

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC
UNIDADE ACADÊMICA DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E
EDUCAÇÃO – UNAHCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

IVANA BEATRIZ DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO, INFÂNCIAS E LITERATURAS:
OUVINDO MENINAS NEGRAS A PARTIR DE ALGUMAS
LEITURAS
(E.M.E.I.E.F. OSWALDO HÜLSE, CRICIÚMA – SC)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador (a): Prof.^a(a). Dr^a. (a).
Marli de Oliveira Costa

**CRICIÚMA
2017**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

S237e Santos, Ivana Beatriz dos.

Educação, infância e literaturas : ouvindo meninas negras a partir de algumas leituras (E.M.E.I.E.F. Oswaldo Hülse, Criciúma - SC) / Ivana Beatriz dos Santos. – Criciúma, SC : Ed. do Autor, 2017.

152 p. : il. ; 21 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2017.

Orientação : Marli de Oliveira Costa.

1. Crianças – Livros e leitura. 2. Cultura afro-brasileira – Literatura infantil. 3. Relações étnico-raciais. 4. Identidade na literatura. 5. Infância. I. Título.

CDD. 22. ed. 809.89282

IVANA BEATRIZ DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO, INFÂNCIAS E LITERATURAS: OUVINDO
MENINAS NEGRAS A PARTIR DE ALGUMAS LEITURAS
(EMEIEF OSWALDO HULSE, CRICIÚMA – SC)**

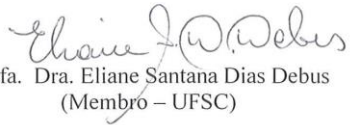
Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 16 de outubro de 2017.

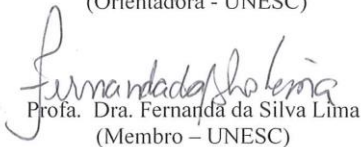
BANCA EXAMINADORA



Prof.ª. Dra. Marli de Oliveira Costa
(Orientadora - UNESC)



Prof.ª. Dra. Eliane Santana Dias Debus
(Membro – UFSC)



Prof.ª. Dra. Fernanda da Silva Lima
(Membro – UNESC)

Prof.ª. Dra. Giani Rabelo
(Suplente – UNESC)

Prof. Dr. Carlos Renato Carola
Coordenador do PPGE-UNESC



Ivana Beatriz dos Santos
Mestranda

Dedico...

À minha mãe, Maria Mota dos
Santos (em memória),
Mulher sábia.

Meu orgulho!

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai, Antonio dos Santos, pela minha vida, por tudo o que tenho e o que sou!

Às/ao minhas/meu filhas/o amadas/o Gisele Karine, Ana Rafaela e Luís Felipe, por entenderem minhas ausências, por me escutarem e por me amarem. Amor sem limites!

Aos meus familiares, os quais sempre estiveram ao meu lado comemorando cada etapa vencida. Em especial, aos meus sobrinhos e irmãos Paulo César, Ana Patricia e Julio. Aos cunhados Jorge, Vanir e Neia, pessoas maravilhosas, que muito amo!!!

À Marli de Oliveira Costa, minha orientadora, por ser minha amiga, saber me escutar com sua paciência, dedicação, rigor e amorosidade.

Às alunas da E.M.E.I.E.F. Oswaldo Hülse por aceitarem participar do estudo.

Às equipes diretivas, professores, estudantes e funcionários da E.M.E.F. Hercílio Amante, pela acolhida e E.M.E.I.E.F. Oswaldo Hülse por me receberem: minha gratidão!

À Secretaria Municipal de Educação de Criciúma, por conceder minha licença para a realização deste estudo, sou muito grata.

Ao FUMDES, que financiou este trabalho de pesquisa.

À banca de qualificação e defesa, composta pelas docentes: Professora Eliane Debus, por todo o seu conhecimento e atenção; Professora Fernanda da Silva Lima, pela carinhosa amizade e gratidão; e por Giani Rabelo, por sua generosidade.

Aos Professores e Professoras do mestrado, por compartilharem seus conhecimentos, em especial ao Professor Alex Sander da Silva, por quem tenho muito afeto.

Aos meus colegas de curso, em especial, à Juliana, à Normélia, à Ana Júlia, ao Leandro e à Rosa, pela amizade, pela escuta e por trabalhos em parceria.

À Professora Lucy Cristina Ostetto, por sua preciosa atenção e amizade.

À Professora Nara Palácios Cechella, a Erick Jhonatan dos Passos, à Eliziane de Lucca Alosilla, que com carinho e disponibilidade leram e revisaram meu trabalho. Imensamente grata!

À todos/as amigos/as, em especial à Rose Margareth, Roseli De Lucca, Cristina Faraco, Alexandra, Ana Paula Colombo, Keity, Sinara, Marlete, Silvia Souza, Marli, Daniela Pacheco, Luciana Milioli, Aline, Michele, Tatiane Virtuoso, Geórgia, Leandro Alexandre, Willians e Fabiana Nart.

Ao NEAB-UDESC, pelo carinho e fortalecimento. Em especial, ao Professor Paulino Francisco de Jesus Cardoso, à Professora Cristiane Mare e à professora Karla Rascke.

À todas as mulheres da ONG Mulheres Negras Professora Maura Martins Vicência de Criciúma e ao Movimento de Conscientização Negra Cruz e Souza de Siderópolis. Ubuntu: Eu sou porque nós somos!!!

Muito obrigada!

Você pode me inscrever na
História,
Com as mentiras amargas que
contar,
Você pode me arrastar no pó
Mas ainda assim, como o pó, eu
vou me levantar.

Maya Angelou

RESUMO

Este estudo trata de uma pesquisa realizada com crianças, na condição de meninas negras, durante os anos de 2015-2016, alunas de uma escola pública municipal de Criciúma. O trabalho investigativo envolveu experiências de leituras de Literatura Infantil que apresentam conteúdos sobre a Cultura Afro-Brasileira e Africana. O objetivo da investigação foi compreender, por meio da escuta, o que seis meninas negras da E.M.E.I.E.F. Oswaldo Hülse dizem acerca das representações da cultura Afro-Brasileira nos livros de literatura presentes na escola. A metodologia utilizada foi o Espaço de Narrativas, metodologia que vem sendo realizada em estudos com crianças. Para efetivar o trabalho de investigação, buscou-se em um primeiro momento localizar dentre as escolas municipais, aquela que possuía um número maior de alunos e alunas de descendência africana. A escola com essa identificação foi a E.M.E.I.E.F. Oswaldo Hülse, localizada no bairro São Francisco. Após a escolha da escola, foram realizados contatos com a equipe diretiva e a professora da classe em que seria realizada a pesquisa. A classe escolhida foi o 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em função da suposta condição das crianças estarem alfabetizadas. Porém, no momento dos encontros no Espaço de Narrativa, as crianças estavam no 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A ideia de serem somente meninas deu-se em função da compreensão, por parte da pesquisadora, que as mulheres sofrem muitas mazelas na sociedade, e que as mulheres negras ainda sofrem e passam por opressões diferentes. Na turma selecionada, havia 06 meninas, as quais foram identificadas como negras pelos pais no ato da matrícula. Dessa forma, a pesquisa contou com a participação de seis meninas. Seguindo a metodologia do Espaço de Narrativas, as crianças receberam nomes fictícios e tiveram suas identidades preservadas. No entanto, foi necessário, também, obter a autorização dos pais, a fim de que pudessem participar da pesquisa. Ao todo, foram

cinco encontros. Para provocar a expressão e as reflexões das crianças acerca do tema, foram escolhidos cinco livros de Literatura encaminhados pelo Programa Nacional da Biblioteca Escolar – PNBE e outros acervos. Para abordar a escuta das falas das meninas, foi necessário revisar alguns conceitos como: Infância, Leitura e Literatura, Identidade, Racismo e Religião Africana, bem como apresentar a história dos Movimentos Negros no Brasil e Criciúma. As meninas apresentaram suas interpretações sobre Racismo, a partir da própria identificação com a cor da pele, tipo de cabelos e o corpo dos personagens dos livros; mostraram conhecimento acerca da cultura africana a partir das práticas religiosas; evidenciaram, mesmo possuindo uma matriz étnica semelhante, o entendimento das diferenças e puderam falar de si, mostrar seus “mundos de vida” e serem ouvidas em uma pesquisa acadêmica.

Palavras-chave: Identidades, infância, literatura infantil, relações étnico-raciais.

ABSTRACT

This study is based on a research carried out with black children, students of public school in Criciúma during the years 2015-2016. This research is involved in experiences of readings on children's literature that presents contents on Afro-Brazilians and African culture. The purpose of this research was to understand by means of listening, in which six black girls talk about the representations of the Afro-Brazilian culture in the school literature books. The methodology that used was the Narrative Space, which has been fulfilled in studies with children. To perform the research work, first it was sought to locate among municipal schools, the one that had a greater number of students of African descent. The school with this identification was EMEIEF Oswaldo Hulse, located in São Francisco district. After choosing the school, contacts were made with the management team and the teacher of the class in which the research was to be carried out. The chosen class was the 2nd grade, due to the condition of the children being literate, but at the time of the meetings in Narrative Space, the children were already in the 3rd grade. The idea of being only girls was due to the researcher's understanding that women suffer many ills in society, and that black women still suffer and undergo different oppressions. Among the selected class there were 6 girls who were identified as blacks by the parents in the school's enrollment documents. In this way, the research was attended by six girls. Following the Narrative Space Methodology, children were given fictitious names and had their identities concealed. However, it was also necessary to obtain parental consent so that they could participate in the research. There were five meetings in total. To provoke the children's expression and reflections on the theme, five books of literature were chosen, forwarded by the National Program of the School Library – PNBE and other collections. To approach the listening of the girls' speeches it was necessary to revisit some concepts such as: Childhood, Reading and Literature, Identity, Racism and African Religion. As well as presenting the history of the Black Movements in Brazil and in the city of Criciúma. Each girl presented their interpretation on Racism from their own identification with the characters from the books (their skin colors, hair types and bodies); they showed knowledge about culture from religious practices of African origin; they evidenced the understanding of the differences between themselves, even after having a similar ethnic matrix, and they could speak about themselves and show their “worlds of life” and be heard in an academic research.

