesquisados. Todos os dados coletados serão usados apenas para as finalidades da pesquisa.

BENEFÍCIOS

Os benefícios esperados com o resultado desta pesquisa são de impacto cultural e educacional, esperamos que a partir do uso da literatura infantil afro-brasileira na sala de aula pela professora, as crianças tenham oportunidade de conhecer histórias infantis que representem suas histórias, suas culturas e suas identidades. Esperamos também, que crianças possam construir um discurso positivo sobre educação para relações étnico-raciais que (re)construam positivamente suas identidades a partir do conhecimento da diversidade da história e cultura afro-brasileira e africana e empoderem-se.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Serve para embasamento metodológico.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os Termos obrigatórios foram apresentados

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

O pleno acompanha o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1178251.pdf	16/11/2018 06:03:30		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetodetalhado.pdf	16/11/2018 06:02:39	MISSILENE MARIA SILVA COSTA	Aceito
Outros	documentoidentificacao.pdf	16/11/2018 05:59:18	MISSILENE MARIA SILVA COSTA	Aceito

Endereço: Av. Agamenon Magalhães, s/nº

Bairro: Santo Amaro

CEP: 50.100-010

UF: PE

Município: RECIFE

Telefone: (81)3183-3775

Fax: (81)3183-3775

E-mail: comite.etica@upe.br

UNIVERSIDADE DE
PERNAMBUCO/ PROPEGE/



Continuação do Parecer: 3.056.477

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	16/11/2018 05:37:06	MISSILENE MARIA SILVA COSTA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	16/11/2018 05:35:11	MISSILENE MARIA SILVA COSTA	Aceito
Outros	curriculoorientadora.pdf	16/11/2018 05:34:36	MISSILENE MARIA SILVA COSTA	Aceito
Outros	CURRICULO.pdf	16/11/2018 05:32:38	MISSILENE MARIA SILVA COSTA	Aceito
Outros	CONCESSAO.pdf	16/11/2018 05:22:57	MISSILENE MARIA SILVA COSTA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	CONFIDENCIALIDADE.pdf	16/11/2018 05:09:51	MISSILENE MARIA SILVA COSTA	Aceito
Outros	CARTA.pdf	16/11/2018 05:09:26	MISSILENE MARIA SILVA COSTA	Aceito
Outros	projeto.pdf	16/11/2018 05:08:43	MISSILENE MARIA SILVA COSTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	16/11/2018 05:05:41	MISSILENE MARIA SILVA COSTA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	16/11/2018 04:35:14	MISSILENE MARIA SILVA COSTA	Aceito
Folha de Rosto	folha.pdf	16/11/2018 04:01:14	MISSILENE MARIA SILVA COSTA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RECIFE, 04 de Dezembro de 2018

Assinado por:
Jael Maria de Aquino
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Agamenon Magalhães, s/n°
Bairro: Santo Amaro **CEP:** 50.100-010
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)3183-3775 **Fax:** (81)3183-3775 **E-mail:** comite.etica@upe.br