Keywords: Identities, childhood, children's literature, ethnic-racial relations.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Capa do livro <i>Cabelo de Lelê</i>	88
Figura 2 – Capa do livro <i>Menina bonita do laço de fita</i>	90
Figura 3 – Capa do livro <i>Omo-Oba: Histórias de Princesas</i>	92
Figura 4 – Capa do livro <i>Ana e Ana</i>	94
Figura 5 – Capa do livro <i>Iguais, mas, Diferentes</i>	96

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cronograma dos passos da pesquisa com as crianças 83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEIM	Centro de Educação Infantil Municipal
CL	Cabelo de Lelê
COPIRC	Coordenadoria da Promoção de Igualdade Racial do Município de Criciúma
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
E.M.E.F.	Escola Municipal de Ensino Fundamental
E.M.E.I.E.F.	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
ERER	Educação para as Relações Étnico-Raciais
FNB	Frente Negra Brasileira
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação
MEC	Ministério da Educação
MNB	Movimento Negro Brasileiro
MNU	Movimento Negro Unificado
NEN	Núcleo de Estudos Negros
PMEDER	Programa Municipal de Educação para a Diversidade Étnico-Racial
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PROLER	Programa Nacional de Incentivo à Leitura
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
TEN	Teatro Experimental do Negro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	31
1 ALGUNS ASPECTOS DA EDUCAÇÃO DOS NEGROS NO BRASIL	41
1.1 RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL	42
1.2 EDUCAÇÃO: LUTA E CONQUISTA DOS MOVIMENTOS NEGROS.....	44
1.3 MOVIMENTO NEGRO EM CRICIÚMA E EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	48
1.4 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO COTIDIANO ESCOLAR A PARTIR DA LEI FEDERAL 10.639/03.....	50
2 A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E AS CRIANÇAS NEGRAS	55
2.1 LITERATURA INFANTIL: BREVE HISTÓRICO	55
2.2 LITERATURA AFRO-BRASILEIRA: QUE LIVROS SÃO ESTES?	62
2.3 “GENTE NEGRA” E A LITERATURA DA E SOBRE A “GENTE NEGRA”	64
2.4 REPRESENTAÇÕES E IDENTIDADES NA LITERATURA INFANTIL NEGRA E AFRO-BRASILEIRA.....	66
2.5 AS LITERATURAS DO PNBE.....	69
3 CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO: A ESCUTA DAS CRIANÇAS	74
3.1 O ESPAÇO DE NARRATIVAS COMO METODOLOGIA PARA OUVIR AS CRIANÇAS	76
3.2 O LUGAR DA PESQUISA: A E.M.E.I.E.F. OSWALDO HÜLSE.....	79
3.3 APRESENTANDO AS CRIANÇAS E O ESPAÇO DA PESQUISA NA ESCOLA	80
3.4 A INVESTIGAÇÃO PASSO A PASSO.....	83
3.5 CONHECENDO AS OBRAS LITERÁRIAS DO ESPAÇO DE NARRATIVAS	87
3.5.1 O Cabelo de Lelé	87
3.5.2 Menina bonita do laço de fita	90
3.5.3 Omo-Oba: Histórias de Princesas.....	92
3.5.4 Ana e Ana.....	94
3.5.5 Iguais, mas diferentes.....	96
4 AS OBRAS LITERÁRIAS NO ESPAÇO DE NARRATIVAS: AS MENINAS FALAM	98

4.1 A IDENTIDADE RACIAL E O RACISMO NA VOZ DAS MENINAS.....	99
4.2 AS MENINAS FALAM SOBRE SUAS EXPERIÊNCIAS RELIGIOSAS	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS	135
APÊNDICE(S)	150
APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA	151
APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO DOS PAIS/RESPONSÁVEIS	152

INTRODUÇÃO

Em movimento

[...] Quero a escrita da palavra censurada
em minha fala.

Não espero caminhos macios nessa lida.
Assino a lista dos meus valores
e trago palavras de negras mulheres,
vozes libertárias juntas em mim.

Sou eco dos saberes dessas mulheres,
sigo nos caminhos por elas amaciados
fazendo o trabalho ainda necessário
de arrancar outros tocos, polir ásperas
trilhas.

Com elas aprendi a enegrecer meu pensar,
tomar posse do meu ser negro feminino
e tecendo mais um fio dessa luta infinda
Vou dizendo quem sou e o que eu sinto.

Jovina Souza (2016, p. 172).

Este é um estudo com crianças. Trata-se das leituras literárias realizadas por seis meninas negras¹ da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental – E.M.E.I.E.F. Oswaldo Hülse, de Criciúma-SC. Os livros trabalhados na pesquisa foram encontrados nos seguintes acervos: dois do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE); um do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e dois do acervo da biblioteca da escola. Todos eles focam, principalmente, questões étnico-raciais associados à população negra, sendo: *Omo-Oba: Histórias de Princesas, O Cabelo de Lelê, Iguais, Mas Diferentes, Ana e*

¹ Utilizo os termos “negra/s ou negro/s na dissertação. Na década de 1970, a partir de mobilização do Movimento Negro no Brasil, o termo negro recebeu novo sentido e passou a ser fortemente utilizado enquanto luta política. Por isso, discussões atuais acabam enfatizando este termo, mas é preciso pensá-lo para além do discurso atual, em que negro tem significado identitário e positivado. Assim, o termo consolidado para o Movimento Negro é este, negro. (CARDOSO; RASCKE, 2014, p. 15)

Ana e Menina Bonita do Laço de Fita. Estas obras literárias enfatizam de alguma forma a cultura, a história e a imagem de negros e negras no Brasil.

Os acervos do programa PNBE são encaminhados às escolas públicas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos em anos pares; e nos anos ímpares, às escolas de Ensino Fundamental dos Anos Finais e Ensino Médio. O Programa foi criado em 1997, em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação – SEB/MEC. Nestes acervos, as temáticas relacionam-se à convivência social, aos preconceitos e às diferentes culturas que compõem o contexto social brasileiro, indispensáveis à educação de pessoas leitoras. Há uma orientação política que desde 2015 o PNBE está estagnado com o objetivo de acabar com este Programa. Sua criação tem cumprido o papel de ampliar o universo de leitura às crianças da Rede Pública.

A ideia da construção desta dissertação deu-se em função de algumas experiências em minha carreira como professora², Coordenadora Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Criciúma e de minha condição humana: sou negra, mulher e mãe. Ressalto, neste trabalho, a oportunidade que tive quando fui convidada em 2003 para ser Coordenadora Pedagógica na Secretaria de Educação. Fiquei assustada ao receber o convite, porém, lisonjeada pelo reconhecimento. Recordo-me que escutei de colegas na época que eu havia sido convidada em função da “Lei de Cotas”, “não teria competência para tal cargo”. No entanto, este convite me fez perceber o quanto “nós, mulheres negras”, temos a dificuldade de adentrarmos, ocuparmos e conquistarmos vários espaços.

Na coordenação pedagógica, dentre os vários projetos, destaco o Programa Municipal de Educação para a Diversidade Étnico-Racial (PMEDER)³, que surgiu em função da Lei Municipal 3.410/97 e da Lei Federal 10.639/03. Este Programa tinha como objetivo, a partir destas leis, construir um espaço de diálogo e formação permanente entre escola, comunidade e secretaria. Durante esta experiência, minha participação em muitos seminários e cursos de formação, reuniões em

²Sou professora efetiva da Rede Municipal de Educação de Criciúma desde 1996, atuando no Ensino Fundamental dos Anos Iniciais e Anos Finais na E.M.E.F. Hercílio Amante.

³ Prefeitura de Criciúma no

[http://www.criciuma.sc.gov.br/site/sistema/educacao/copirc-7da Secretaria de Educação – COPIRC](http://www.criciuma.sc.gov.br/site/sistema/educacao/copirc-7da%20Secretaria%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20-%20COPIRC).

escolas, grupo de estudos, discussões e reflexões na Secretaria fizeram-me perceber a importância do empoderamento de um grupo excluído de direitos sociais.

Acrescento que as situações de preconceito racial nos espaços escolares em que vivenciei, e ainda vivencio enquanto estudante, mãe e profissional, têm me provocado reações de resistência e indignação. Infelizmente, mesmo diante de tantas Leis Públicas (municipais, estaduais e federais) acerca do racismo, deparo-me cotidianamente com questões racistas que atingem praticamente todas as pessoas negras. Mesmo assim, com as experiências pessoais e profissionais, persisto em minhas convicções. Este estudo se apresenta como uma contribuição para a reflexão acerca do racismo às pessoas negras.

Ao realizar o processo seletivo para adentrar na Universidade do Extremo Sul Catarinense- UNESC, no curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* na condição de estudante –uma vez que terminei a minha graduação em 1993 –, senti dúvidas e um sentimento de estranheza. Tinha a certeza de que seria um desafio e estava consciente das adversidades, porque teria que me distanciar para conseguir escrever e refletir sobre meu tema de estudo.

Algumas obras utilizadas em instituições escolares têm apresentado questões sobre a população negra em uma sociedade em que ela também faz parte. Infelizmente, esta população é desqualificada e, praticamente em todos os momentos, tem que manifestar a sua valorização e competência, pois os estereótipos à ela construídos ainda perpetuam-se em todos os espaços, inclusive nas instituições escolares. No entanto, a reprodução de conhecimentos impostos por uma sociedade que privilegia determinada classe social e grupo étnico em detrimento de outros ainda é uma realidade.

Participo ativamente dos movimentos que envolvem discussões acerca da população negra em Criciúma, desde 1988⁴. Em 2008, realizei uma pesquisa com representantes da mesma comunidade escolar da qual pesquisei e produzi um artigo intitulado “Palavras Carregadas de Sentido: Reflexões sobre as Relações Étnico-Raciais na Escola” (SANTOS,2008). A investigação deu-se por meio de entrevistas com estudantes e comunidade escolar⁵. A partir desta pesquisa, pude

⁴ Ano do Centenário da Abolição da Escravatura. Em Criciúma, foram realizados Seminários, debates e apresentações artísticas.

⁵A comunidade escolar é formada por professores e profissionais que atuam na escola, por alunos/as matriculados que frequentam as aulas regularmente e por pais e/ou responsáveis dos/as alunos/as.

confirmar questões percebidas no cotidiano que dizem respeito à perpetuação da discriminação racial para com as pessoas negras.

Além desse trabalho, ressalto que atuei como professora em turmas do Ensino Fundamental e Médio, desde 1989, realizando atividades com obras literárias e contribuindo para que os/as estudantes entendessem o ato de ler significativo para eles/as. Na Secretaria de Educação de Criciúma, nos períodos de 2003 até 2006, e de 2009 até 2016, como Coordenadora Pedagógica no acompanhamento às Unidades Escolares, busquei perceber se os docentes trabalham com obras literárias que tematizavam a cultura africana e afro-brasileira e quais delas eram apresentadas às turmas, principalmente às crianças negras, e se estas últimas se identificavam e se sentiam representadas nos livros.

Nestes 28 anos como professora, presenciei várias situações de preconceito racial, sendo que em vários destes momentos tive de intervir⁶. Em minha experiência pessoal e em meus estudos, confirmo que as mulheres negras sofrem situações de marginalização mais acentuadas que os homens. Portanto, o interesse em pesquisar um grupo de meninas, e saber o que elas pensam e falam das Literaturas Infantis, dá-se por reconhecer também que nos momentos da escolha de uma literatura para crianças negras nos espaços escolares não há uma análise criteriosa. As representações das personagens apresentadas passam despercebidas, sendo assim, acaba-se por vezes reforçando a questão da invisibilidade de uma etnia, sobrepondo outra em que os estereótipos são reforçados sem que haja a possibilidade de reflexão sobre as obras.

Anualmente, as escolas do município de Criciúma recebem acervos literários dos Programas do Governo Federal que buscam discutir várias temáticas, referentes ao processo de inclusão da população negra, indígena, pessoas com deficiência, dentre outras.

Sendo assim, como problema de pesquisa, procurei indagar: O que falam as meninas negras da E.M.E.I.E.F. Oswaldo Hülse, acerca do conteúdo Afro-Brasileiro veiculado nos livros de Literatura?

O objetivo do trabalho é compreender por meio da escuta, o que seis meninas negras da EMEIEF Oswaldo Hulse dizem acerca das representações da cultura Afro-Brasileira nos livros de Literatura presentes na escola. Para tanto, será necessário também investigar a abordagem étnico-racial veiculada em tais livros, conhecer o processo

⁶As intervenções feitas por mim dão-se por meio de planos de aula, a partir das falas de estudantes que mostram atitudes racistas, preconceituosas e de intolerância junto aos seus colegas.

de luta e conquista ao direito à educação pela população negra no Brasil e identificar se estas leituras contribuem na afirmação das identidades étnicas das meninas deste estudo.

Para alcançar os objetivos busquei como metodologia a revisão de bibliografias que abordam conteúdos sobre a história do movimento negro no Brasil, os conceitos de Leitura e Literatura Infantil e os conceitos de infâncias e crianças. Para ouvir o que as meninas negras têm a dizer de suas leituras, utilizei como método de escuta, o Espaço de Narrativas, sendo que o local dos encontros foi a biblioteca escolar, local construído especialmente para oportunizar momentos de expressão, a partir de um tema específico. Sobre a metodologia, apresento em um capítulo com maior conteúdo.

Para efetivar o estudo da presente dissertação, rastreei algumas pesquisas que se aproximavam de minha temática. Diante das 143 (cento e quarenta e três) dissertações e artigos encontrados no repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e revistas eletrônicas em algumas bases de dados. Fiz a ⁷leitura de alguns resumos e selecionei 68 que mais se aproximaram do tema de meu estudo. Entretanto, dentre os 68, nenhum deles teve como premissa ouvir as crianças discutindo suas experiências de leitura a partir das próprias crianças. Um dos trabalhos pesquisados foi uma dissertação de mestrado que se aproximou de meu estudo, intitulado: “Meninas Negras na Literatura Infanto-Juvenil: escritoras negras contam outra história”, de Lucilene Costa e Silva, da Universidade de Brasília.

Essa dissertação traz como objetivo investigar três obras de Literatura Infanto-Juvenil, observando as representações sociais positivas africanas e Afro-Brasileiras na construção da identidade da menina negra, diferindo da minha, pois a pesquisadora Lucilene Costa e Silva, citada anteriormente, fez seu estudo com obras literárias utilizando como metodologia a análise do conteúdo, enquanto eu apliquei como metodologia o Espaço de Narrativas, sendo as meninas pesquisadas as protagonistas.

Para compreender meu *corpus* necessitei visitar alguns conceitos. As principais categorias de análise são: Infância e Criança, passando pela identidade e relações étnico-raciais e leitura.

⁷ Embora o trabalho enfoque a visão de “meninas” sobre as leituras, optei por não trabalhar o conceito de gênero, mas entendo que esta categoria atravessa as falas das mesmas. A opção deu-se em função do tempo para apropriação de tal conceito e dos que utilizo no estudo.

Ao tratar do conceito de crianças e infâncias, o historiador francês Philippe Ariès (1981) aponta sobre a construção do sentimento de infância na Modernidade, colocando que até este período não havia o sentimento de infância, ou seja, as crianças não eram percebidas em suas particularidades, eram incorporadas ao mundo adulto muito cedo, quando mal aprendiam a andar e a falar.

De acordo com o autor, os problemas demográficos fizeram com que a preocupação com a sobrevivência das crianças pequenas surgisse, pois elas morriam com facilidade. Além do aparecimento do conceito moderno de infância, em meados do século XV ao XVIII, emerge também o modelo de família nuclear e o colégio. Este último teria como objetivo preparar as crianças para o mundo adulto.

Etimologicamente, a filósofa Jeanne Marie Gagnebin aponta para o significado da palavra infância:

Cabe também ressaltar [...] que a palavra infância não remete primeiro a certa idade, mas sim àquilo que caracteriza o início da vida humana: a incapacidade, mais a ausência de fala (do verbo latino *fari*, falar, dizer e do seu particípio presente *fans*). A criança, o *in-fans*, é primeiro aquele que não fala [...] (GAGNEBIN, 1997, p.87).

Para o filósofo argentino Walter Omar Kohan (2004), a ausência de voz não significa uma falta, mas sim, uma condição, uma vez que é na infância que nos constituímos como sujeitos na e pela linguagem: “é nela que se dá essa descontinuidade especificamente humana entre o dado e o adquirido, entre a natureza e a cultura. O ser humano é o único animal que aprende a falar, e não poderia fazê-lo sem infância” (KOHAN, 2004, p. 54).

Além dos autores citados, buscarei fundamentação para discutir as modificações na forma de como a sociedade percebe as crianças e suas infâncias em Kramer e Leite (1998); Bazílio e Kramer (2011); Kuhlmann e Freitas (2002); Campos (2008); Cruz (2008); Pinto e Sarmiento (1997); Kramer (2002); Leite (2008); Gagnebin (1997), Sarmiento (2004).

Assim, estudiosos de várias áreas que pesquisam crianças e infâncias trazem as várias percepções sobre elas como categoria social que são construídas e reconstruídas historicamente, e não como uma categoria natural. Adotarei neste estudo a perspectiva que percebe as crianças como sujeitos sociais e produtoras de cultura, e o entendimento

de que não existe uma única infância, mas várias, dependendo da cultura, do gênero, da etnia, entre outras.

Neste sentido, este estudo mostrará algumas experiências na infância, no tempo em que as leis da educação apontam para a obrigatoriedade do ensino da África e dos/as Afro-Brasileiros/as nas escolas, apontando a contribuição do texto literário como possibilidade que merece ser investigada.

Na busca pelo reconhecimento da diversidade étnico-racial, o documento Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2006b) ressalta que “no percurso trilhado pelo Movimento Negro Brasileiro que a educação tem sido tratada como instrumento de grande valia para a promoção das demandas da população negra e o combate às desigualdades sociais e raciais” (BRASIL, 2006b, p.17).

Para a garantia da discussão em sala de aula, compreendendo este ambiente como fundamental no combate à discriminação racial e ao racismo, deu-se a aprovação da Lei Federal 10.639/03, que estabelece que em todas as instituições de ensino, particulares e públicas, deve ser obrigatoriamente oferecido o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Em Criciúma, a aprovação da Lei 3.410/97, de autoria do ex-vereador Manoel Satiro Bitencourt⁸, também estabelece o ensino da História dos/as Afro-Brasileiros/as no Município. As escolas que atendem o Ensino Fundamental, bem como os Centros de Educação Infantil – CEIMs, devem cumprir em seus planejamentos esta lei.

A Lei Municipal 3.410/97 e a Lei Federal 10.639/03⁹ fomentam o respeito interétnico. Assim, os documentos públicos oficiais (Constituição Federal de 1988, Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais) orientam posturas educacionais que devem exercitar o respeito à

⁸ O senhor Manoel Satiro Bitencourt foi eleito por duas legislaturas, sendo a primeira de 1993 a 1996 e a segunda de 1996 a 2000. Disputou a primeira vez em 1966, pelo partido PDT.

⁹ A Lei Federal 10639/03 foi atualizada em 2008. Em relação à esta Lei, é importante destacar que na atual conjuntura política brasileira, há uma ameaça à sua continuidade em função dos retrocessos que estão sendo impostos desde o impeachment da Presidente Dilma Rouseff em 2016. Quanto à Lei Municipal, destaco que a mesma foi implementada antes da Lei de 2003, o que sugere a força da organização do Movimento Negro em Criciúma preocupado com a inserção da história e cultura da população negra no currículo escolar.

diversidade e à solidariedade como atributos importantes à garantia da dignidade humana.

Os documentos citados possibilitam que os/as estudantes percebam imagens estigmatizadas acerca dos/as Afro-Brasileiros/as disseminadas na sociedade ao longo dos anos e, assim, possam ser desconstruídas.

Discutir a incidência do racismo e do sexismo na vida das mulheres negras, e assim a busca de estratégias pela sobrevivência, afirma que estas mulheres vivenciaram e ainda vivenciam uma face perversa da história que reflete sobre as crianças e sob este prisma, sobre as meninas.

A questão histórica da população de homens e mulheres negros/as na sociedade brasileira remete-nos à reflexão: O que representa ser mulher negra no Brasil? E como as meninas negras são preparadas para se constituírem mulheres negras? Há muitas perguntas a serem feitas, pois, em se tratando do racismo, a cada dia aprende-se mais com a história que fala de um processo que se desdobra no passado, presente e no futuro, como uma construção humana. Nesta perspectiva, os/as negros/as africanos/as recém trazidos para o Brasil eram tidos/as como mercadoria, “coisa” e não pessoas.

A legitimidade e a importância dos diferentes grupos étnicos existentes no Sul do Brasil passaram pelo acesso à terra, por seu reconhecimento no território, por sua inclusão no sistema de direitos sociais e, para os descendentes de africanos, isto ainda não ocorreu. Para discutir relações étnico-raciais e o conceito de identidade, utilizarei como suporte teórico Munanga (2005); Fanon (2008); Hall (2003; 2015) e Silva, P. (2007).

Os conceitos de Leitura e Literatura foram abordados a partir de autores que discutem estas categorias associadas à educação escolar. Para Freire:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. [...] A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. [...] a “reler” momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da

importância do ato de ler se veio em mim constituindo. (FREIRE, 2011, p. 19-20).

Compreende-se que o ato de ler dá-se durante o processo de leitura, momento em que os leitores e leitoras interagem com o texto. Nesta interação, há a retomada do texto e, neste momento, acontece a compreensão da leitura. A aprendizagem, de maneira geral, é construída na interação entre os sujeitos que possuem objetivos comuns.

E, pensando na criança que ainda não possui esta competência leitora, cabe ao professor/a apresentá-la a um universo amplo e diversificado de textos, pois assim compreenderá o ato de ler a partir de suas experiências e conhecimentos prévios.

Os conceitos de leitura serão abordados pelos autores e autoras citados/as e também por Freire (1981;1997;2011); Lajolo e Zilberman (2003); Cuti (2010); Debus e Vasques (2009); Debus (2010;2012;2017); Debus, Domingues, Juliano (2010); Duarte (2011;2014); Kleiman (2001); Cavallo e Chartier (2002) e Rosemberg (1985).

Quanto à organização, este estudo é dividido em quatro capítulos, quais sejam:

O primeiro, intitulado *Alguns Aspectos da Educação dos Negros no Brasil*, discute a importância e a necessidade da abordagem no espaço escolar da educação para as relações étnico-raciais. Este capítulo é dividido em temáticas assim organizadas: *Relações Raciais no Brasil*, o qual trata sobre o processo das relações raciais bem como sua construção histórica; *Educação: Luta e Conquista dos Movimentos Negros*, o qual aborda a constituição dos Movimentos Negros, suas histórias e a contribuição na Educação das pessoas negras, onde escrevo sobre a trajetória do Movimento Negro em Criciúma e sul catarinense, tratando de sua contribuição na elaboração das políticas educacionais na Educação Escolar. Apresento, ainda, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais no Cotidiano Escolar, a partir da Lei Federal 10.639/03, onde apresento sobre o direito de igualdade, histórias e culturas para todas as pessoas nos espaços escolares e também sobre a implantação da Lei 10.639, a qual garante e orienta um trabalho inclusivo a todos/as os/as estudantes.

O segundo capítulo, denominado *A Literatura Afro-Brasileira e as Crianças Negras*, aborda a contribuição dos livros literários nos espaços das salas de aula para as estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nele, discuto o conceito de Literatura Negra e Afro-Brasileira, a história da Literatura Infantil Brasileira, a representação das crianças e infâncias negras e não-negras nos livros literários infantis e

como as personagens são apresentadas. Também apresento a contribuição do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) para a educação brasileira.

No terceiro capítulo, Caminhos da Investigação: a Escuta das Crianças, apresento a metodologia utilizada na pesquisa: o lugar da investigação, as alunas convidadas para o estudo, a organização dos encontros, as atividades realizadas com as crianças e as obras literárias utilizadas.

No quarto capítulo, As Obras Literárias no Espaço de Narrativa: as Meninas Falam, busco mostrar o que pensam, sentem e expressam acerca das literaturas oferecidas a elas, observando as relações de identidade associadas à imagem de seus corpos, seus entendimentos sobre racismo e preconceitos, bem como os aspectos culturais relativos à religiosidade Afro-Brasileira.

Para o desenvolvimento de práticas antirracistas na escola, penso ser importante refletir sobre este espaço: sua função social e para a vida. A instituição escolar, durante muitos anos valorizou a educação e cultura eurocêntrica e patriarcal, desprezando a história, a cultura e os valores de todos/as os/as estudantes. Nesse sentido, compreendo que é necessário que a escola tenha um olhar mais amplo para as experiências que crianças negras vivenciam, com o intuito de propor situações de aprendizagem em que a atuação dos/as mesmos/as seja importante na construção de sua identificação. É fundamental, portanto, que nas instituições escolares a discussão sobre a diversidade étnico-racial seja reconhecida e que as experiências de todas as pessoas estejam presentes em seu cotidiano.

1 ALGUNS ASPECTOS DA EDUCAÇÃO DOS NEGROS NO BRASIL

Ser negro

Ser negro é se escrever
escrever é gritar.

Ser negro é reescrever
cada linha
da história
que o racismo
teima
em querer apagar.

Benício dos S. Santos (2016, p. 59)

Neste capítulo, apresento como vêm se processando as relações entre a educação e as questões étnico-raciais, evidenciando a trajetória do Movimento Negro no Brasil, nas discussões sociais e educacionais. Para tanto, dividi o capítulo em subtítulos, assim organizados: Relações Raciais no Brasil: Teorias Raciais; Movimentos Sociais Negros: uma abordagem histórica; Educação: Luta e Resistência dos Movimentos Negros; Movimento Negro em Criciúma e Educação Escolar e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais no Cotidiano Escolar, a partir da Lei Federal 10.639/03.

A Lei Federal 10.639/03 é conquista da organização dos Movimentos Negros¹⁰. Ela tem possibilitado a inclusão nos currículos escolares de disciplinas e/ou conteúdos que tratam das relações étnico-raciais com vistas ao respeito às diferenças entre as culturas. Um dos dispositivos pedagógicos utilizados,

¹⁰ Conjunto de entidades negras, de diferentes orientações políticas, que têm em comum o compromisso de lutar contra a discriminação racial e o racismo e acreditam na centralidade da educação para a construção de uma identidade positiva (OLIVEIRA; SILVA; PINTO, 2005, p. 251).

neste sentido, são os livros didáticos e os livros de Literatura que trabalham a Cultura Africana e Afro-Brasileira de modo a desconstruírem estereótipos e preconceitos.

1.1 RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL

As teorias raciais que chegaram ao Brasil em 1870 eram embasadas no racismo científico, concepção que desqualifica alguns grupos humanos, dentre eles os negros. Esta ideia era fundamentada na tese do evolucionismo de Charles Darwin (1809-1882), a qual baseava sua teoria na “competição”, “seleção do mais forte”, “evolução” e “hereditariedade”.

Em consequência da teoria racial de hierarquização, influenciada pelas teses de monogênese e poligênese¹¹, os grupos de origem europeia (brancos), em comparação aos negros brasileiros no início do século XX, eram considerados superiores. Os negros, então, sofreram inúmeros preconceitos. A teoria de que havia “raças superiores e inferiores” em que o objetivo era a supremacia dos países colonizadores, naturalizava as desigualdades entre as raças, sendo o povo europeu reconhecido como superior às demais.

A presença dos negros no Brasil está vinculada ao processo de escravização. Os negros foram arrancados de suas terras por meio do comércio que transformou seres humanos em mercadoria. Esta situação contribuiu para que a população negra sofresse tortura das mais variadas

¹¹ “A tese da monogênese era aliada com a concepção de seleção natural e de evolução. Os monogenistas acreditavam que todos os seres humanos tinham uma origem comum e que iriam evoluindo (de primitivos a civilizados) de acordo com as adaptações do meio em que viviam, passando por estágios naturais de evolução. Porém, a tese da poligênese, embora também fosse adepta da concepção de que todos os seres humanos tinham uma origem comum, entendia que os seres humanos, por viverem em lugares e regiões diferentes uns dos outros, desenvolveriam aptidões diferenciadas. Logo, se para os monogenistas a hierarquia das raças era explicada pelas ciências biológicas, os poligenistas centravam seus estudos negando o elemento meramente biológico e valorizando os aspectos políticos e culturais dos seres humanos, conforme os grupos a que pertenciam e conforme a mestiçagem racial que aparecia de modo cada vez mais evidente na maioria das sociedades (LIMA, 2015, p. 113).

formas, levando-as a acreditar pertencerem a uma raça inferior (AMARO, 2015).

A perpetuação de poderes e privilégios construídos historicamente para determinados segmentos da sociedade atravessaram o tempo. Silva, P. (2007) coloca que “em seus próprios territórios tratavam, os colonialistas, de convencer os demais cidadãos quanto à inferioridade e até mesmo animalidade dos indígenas, africanos aborígenes” (SILVA, P. 2007, p. 494). Após a abolição dos escravos, ocorrida em 1888, foram formuladas políticas com o propósito de branquear a população brasileira, buscando eliminar simbolicamente e materialmente a presença dos negros (BRASIL, 2013).

Uma das soluções para resolver o que era pelas elites considerado um problema, ou seja, a população brasileira ser negra, foi a política do branqueamento da população. Tal política deu-se de três maneiras: incentivar a imigração europeia, fato que se intensificou a partir do Brasil República (1889), a marginalização dos ex-escravos e/ou seus descendentes, condenando-os a uma condição de miséria que os levaria com o tempo à eliminação demográfica e a inculcação de ideais da cultura branca ocidental aos miscigenados.

Deste modo, Lima (2015) também coloca que, ao tratar das relações raciais no Brasil, é preciso considerar o “mito da democracia racial” como um ideário racista, pois grande parte dos negros que ascendem socialmente:

[...] embora possam se “metamorfosar” em “branco” – seja por assimilação da cultura branca, seja por negação da própria identidade negra – sofrem, sim, os fenômenos do racismo atribuídos à sua cor; no entanto, o que parece evidente é que o mecanismo do racismo ou até mesmo da discriminação racial torna-se menos visível – violência simbólica. (LIMA, 2015, p. 116).

Alguns teóricos denominam essas estratégias como “ideologia do branqueamento”. A integração da população negra, via assimilação dos valores ocidentais, teve por intuito disseminar que não havia diferenças raciais no Brasil, não havia conflitos e toda população vivia de forma harmoniosa. Esta ideia se denomina “mito da democracia racial”. Portanto, o “convencimento para adesão à visão de mundo” (SILVA, P.,

2007, p. 494), firmada na superposição de uma raça sobre outra, reforçou as desigualdades entre as pessoas.

Passados quase 130 anos da abolição da escravidão no Brasil, as desigualdades sociais impostas à população negra são atravessadas por fatores históricos que reforçam o estigma da inferioridade desse grupo étnico em relação ao branco europeu.

1.2 EDUCAÇÃO: LUTA E CONQUISTA DOS MOVIMENTOS NEGROS

As conquistas realizadas pela população negra no Brasil somente foram possíveis devido à organização desse povo, principalmente, durante o século XX, destacando-se: a Frente Negra Brasileira (FNB), o Teatro Experimental do Negro (TEM), Movimento Negro Unificado (MNU) e o Movimento Negro Brasileiro (MNB).

A FNB surgiu de jornais escritos por negros na cidade de São Paulo, destacando os periódicos *Baluart* (1903), *O Menelik* (1915), *A Rua* (1916), *O Alfinete* (1918), *A Liberdade* (1919), *A Sentinela* (1920), *O Getulino* (1923) e o *Clarim da Alvorada* (1924). A FNB tinha como propósito a denúncia da violência policial e o racismo. Em 1936, transformou-se em partido político sendo dissolvido em 1937. A FNB também se preocupou com a educação e criou salas de aula de alfabetização para trabalhadores e trabalhadoras com o objetivo de dar conta do currículo oficial (BRASIL, 2006b).

Entre as décadas de 1940 e 1960, surgiu o Teatro Experimental do Negro, que tinha como objetivo a articulação política, artística e educacional. Este movimento teve significação histórica para o Movimento Negro, destacando-se como outra forma de resistência, sendo que, em 1964, com o Golpe Militar, o TEN foi extinto. O TEN iniciou uma tarefa histórica e revolucionária, convocando para seus quadros pessoas das favelas, empregadas domésticas, operários desqualificados e frequentadores de terreiros. Ele educou, formou e apresentou os primeiros intérpretes dramáticos negros e negras, atores e atrizes do teatro brasileiro (BRASIL, 2006b). Destacaram-se, também, as experiências do Movimento Negro Unificado (MNU), surgido em 1978 contra a discriminação racial, diante da morte de um estudante negro pela polícia.

A partir desses Movimentos, há o renascimento das organizações do Movimento Negro Brasileiro (MNB), sendo a década de 1970 marcada por discussões educacionais. Dá-se, ainda nesta década, a continuidade da trajetória de luta e resistência do povo negro que

remonta as civilizações africanas, as quais antecederam a colonização europeia, as experiências nos quilombos, terreiros, irmandades, imprensa negra, associações e organizações do Movimento Negro na atualidade. Entre as lutas e conquistas do MNB, está o acesso à educação formal.

Lima (2015) pontua que a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância, realizada em Durban, na África do Sul, em 2001, teve a participação de organizações governamentais e não-governamentais e movimentos sociais interessados em discutir as relações raciais no Brasil. A partir da Conferência, o Brasil comprometeu-se, então, na adoção de medidas para combater a discriminação racial e promover a equidade social por meio de políticas de ações afirmativas, pois:

A participação do Brasil na III Conferência Mundial em Durban obrigou o Estado brasileiro a (re) discutir e a (re) pensar as desigualdades sociais no País a partir de novos paradigmas e pesquisas científicas comprovadoras de que a pobreza no Brasil tem cor, e é negra, constituindo este momento num marco histórico importante para a consolidação da luta antirracista no País. (LIMA, 2015, p. 259).

De acordo com Lima (2015), outras ações foram realizadas no Brasil, sendo que a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003, foi significativa já que esta secretaria recebeu o “[...] *status* de ministério, vinculada à Presidência da República, com o propósito de promover a igualdade e a proteção dos direitos de indivíduos, grupos raciais e étnicos afetados pela discriminação e demais formas de intolerância, com ênfase na população negra” (p. 260), dentre outras atribuições. Neste mesmo ano, aprovou-se a Lei 10.639/03.

O documento das Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2006b) mostra que o Movimento Negro, diante de lutas históricas, formula projetos no sentido de promover políticas e programas para a população Afro-Brasileira, valorizar a história e a cultura do povo negro. Um dos resultados foi a alteração da Lei nº 9.394/96, inserindo a Lei 10.639/2003 que tornou o ensino da História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas obrigatório no currículo da Educação Básica e a inclusão do Dia Nacional da

Consciência Negra, em 20 de novembro. De acordo com Pereira (2013), a necessidade de investimento na educação para desconstruir a “história oficial” ou a “memória oficial” em relação aos negros dá-se, principalmente, pela Lei 10.639 de 2003¹², a qual surge com o objetivo de trazer a história da cultura Afro-Brasileira para os espaços escolares, evidenciando a participação dos negros na história brasileira.

Para Silva, P. (2007, p.491), “é sabido que aprender-ensinar-aprender” é um “processo em que mulheres e homens ao longo de suas vidas fazem e refazem seus jeitos de ser, viver, pensar”. Silva, P. (2007) compreende a educação como uma das ferramentas em que as questões raciais, principalmente para os/as Afro-Brasileiros/as, contribuem para que se rompam mitos criados socialmente “trate, pois, de ensinamentos e de aprendizagens, identidades, de conhecimentos que se situam em contextos de culturas, de choques e trocas entre jeitos, de relações de poder” (SILVA, P., 2007, p. 491). No mesmo sentido, Jeruse Romão (2014) salienta que:

A educação das relações étnico-raciais se insere no campo das políticas educacionais brasileiras, e, com a sanção da Lei Federal 10.639 de 2003, que impulsionou essa temática para um novo patamar no contexto da educação brasileira, em outras palavras, a autora complementa que com a aprovação dessa lei, as políticas previstas passaram a fazer parte da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, diluindo parte da invisibilidade das políticas das relações educacionais étnico-raciais no Brasil (ROMÃO, 2014, p. 29).

Há que se perceber que as relações raciais perpassam instâncias as quais dependem também de vontades políticas, ao que Romão (2014) esclarece-nos que a promulgação da Constituição Federal de 1988 foi um marco importante.

Segundo Pereira (2013), o Movimento Negro Brasileiro apresenta disputas internas e externas, pois há muita pluralidade de acordo com a localização dos grupos que constituem o movimento. No entanto, há

¹² Esta lei foi alterada pela Lei 11.645, de 10 de março de 2008, passando a incorporar também a história e cultura dos povos indígenas.

uma unidade, quando se remete à história dessa população no Brasil. Por isto, as questões fundamentais para o Movimento Negro são “questões que dizem respeito à sociedade brasileira como um todo” (PEREIRA, 2013, p. 38), ou seja, não apenas a escola, mas a sociedade como um todo.

Amaro (2015) ressalta que há um engano quando acredita-se que na escola ou na universidade enquanto espaços neutros, não haja a ocorrência discriminação racial. Diz que o racismo ao adentrar em espaços educacionais estabelece-se nas relações humanas e aos processos pedagógicos, com o intuito de avançar “na redução dos espaços, das liberdades, da autoestima”, até que exclui o estudante negro por meio de atos contínuos de desigualdade e segregação existentes também em espaços sociais. (p.65). As ideias do autor diz que não podemos acreditar ser por meio da educação escolar que a redução da invisibilidade da população negra acontecerá, pois, apesar da Lei, o Movimento Negro sabe que há ainda muito a conquistar em torno do direito à educação.

No que tange às questões de identificação, Silva, P. (2007) salienta que as pessoas brancas não se sentem constrangidas em falar de sua identificação, pois “pessoas criadas numa sociedade racializada têm uma visão de mundo marcada por essa racialidade” (SILVA, P., 2007, p. 492). Neste sentido, para desconstruir a ideia de que há uma vivência harmoniosa entre os povos, necessita-se de discussões em todos os espaços, para que esta ideia criada no imaginário das pessoas seja problematizada. Comungo com Amaro (2015) ao afirmar que:

Quando se pensa em racismo, focaliza-se na ação, de preconceito ou discriminação, de um grupo étnico, no geral dominante, contra o outro. Poucos percebem que essas ações se edificam em saberes e concepções hierárquicas que culturalmente vão sendo arquitetadas, estruturadas e assimiladas pelas sociedades até tornarem-se “referência” ou “parâmetro” de verdade (AMARO, 2015, p. 23).

A autora também coloca que a “desigualdade nas condições de acesso, permanência e conclusão dos anos escolares reproduz outras exclusões” (AMARO, 2015, p. 36).

O documento das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013) reafirma que outro equívoco a enfrentar é quando há a afirmação

de que os negros se discriminam entre si e que são racistas também. Tal concepção está atrelada à ideologia do branqueamento que imprimiu a ideia e o sentimento de que pessoas brancas seriam mais humanas, mais inteligentes e que, com isto, teriam o direito de comandar e de dizer o que é bom para todos. É possível que as influências desta ideologia nas pessoas negras tendam a reproduzir o preconceito do qual são vítimas.

Enfatizo a seguir, especificamente e diante das questões relacionadas ao povo negro e à contribuição do Movimento Negro na elaboração de políticas educacionais acompanhadas de outros segmentos da sociedade engajados na luta pela equidade, valorização e reconhecimento da população negra, sobre o Movimento Negro de Criciúma.

1.3 MOVIMENTO NEGRO EM CRICIÚMA E EDUCAÇÃO ESCOLAR

Dentre os Movimentos Sociais, a questão relacionada aos problemas raciais dos negros tem maior visibilidade no Movimento Negro. O Movimento Negro tem uma trajetória marcada por muitas conquistas e, dentre eles, as Ações Afirmativas, não sendo um Movimento voltado somente às questões culturais, como também, de lutas por uma identidade e combate à discriminação racial.

A história do Movimento Negro em Criciúma tem como referência o trabalho de Clotildes Maria Martins Lalau e seu esposo Wilson Lalau. No final da década de 1970, articularam-se com integrantes do Movimento Negro de outros estados: São Paulo, Rio de Janeiro Bahia, e também de outras cidades de Santa Catarina: Joinville, Lages e Florianópolis. Clotildes era professora e diretora de uma Escola Pública Estadual em Criciúma, e possuía articulação com lideranças, possibilitando-lhe transitar por vários espaços ocupados majoritariamente por brancos/as, o que lhe permitiu liderar a organização da população negra cricumense.

Anteriormente à vinda do Grupo Afro-Brasileiro para Criciúma, as populações de origem africana da cidade organizavam-se apenas em blocos carnavalescos, times de futebol e sociedades recreativas. A interação com este grupo e, conseqüentemente, com os/as militantes de outras regiões do país trouxe para os/as afrodescendentes outra

forma de organização, o Movimento Negro propriamente dito, ou seja, um movimento formado por homens e mulheres letradas, que propagavam um discurso antirracista, consolidando espaços recreativos e culturais que contribuísssem para a promoção das atitudes privadas e públicas dos/as afrodescendentes. (KRAUSS, 2012, p. 5).

Os encontros para as reuniões eram organizados em sua maioria no espaço da Sociedade Recreativa União Operária¹³, com o objetivo de discutir a situação da população negra, em especial das mulheres negras. A Professora Clotildes preparava diversas mulheres para o exame admissional que as tornariam professoras normalistas. Alguns debates foram realizados para a criação da Associação da Etnia Negra de Tradição e Cultura.

A educação para a professora sempre foi uma bandeira significativa de luta para as populações de origem africana (KRAUSS, 2012), expressando em seus anseios e lutas a necessidade da população negra da cidade de Criciúma, compreendendo que o acesso à educação contribuiria para a autonomia dessa população. O Movimento Negro nesta cidade foi se ampliando com adeptos e muitos deles eram professores.

O Movimento Negro de Criciúma insistiu na educação da população negra criciumense, a exemplo das reivindicações dos Movimentos Negros no Brasil, aspecto este que fundamenta a criação de estratégias não só para a sobrevivência, mas para conquistar o mínimo de reconhecimento social.

¹³ “O espaço da Sociedade Recreativa União Operária foi muito importante para a trajetória de Clotildes Lalau, pois nele que muitos afrodescendentes se reuniam para festividades, palestras e debates. Nestas ocasiões tornou-se possível realizarem trocas de experiências entre si. Foi fundada em 14 de abril de 1937, no bairro Vila Operária, que mais tarde passou a chamar-se Operária Velha, e atualmente, é conhecido como Santa Bárbara. Inicialmente denominava-se União Operária Foot-ball Clube, devido ao time de futebol daquele bairro, o Atlético Operário; era ao mesmo tempo sede do time de futebol e sociedade recreativa, sendo sua formação composta apenas por afrodescendentes.” (KRAUSS, 2012, p. 11)

Um dos marcos da atuação do Movimento Negro em Criciúma foi a Lei 3.410/97¹⁴. Para o MNB, o ambiente escolar, ao tratar a temática racial, poderá mostrar às crianças negras e não-negras que, para que este espaço seja democrático, deve haver a igualdade de tratamento e oportunidades. Tal postura possibilitará que o combate ao racismo na sociedade brasileira passe também pela educação, pois acredita que seja este um dos caminhos que favorecerá a igualdade de condições para todas as pessoas.

Ao se possibilitar no ambiente escolar o desenvolvimento intelectual e emocional em que o pertencimento étnico-racial independa do/a estudante, os profissionais da educação, bem como as comunidades escolares, devem realizar em suas atitudes cotidianas práticas que favoreçam a todos/as que estejam neste espaço.

Diante destas convicções, mostro a seguir os documentos orientadores que servem como embasamento teórico e prático: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, que vêm ao encontro desta perspectiva. Nelas, todos/as os/as profissionais da educação podem tomar conhecimento e neles desconstruir o que a história oficial sempre nos apresentou: o esquecimento de populações e, neste caso, da população negra na historiografia brasileira e mundial.

1.4 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO COTIDIANO ESCOLAR A PARTIR DA LEI FEDERAL 10.639/03

A utilização do livro de Literatura Infantil que aborda as Culturas Africana e Afro-Brasileira nas escolas faz parte de ações para cumprir o que foi estabelecido após a promulgação da Constituição Federal de 1988; também a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) de 1996; do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação para Relações Étnico-Raciais (DCNERER), e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) (BRASIL,2006).

¹⁴Lei de autoria do ex-vereador Nelo Satiro, que estabelece o ensino da História dos/as Afro-Brasileiros/as no Município de Criciúma. As escolas que atendem o Ensino Fundamental e Centros de Educação Infantil devem cumprir em seus planejamentos esta Lei.

A Constituição Federal de 1988 assegura o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, a qual garante igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, bem como o direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros (BRASIL, 2013). As DCNEB mostram, ainda, em seus dispositivos legais, as reivindicações e propostas do Movimento Negro durante o século XX, que orientam a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos/as Afro-Brasileiros/as e dos/as africanos/as, comprometidos com a educação para as relações étnico-raciais positivas.

Os documentos citados apresentam que caberá aos sistemas de ensino, a elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino, com o intuito de orientar e dialogar com a comunidade escolar.

A implementação de programas educacionais contribuiria para a visibilidade das populações negras e, assim, “ao dirigir esforços da política educacional para alcançar a educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2006b), significaria perceber que as populações esquecidas social, política e historicamente sejam compensadas por Políticas Afirmativas:

Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural Afro-Brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão. [...] Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira (BRASIL, 1996, p. 11).

Portanto, são ações “criadas para corrigir e combater os efeitos acumulados das discriminações ocorridas no passado” (AMARO, 2015, p. 100). Assim, os grupos que lutam pelos/as indígenas, negros/as, crianças, dentre outros/as, garantem que estas pessoas estejam nos espaços escolares. Cabe, portanto, de acordo com a SECADI, que as instituições escolares compreendam todo este processo pelo qual estas pessoas passaram e percebam que:

A educação pode reforçar a desigualdade para além do acesso, permanência e sucesso ao mundo escolar. As escolas podem, como é o caso do que se reconhece ao implantar a Lei nº 10.639/03, que versa sobre o ensino da história e da cultura Afro-Brasileira nas mesmas, reforçar ou mesmo criar atitudes, arquétipos e estereótipos que levam a discriminação. Portanto, a educação é um campo estratégico de políticas afirmativas e inclusivas e a escola deve estar integrada às demais políticas que enfrentem as causas e a reprodução da pobreza e das desigualdades (BRASIL, 2006b, p. 5).

O documento Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, encaminhado pelo Governo Federal às Instituições Escolares trata do processo de reparações pelo Estado e a sociedade aos descendentes de africanos negros, para que haja o ressarcimento pelos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista.

Ao atuar como educadora durante 28 anos, percebo que, embora esteja pautada em leis, a discriminação racial é muito comum no cotidiano escolar. Adolescentes e crianças negras sofreram e sofrem cotidianamente com piadas, apelidos, comparações e humilhações que as oprimem.

Acontece (o racismo) porque os pais falam aos filhos: você não pode brincar com negros. As crianças brancas, desde pequenas, aprendem a ser racistas. [...]. Eu sou negra, não gosto de ser negra, porque tem preconceito, só porque sou negra, me chamam de cabelo de esponja, de negra preta e outras coisas... [...]. Eu gostaria de

ter meu cabelo liso [...]. Eu me identifico como negra, porque meu pai é negro e minha mãe também. Eu queria ter olhos azuis.” (MANOEL, 2008, p. 163).

Estes desabafos são da pesquisa em que participei como entrevistadora e pesquisadora em 2008, presenciadas nas falas dos/as estudantes. Tais depoimentos reforçam e reafirmam o que o Movimento Negro sempre buscou desconstruir a partir da garantia de leis.

Retomando o que a SECADI propõe, é que apresentarei com este trabalho o que as protagonistas, meninas negras, trarão sobre a questão da identificação de crianças com relação ao seu pertencimento étnico-racial. Para Amaro (2015):

O fato de o educando, geralmente, estar na fase da infância e da adolescência complexifica essa situação e agrava suas consequências. Buscam firmar sua identidade social nessas idades, mas acabam sendo expostas “a rechaços e estereótipias, extremamente marcantes e traumáticas” (AMARO, 2015, p. 65).

Caberia ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre o disposto na Constituição Federal, Art. 205, o qual trata das políticas de reparação voltadas à educação dos/as negros/as, as quais devem oferecer garantias para essa população, de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural.

A postura dos/as professores/as negros/as e não negros/as para Amaro (2015) ainda “se mostram insipientes no trato da questão racial no cotidiano pedagógico”, e isto ocorre porque lhes falta “conteúdo crítico e aprofundado sobre a questão racial na formação profissional e/ou continuada dos professores”. Neste sentido, é preciso orientação para lidar com o conteúdo da história dos/as negros/as no Brasil, disposto na lei 10.639/2003, para que a visibilidade ao seu valor histórico e cultural sejam discutidos em sala de aula, não havendo a improvisação.

A Lei Federal 10.639/03, orienta para que as “pedagogias de combate ao racismo precisam voltar-se a todos, negros e não negros” (AMARO, 2015, p.74), para que todos/as educandos/as, independente de etnias, compreendam a importância histórica e cultural da população

negra no Brasil. A referida lei, para Paulino de Jesus Francisco Cardoso e Karla Leandro Rascke (2014), legitima a luta por direitos e de uma história não eurocêntrica, que sempre esteve pautada na figura de grandes heróis brancos/as, importando trazer para o debate, qual educação e história se pretende ensinar às/aos estudantes e perpetuar em nossa sociedade. Apesar de passados 10 anos de sua promulgação, ainda é preciso enfatizar a realidade escolar como um todo, bem como mobilizar gestores e educadores para sua efetivação (CARDOSO; RASCHE, 2014, p. 23).

Atualmente, como bem ressaltou a professora Jeruse Romão (2014), as ações para implementação da Lei 10.639/03 mantêm-se centradas na figura do/a professor/a, a partir dos cursos de formação de professores/as. No entendimento da antropóloga Nilma Lino Gomes, existe na educação escolar, “um imaginário pedagógico que tende a considerar que a questão racial é uma tarefa restrita aos professores e professoras que assumem publicamente uma postura política diante da mesma ou um assunto de interesse somente dos professores/as negros/as” (GOMES, 2012, p. 103).

Cardoso e Rascke (2014) ressaltam que necessitamos ampliar ações e efetivar parcerias em outros âmbitos da escola e da gestão da educação, sensibilizando para a importância de um ambiente escolar capaz de compreender as relações étnico-raciais e que vislumbre História e Cultura Africana e Afro-Brasileira não apenas no mês de novembro, mas em todas as atividades escolares intrínsecas ao currículo.

É importante perceber que as pessoas negras sofrem o racismo cotidianamente em todos os espaços por onde circulam, que o racismo é uma postura cujos pressupostos fundamentam a ideia de superioridade da “raça branca” sobre outras, e os estereótipos estão ligados ao campo da percepção, da imagem, do visual, da linguagem (CARDOSO; RASCHE, 2014). É importante, também, que nestes espaços escolares os/as professores/as ali inseridos/as, compreendam a realidade de todas as crianças e, assim, acreditem que há as diferenças étnicas.

As Diretrizes Curriculares garantiram políticas de elaboração de materiais pedagógicos que devem dar conta da inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica. Assim, debruicei-me sobre um destes materiais, os livros de Literatura, encaminhados pelo PNBE às escolas. No próximo capítulo, discuto a educação como possível forma para a transformação social. Neste contexto, os materiais didáticos são importantes aliados para adentrar nestas discussões.

2 A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E AS CRIANÇAS NEGRAS

Iluminando

Acendo a vela para que seja iluminado o caminho

Das negras ideias e da minha voz.

[...]

Não podemos ter medo de mostrar a nossa fala e nem de nos indignar baixinho, pois a palavra dentro de nós ruge feroz, nossa mente nunca foi um mundo vazio.

[...]

Juliana Costa (2016, p.195)

Para aproximar ao que as meninas negras envolvidas neste estudo pensam, falam e expressam acerca das leituras realizadas no Espaço de Narrativas, apresento neste capítulo: os conceitos de Leitura e Literatura destinadas às infâncias, mostrando a concepção do que é o ato de ler. Discuto Leitura e Letramento Literário e seus usos sociais, bem como, o conceito moderno de Infância.

Ao tratar de identidades e representações, finalizo o capítulo abordando a importância do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), que mostra personagens na/da Literatura Infantil e Literatura Afro-Brasileira para alunos e alunas do Ensino Fundamental.

2.1 LITERATURA INFANTIL: BREVE HISTÓRICO

Ao pensar o surgimento da Literatura para as crianças, é importante realizar uma breve revisão do processo histórico que a criou. Segundo Regina Zilberman (2003):

A literatura infantil, como o Novo Mundo no século XV, está envolvida por uma capa protetora de enganos e preconceitos que, ao mesmo tempo, a diminuem intelectualmente e reprimem uma averiguação que ponha em evidência sua validade estética ou suas

fraquezas ideológicas (ZILBERMAN, 2003, p. 11).

A produção de livros para crianças deu-se na metade do século XVII e durante o século XVIII, pois antes desse tempo, não se escrevia especialmente para elas. Para a professora de Literatura Portuguesa, infantil e juvenil Nelly Novaes Coelho (1991):

É na França, na segunda metade do século XVII, durante a monarquia absoluta de Luís XIV, o “Rei Sol”, que se manifesta abertamente a preocupação com uma literatura para crianças ou jovens. As Fábulas (1668) de La Fontaine; os Contos da Mãe Gansa (1691/1697) de Charles Perrault; os Contos de Fadas (8 vols. – 1696/1699) de Mme. D’Aulnoy e Telêmaco (1699) de Fénelon são os livros pioneiros do mundo literário infantil, tal como hoje o conhecemos. (COELHO, 1991, p. 75).

Na segunda metade do século XVII é que iniciam a escrita de histórias apropriadas para as crianças propriamente ditas. Para Coelho (1991), esta Literatura trata da valorização da imaginação e fantasia construídas a partir de textos da antiguidade clássica ou por meio de narrativas orais do povo.

No século XVIII, há a consolidação de outro modo de produção, o capitalismo industrial e com ele outra relação de trabalho. Assim, têm-se necessidades para garantir a sociedade que está em fase de construção. Emerge o conceito de família nuclear, composta pelos pais e pelos filhos e outros papéis são atribuídos a essa composição. A escola serviria a esse tempo. A alfabetização passa a ser uma necessidade. A industrialização garante a disseminação da imprensa. As crianças deveriam ir para a escola, tanto as crianças filhas das elites como parte das filhas dos operários¹⁵. É neste contexto que emerge o sentimento moderno de infância, que vinha sendo processado desde o século XV.

¹⁵Embora as leis indicassem a educação como direito, foi necessário passar alguns séculos para que, no ocidente, fossem criadas formas de garantir esse direito. E até os dias de hoje nem todas as crianças têm acesso à educação escolar.

Segundo Ariès (1981), a inexistência do sentimento de infância antes da modernidade, não quer dizer que havia negligência, desamparo ou as crianças fossem desprezadas. “O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue a criança do adulto, mesmo jovem” (ARIÈS, 1981, p. 156).

Ariès mostra que a partir da consciência das particularidades das crianças, os colégios passaram a se preocupar com uma pedagogia que levasse em conta a idade. Neste sentido, Zilberman (2003) acrescenta que:

A aproximação entre a instituição e o gênero literário infantil não foi fortuita. Sintoma disso é que os primeiros textos para crianças são escritos por pedagogos e professoras, com marcante intuito educativo. E, até hoje, a literatura infantil permanece como uma colônia da pedagogia, o que lhe causa grandes prejuízos: não é aceita como arte, por ter uma finalidade pragmática; e a presença do objetivo didático faz com que ela participe de uma atividade comprometida com a dominação da criança. (ZILBERMAN, 2003, p. 16).

Então, a Literatura e a escola consumiriam as obras literárias. Lajolo e Zilberman ressaltam que:

Os laços entre a literatura e a escola começam desde este ponto: a habilitação da criança para o consumo de obras impressas. Isto aciona um circuito que coloca a literatura, de um lado, como intermediária entre a sociedade de consumo que se impõe aos poucos; e, de outro, como caudatária da ação da escola, a quem cabe promover e estimular como condição de viabilizar sua própria circulação (LAJOLO; ZILBERMAN, 1991, p. 18).

A Literatura pensada para as crianças acompanhava a concepção de infância que as entendia como um futuro adulto, para a “sociedade civilizada”.

Uma nova noção moral deveria distinguir a criança, ao menos a criança escolar, e separá-la: a noção da criança bem-educada. Essa noção praticamente não existia no século XVI, e formou-se no século XVII. [...] A criança bem-educada seria preservada das rudezas e da moralidade, que se tornariam traços específicos das camadas populares e dos moleques. (ARIÈS, 1981, p. 185).

O Brasil inicia sua entrada no processo de modernização, principalmente, no final do século XIX e início do século XX. Nesse período, as campanhas de valorização da instrução e alfabetização eram latentes, percebia-se também o incentivo à Literatura Infantil nacional que focasse a realidade do país. No início do século XX, surgem autores com publicações especialmente para crianças. Monteiro Lobato é um deles. Em 1921, mostra-se preocupado em escrever histórias com uma linguagem que interessasse a elas, porém, Lobato escreveu dentro do contexto das teorias raciais de sua época, empregando um conteúdo racista.

Esse gênero literário tomou corpo, entre 1920 e 1945 obtendo o interesse também de editoras. Assim, com o processo de industrialização e urbanização, a Literatura Infantil no Brasil passou a fazer parte da vida das crianças que, enquanto leitoras, seriam as principais consumidoras desses produtos e participariam da história da Literatura Infantil brasileira.

Na primeira metade do século XX, o mercado descobre as crianças como público consumidor e, a partir deste momento, a sociedade foi paulatinamente incrementando bens para serem consumidos por crianças. Desse modo “as crianças contam na economia” (SARMENTO, 2004, p. 5).

Dentre os produtos fabricados para elas, encontram-se os livros de Literatura Infantil, que atualmente possuem formatos, ilustrações, sons e texturas cada vez mais atraentes para esse público. A família e a escola, como instituições que cuidam e educam as crianças, são responsáveis, na maioria das vezes, pela aquisição desses materiais. Nas escolas, o papel da escolha dos livros é dos professores.

Para Marisa Lajolo (2010), há “um rigor na seleção das obras literárias, pautada por critérios rígidos preestabelecidos, atenta a minúcias, que corre o risco tanto de pasteurizar o gênero quanto de

torná-lo uma espécie de refém de expectativas talvez alheias à literatura” (LAJOLO, 2010, p. 106).

Maria Helena Zancan Frantz (2001, p. 41) fala sobre o didatismo/pedagogismo, lembrando que a Literatura Infantil nasceu com a pedagogia e que ainda não conseguiu se libertar. Os primeiros livros foram escritos por pedagogos, que os usavam com “fins pragmáticos”, objetivando ensinar algo. No entanto, segundo afirma a autora, a Literatura não tem esta função, alerta para que não se confunda “a formação formadora da arte” com a “missão pedagógica”. Explica ainda. Frantz (2001), que a leitura é utilizada com fins pedagógicos com o objetivo de moralizar, ou seja, histórias que transmitam normas comportamentais, levando a criança a agir como os adultos desejam para agradá-los. Porém, a Literatura não tem esta função. (FRANTZ, 2001, p. 42).

Compreender o ato de ler é saber que ele se dá durante o processo da leitura, ou seja, na interação do/a leitor/a com o texto, quando o retoma e o compreende. Este processo se forma enquanto o/a leitor/a constrói seu próprio saber sobre o texto e a leitura.

A leitura compreendida como prática social remete para outros textos e outras leituras, tornando-a significativa para os/as estudantes: uma leitura mais prazerosa. A leitura apenas como decodificação da escrita é dispensável, pois a visão de mundo do/a leitor/a não se modifica porque as respostas são apenas informações expressas no texto. Roger Chartier (1999) afirma que toda obra está ancorada nas práticas sociais e nas instituições do mundo social, sendo que estas práticas estão abertas às apropriações, aos costumes e inquietações dos seus diferentes públicos.

Renata Junqueira de Souza e Rildo Cosson afirmam que “ler é fundamental em nossa sociedade porque tudo o que somos, fazemos e compartilhamos passa necessariamente pela escrita” (COSSON; SOUZA, 2011). O autor e a autora reforçam que necessitamos da escrita e da leitura em todos os momentos de nossa vida, ou seja, desde que nascemos estão ao nosso lado.

Estes autores trazem o letramento literário, como uma das formas de ir além do que se espera na leitura, percebendo que há diferentes leitores/as, com suas diversas experiências. Cosson e Souza (2011) evidenciam que:

O letramento literário faz parte dessa expansão do uso do termo letramento, isto é, integra o plural dos letramentos, sendo um

dos usos sociais da escrita. Todavia, ao contrário dos outros letramentos e do emprego mais largo da palavra para designar a construção de sentido em uma determinada área de atividade ou conhecimento, o letramento literário tem uma relação diferenciada com a escrita e, por consequência, é um tipo de letramento singular. Em primeiro lugar, o letramento literário é diferente dos outros tipos de letramento porque a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem, ou seja, cabe à literatura “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON; SOUZA, 2011, p. 102).

Ao relacionar o letramento literário a esta pesquisa, percebo que de acordo com os autores citados, a importância em “compreender que o letramento literário não é simplesmente ter a habilidade de ler textos literários”, pois:

Requer uma atualização permanente do/a leitor/a em relação ao universo literário. Também não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço (COSSON; SOUZA, 2011, p. 103).

O universo das obras literárias que as meninas desse estudo leem e têm contato no cotidiano do espaço escolar podem ou não contribuir para que o letramento aconteça.

As apresentações de obras literárias na sala de aula para Cosson e Souza (2011) têm como objetivo o “modo de ler pelo desvelamento das informações do texto e pela aprendizagem de estratégias de leitura para chegar à formação do repertório do leitor” (2011, p. 103), as quais contribuem para que estes/as leitores/as em suas singularidades criem sentidos e significados para além da sala de aula, fazendo uso dessas leituras em suas vidas.

De acordo com Foucambert (1994), a aprendizagem em leitura necessita do envolvimento de diversos escritos, encontrá-los, ser testemunhas e associar-se à utilização que os outros fazem deles. Isto corresponde aos textos escolares, do ambiente, da imprensa, dos documentários, das obras de ficção. Para se tornar um/a leitor/a, deve-se estar em contínua interação com um lugar onde as razões para ler são intensamente vividas.

Em relação à diversidade da disposição de obras literárias para os/as estudantes pela instituição escolar, ainda é necessário avançar para que estes/as tenham o contato com as diversas leituras para que assim consigam perceber este universo. Para Kleiman (2007), a escola sendo “agência de letramento por excelência”, cria espaços para que os/as estudantes oportunizem a experimentação de “formas de participação nas práticas sociais letradas”. A autora acredita que é compromisso da instituição escolar “assumir os múltiplos letramentos da vida social” (KLEIMAN, 2007, p. 4).

O/a leitor/a competente compreende que a relação, a interação com o/a outro/a lhe permitem outras leituras:

Um/a leitor/a competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Aquele que faz uso das estratégias de leitura adequada para abordá-los de forma a atender a essa necessidade. Alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos (BRASIL, 1998, p. 41).

Assim, ao tratarmos de textos literários ou não-literários, é necessário que se entenda a complexidade que envolve todo ato de ler. Por meio das obras literárias apresentadas às meninas deste estudo, busco perceber como a Literatura provoca interações entre elas, a partir da leitura comum. Entendo, então, que o ato de ler cumpre sua função, porque este grupo de meninas possui visões de mundo diferentes, tendo em comum a descendência africana e o bairro em que vivem.

A sociedade brasileira ainda pratica o racismo, sendo este difundido de diferentes formas: por meio do silêncio a seu respeito ou por sua negação. No espaço educacional, estratégias que isolam crianças negras podem ser percebidas em livros didáticos e de Literatura Infantil, mesmo que apresentem de maneira positiva personagens negras, ainda há poucas apresentações, porém, percebe-se que desde a implantação da Lei 10639/03, os títulos que envolvem a história e cultura negra, tem aumentado consideravelmente, bastando uma consulta aos acervos do PNBE. Durante a pesquisa, busquei ouvir as crianças a partir do contato delas com a Literatura que envolve personagens negros/as.

Mas, que gênero literário seria esse?

2.2 LITERATURA AFRO-BRASILEIRA: QUE LIVROS SÃO ESTES?

Duarte (2014) pontua que escritores que assumem uma identidade negra ou afrodescendente tem crescido em volume e começam a ocupar um espaço na cena cultural, porém, esta literatura afro-brasileira não tem definida se é uma produção literária em que o sujeito desta escrita é autor/a negro/a. A definição a este autor para além das discussões conceituais destaca-se “pela voz autoral afrodescendente, explícita ou não ao discurso; temas afro-brasileiros ; construções linguísticas com marcas de afro-brasilidade[...], com um ponto de vista ou lugar do enunciador. Portanto, a abordagem sobre o conceito de uma literatura afro-brasileira a qual passa por este momento de descobertas, é um conceito em construção (DUARTE, 2014, p.385)

Cuti (2010) escreve que a Literatura Negro-brasileira com a incorporação de temáticas africanas e afro-brasileiras, no que diz respeito a temas, formas, traços de coletividade subjetivas centrados no sujeito étnico que discursa, as críticas literárias, os conceitos e classificações da poesia e ficção dizem respeito ao que a Literatura Brasileira deve apresentar em suas obras, ou seja, acrescentar na Literatura do Brasil o que é de todos/as os/as brasileiros/as.

Percebe-se que ao longo dos séculos XX e XXI, ainda se perpetua o racismo. Ele se apresenta com outras roupagens que cristalizaram concepções de inferioridade dos negros em relação aos brancos, permitindo a continuidade da exclusão racial e impedindo que o poder seja partilhado entre os grupos étnicos que vivem no Brasil.

Se a Literatura Brasileira alimentou por décadas a imagem da população negra em condição desigual na sociedade, referendando seu

modo de ser como inferior à cultura branca ocidental, na contramão desse imaginário, outras representações podem ser disseminadas.

Cuti (2010) escreve que:

A literatura, pois, precisa de forte antídoto contra o racismo nela entranhado. Os autores nacionais, principalmente os negro-brasileiros, lançaram-se a esse empenho, não por ouvir dizer, mas por sentir, por terem experimentado a discriminação em seu aprendizado. Sob o manto do silêncio midiático, livros individuais, antologias de poemas, contos e ensaios e obras de referência vêm se somando para revelar um Brasil que se quer negro também no campo da produção literária, pois o país plural se manifesta no entrechoque das ideias e nos intercâmbios de pontos de vista (CUTI, 2010, p. 13).

A Literatura como fazer humano é uma arte que não é neutra na sociedade, pois na maioria das vezes, privilegia determinados grupos em detrimento a outros. Em relação à presença dos negros nessa arte, pode-se inferir concordando com Cuti que “sua fibra” é muito forte, pois tem sido “tecida nas instâncias do poder” e alimenta o imaginário coletivo de todos que dela se alimentam, direta ou indiretamente (CUTI, 2010, p. 13).

Eduardo de Assis Duarte (2011a), em sua publicação “Literatura e Afrodescendência no Brasil: antologia crítica”, relata que os/as negros/as na literatura canônica são encontrados como “raro tema da escrita do branco”, assim têm suas “vozes voltadas para a expressão de seu ser e existir”, mas, “do ímpeto autobiográfico à oratória, ao poema, ao drama, à ficção, o negro sempre falou”.

Duarte (2011a) diz que a Literatura dos escritores afrodescendentes no século passado se expande em inúmeros países, citando nos Estados Unidos início da década, o movimento se articula por meio do projeto de combate ao racismo e valorização da “gente negra”, aproximando artistas, músicos, escritores e poetas. Em Paris (1930), o Movimento da Negritude defende um sentido político e afirmativo para a africanidade, construindo na Literatura uma identidade em que “a gente negra” encontrasse positividade e orgulho.

O poeta francês Aimé Césaire, durante a Conferência realizada em Miami em 1987, faz uma análise do Movimento da Negritude em que ele foi um dos fundadores. Nesse “Discurso sobre a Negritude”, reflete sobre o “homem negro” moderno, seu destino e ainda responsabiliza o “etnocentrismo-sistema mundial de cultura e reducionismo europeu” pelos preconceitos e hierarquias que inferiorizam o negro (DUARTE, 2014a).

Cuti (2010) pontua que parte das produções escritas no século XIX sobre pessoas negras foi permeada pelo debate sobre as questões de raça. Eram registros que tratavam das vivências dos africanos e de sua descendência no Brasil, balizada por ideias vindas da Europa, que disseminavam discursos da modernidade e de civilidade. Era preciso projetar um Brasil futuro, para tanto, fantasiava-se um país em que a população seria totalmente branca. Assim, no Brasil constituiu-se um discurso coletivo para encarar a questão racial com um sujeito “étnico “brancocêntrico” seguido pela antropologia, sociologia, história e pela literatura” (CUTI, 2010).

O autor ainda pontua que o “preconceito conjunto de ideias e sentimentos genéricos a respeito de um determinado tipo de pessoa” tem a origem na escravização e no racismo, justificando, desta maneira, o processo de violência e dominação dos povos de origem africana disseminados nos produtos culturais por meio do rádio, jornal, televisão, cinema, artes plásticas, literatura, dentre outros. Assim, a discriminação está presente “no ato da produção cultural” incluindo a produção literária.

2.3 “GENTE NEGRA” E A LITERATURA DA E SOBRE A “GENTE NEGRA”

Por muito tempo, Roger Bastide, um escritor francês, fez suas escritas sobre Literatura Afro-Brasileira, sendo ele voz isolada no meio acadêmico. No entanto, nas décadas de 1958 e 1983, aparece Sayers e, em 1965, Rabassa, os quais abordam sobre a população negra na Literatura Brasileira como tema e não enquanto voz autoral (DUARTE, 2014c). Porém, outros escritores nas últimas décadas do século tiveram interesse pela Literatura Afrodescendente; citando Zilá Bernd, que aborda as Literaturas Negra, Brasileira e Caribenha “em que um sujeito de enunciação se quer e se apresenta negro” (DUARTE, 2014c).

Cuti (2010) ressalta que “legitimar a violência da dominação dos povos é uma forma de aliviar a culpa. É transformar toda a violência, por mais brutal que tenha sido, em algo aceitável e humanamente

necessário”, assim para escrever é preciso ressaltar que o “texto não sobrevive sem o contexto intra e extratexto”. No entanto, no século passado, o “destinatário do discurso passa a ser qualquer pessoa”, porém, o autor que denuncia o racismo à brasileira usa recursos para a negar-se a si mesmo, assim “há o racismo, mas não se identifica o racista” (CUTI, 2010, p. 17).

As palavras constataam, apesar do posicionamento diverso, que é sobre o negro que incide a maior carga de recusa da identidade brasileira.

A discriminação se faz presente no ato da produção cultural, inclusive na produção literária. Quando o escritor produz seu texto, manipula seu acervo de memória onde habitam seus preconceitos. É assim que se dá um círculo vicioso que alimenta os preconceitos já existentes. As rupturas desse círculo têm sido realizadas principalmente pelas suas próprias vítimas e por aqueles que não se negam a refletir profundamente acerca das elações raciais no Brasil (CUTI, 2010, p. 25).

Neste contexto, autores negros utilizam em seus textos temas sobre o preconceito existente com o propósito de romper com esta visão que acaba tentando fortalecer uma ideia estereotipada. Assim, apontam contradições e as consequências que estas produções escritas podem ressaltar, porque enfatizam e demarcam o lugar de suas falas. Cuti (2010) aponta que quando alguém escreve, não é verdade que escreve para si mesmo porque no ato da escrita o leitor já vai se formando na mente do escritor, “alguém que ele gostaria que lesse seu texto”. Ainda nesta ideia, o escritor no ato da escrita, mesmo solitária, concebe um grupo: o autor e o leitor”. Já é “um ato de comunicação”.

Quando se têm leitores e leitoras “negros e negras” no tocante à Literatura sobre as questões de discriminação racial e também críticas a essas relações há o descongelamento de uma Literatura Brasileira em que o receio ou a omissão dessa realidade pode desaparecer.

Como citei anteriormente, na década de 1970, surge o Movimento Negro Unificado e, com esta organização social, despontam os Cadernos Negros, não esquecendo que nos primeiros anos do século XX, em várias partes do Brasil, associações negras “começavam a oferecer uma recepção mais solidária para os escritores negros,

entusiasmando-os a escrever, tendo como endereço direto um leitor negro”. Assim, estes autores passam a incluir em seus escritos protestos com textos baseados em uma consciência crítica. Cuti (2010) ressalta que a produção literária de negros e brancos, que trazem uma abordagem sobre as relações inter-raciais, “tem vieses diferentes por conta da subjetividade que a sustenta”, assim, o lugar “socioideológico de onde esses produzem”. (p.33)

Mariosa (2011) afirma que, no que diz respeito à denominação das escritas de negros ou negras como Literatura Negra ou Afro-Brasileira não há um consenso. Porém, do campo artístico com vistas na atuação para a construção psicológica e cultural de quem o lê, a linguagem é a desconstrução de estereótipos captando e apontando as sutilezas ideológicas racistas manifestadas das mais diversas maneiras.

Debus (2017), escreve que a Literatura sobre o “negro e a Literatura do negro” discutidas sobre dois posicionamentos: uma em que o negro é apresentado como objeto em uma visão distanciada, e em outra atitude compromissada evidenciando-o como sujeito. A autora informa que a coletânea de textos organizada pelo professor Eduardo de Assis Duarte, intitulada “Literatura e Afrodescendência no Brasil: antologia crítica”, é o maior mapeamento produzido em terra *brasilis*, sendo esta uma obra escrita por escritores Afro-Brasileiros sendo muitos deles desconhecidos dos currículos escolares.

Neste sentido, falo a seguir sobre a produção literária que tem como intenção apresentar uma escrita com abordagem da Literatura Afro-Brasileira e suas representações.

2.4 REPRESENTAÇÕES E IDENTIDADES NA LITERATURA INFANTIL NEGRA E AFRO-BRASILEIRA

A construção das identidades das crianças passa por referenciais que foram a elas apresentados, destacando-se, principalmente, os brinquedos, os personagens de desenhos animados e as histórias infantis, sendo que nestas últimas, há duas formas de as crianças entrarem em contato com: uma é por meio da oralidade e a outra, pelos livros.

A partir das protagonistas de meu estudo, as meninas negras, destaco a Literatura Afro-Brasileira para que elas reconhecessem suas identidades. Debus (2009, p. 143) ressalta que “não é apenas com a cor da pele, mas por meio de narrativas” que se desvelam as culturas Afro-Brasileiras e africanas. Estas literaturas podem ser ferramentas que colaboram com a desconstrução de estereótipos e buscam repensar a

importância desses cidadãos e cidadãs que foram rejeitados pela sociedade brasileira.

Neste sentido, indago: o que a Literatura Afro-Brasileira pode representar para o grupo do estudo desta dissertação? Será que as obras literárias infantis podem influenciar positivamente na afirmação da identidade Afro-Brasileira dessas crianças?

Para Oliveira (2013):

A necessidade de selecionar e indicar obras literárias menos susceptíveis ao eurocentrismo, ao racismo e ao adultocentrismo, algo precisa ser evidenciado: não basta apenas delinear protagonistas negros, as religiosidades de matrizes africanas e o espaço social africano para se inovar na área em foco visto que, a nosso ver, inovar implica ressignificar os recorrentes estereótipos negativos atribuídos aos personagens negros. Não podemos esquecer, contudo, que a trajetória destes seres ficcionais tem sido marcada por constantes inferiorizações (OLIVEIRA, 2013, p. 76).

A produção literária pode mostrar as subjetividades dos/as escritores/as. Debus (2010) ressalta que “as escorregadelas dos títulos mesmo que bem-intencionados apresentam um viés preconceituoso” (DEBUS, 2010, p. 193), neste sentido, as obras literárias podem reforçar ou não personagens estereotipadas fazendo com que as crianças negras que as recebem possam criar em seus imaginários uma identidade que as inferiorize, ou também que sintam orgulho de serem negras, a partir da perspectiva de quem as escreve.

A Literatura Brasileira canônica está marcada por representações de personagens negras que podem levar estudantes desse grupo étnico a sentimentos de inferiorização, ou seja, tais produções literárias não se preocuparam com os leitores/as que as consumiriam.

Debus (2010) reflete que o texto literário partilha com os/as leitores/as valores de natureza social, cultural, histórica e/ou ideológica. Portanto, as construções destas literaturas podem ou não contribuir para que ideias distorcidas sejam consumidas sem que haja reflexão junto ao público leitor/a.

Após a década de 1970, houve um crescente número de produções literárias em que as personagens negras aparecem, porém, os discursos continuavam preconceituosos, sendo que a representação da negritude se relacionava como estratégia para promover o clareamento dos/as personagens negros/as. A ausência nas obras literárias de negros e negras dá-se pela afirmação de que esta população não era e não é considerada digna pela sociedade de se mostrarem como sujeitos. Para que todas as pessoas se percebam como sujeitos nas obras literárias, estas devem abranger e contemplar toda a sociedade brasileira.

O observador repara justamente no que falta na obra, mas que, essencialmente, a obra aponta. A cabeça, que não está, é “inaudita”, contém o que ninguém ainda escutou. Os olhos, de cuja interpelação ao espectador derivará a mensagem final da obra, tampouco estão no torso fragmentado; mas seu olhar ausente e “mantém-se e reluz” [...] e daí, desse lugar intermediário, é que a obra olha e fala, é de onde ela oferece seu sentido. Literatura é, portanto, um espaço não apenas de representação neutra, mas de enredos e lógicas (LARROSA, 2015, p. 100).

Com o surgimento da Literatura Afro-Brasileira que emerge dos silenciamentos e das brechas, temos uma Literatura que busca romper com a representação dos estereótipos. Estas produções Afro-Brasileiras para as crianças negras possibilitam e criam oportunidades para que elas afirmem identidades positivadas.

Com a obrigatoriedade de ser trabalhada no espaço escolar, a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, a partir da Lei Federal 10.639/03, citada anteriormente, percebe-se que temáticas que até então no mercado editorial eram silenciadas, começam a ter visibilidade. Para Oliveira (2013):

Os conflitos, ao serem enredados, trazem à tona algo silenciado ao longo do tempo; a saber, a humanização dos personagens negros, vistos normalmente sem laços familiares e/ou em um viés meramente inferiorizado, reducionista, culminando com o empobrecimento de temas e dilemas dos

seres ficcionais, já que circunscritos a papéis marcados por recorrentes estereótipos. (OLIVEIRA, 2013, p. 82).

É neste contexto que as obras literárias, a partir de seu conteúdo interdisciplinar, passam a ser um apoio no espaço escolar, quando repensada como intuito de que se tenha uma educação multicultural, ou seja, orientando a respeitar as diferenças.

Oliveira (2013) ressalta que a maioria as obras encaminhadas para as escolas não trazem à tona problemas pertinentes às relações étnico-raciais, em que as rejeições dos fenótipos negros ou ascensão da negritude deixem a desejar à ressignificação das histórias e culturas das populações negras africanas e afro-brasileira, desta maneira, conforme Oliveira (2013):

Ao asseverar que as produções dos escritores Afro-Brasileiros expressam um olhar valorativo sobre a cultura e o corpo negro, imprimem um discurso específico que fratura o sistema literário nacional em conjunto (OLIVEIRA, 2013, p. 84).

Compreendendo que a Literatura Afro-Brasileira vem com o intuito de cumprir a função social do texto literário, contribuindo para a formação da personalidade na ressignificação das identidades de todas as crianças, apresento a Literatura no Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE.

2.5 AS LITERATURAS DO PNBE

No Brasil, atualmente são inúmeras as publicações anuais que envolvem diversas temáticas, dentre elas, há as reedições de clássicos estrangeiros e brasileiros.

Com o objetivo de propiciar aos estudantes das escolas públicas o contato com o mundo da leitura, o Ministério da Educação instituiu, como parte da política educacional, “uma ação pública de incentivo à leitura que tem por princípio proporcionar melhores condições de inserção dos alunos das escolas públicas na cultura letrada, no momento de sua escolarização” (BRASIL, 2008, p. 7), sendo que, historicamente, o acesso ao livro e à leitura fossem/são somente para uma parcela da população.

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Oswaldo Hülse recebe livros literários deste Programa e as crianças envolvidas neste estudo tiveram contato com livros de Literatura do acervo do PNBE na biblioteca escolar.

De acordo com Rildo Cosson e Aparecida Paiva (2014), o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE é uma política de incentivo à leitura, instituído em 1997. O PNBE substituiu os programas anteriores, tendo como objetivo adquirir obras literárias para compor o acervo das bibliotecas escolares do sistema público de ensino, fazendo parte de ações do governo federal na área da leitura, tais como o “Programa Nacional Salas de Leitura (1984) transformado em Programa Nacional Salas de Leitura/Bibliotecas Escolares em 1988, Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Proler), criado pela Biblioteca Nacional (1992), o Pró-Leitura (1992); e o Programa Nacional Biblioteca do Professor (1994 a 1997), sendo substituído pelo PNBE” (COSSON; PAIVA, 2014, p. 478). A distribuição dá-se, conforme nos aponta o Ministério de Educação (2008):

Em formatos de atendimento variados, acervos às bibliotecas e a alunos e professores das escolas públicas do ensino fundamental. O modelo de intervenção adotado vem historicamente privilegiando um único aspecto que compõe uma política de formação de leitores: a compra e a distribuição de livros às escolas e aos alunos (BRASIL, 2008, p. 7).

De acordo com Cosson e Paiva (2014), o PNBE sofreu alterações a partir de 2005, sendo que o Programa alternou a distribuição das obras.

[...]as escolas dos anos iniciais do ensino fundamental e as dos anos finais, progressivamente incorporando outros segmentos educacionais, como a educação infantil no PNBE 2008, ensino médio no PNBE/2009 e educação de jovens e adultos no PNBE/2010. Além disso, passou a constituir PNBEs para outros tipos de textos e públicos específicos, a exemplo do PNBE – Educação Especial – 2008, o PNBE do

Professor – 2010, o PNBE dos Periódicos – 2012 e o PNBE –Temático-2012” (COSSON; PAIVA, 2014, p. 479).

O PNBE possui etapas e critérios pré-estabelecidos, justificando neste sentido a não seleção neste programa de livros para composição dos acervos distribuídos às instituições escolares, sendo que há a divulgação de editais para “a avaliação pedagógica das obras literárias e seus critérios de seleções [...] destinadas a orientar a leitura dos aspectos julgados mais relevantes para o contexto do PNBE” (COSSON; PAIVA, 2014, p. 480).

O PNBE tem mostrado que a Literatura Infantil está presente nas escolas brasileiras. A Literatura Infanto-Juvenil Brasileira tem se configurado historicamente sob o viés eurocêntrico, inclusive no período de seu apogeu: anos 1980, quando da inserção quantitativa de protagonistas negros. No entanto, após a implementação da Lei 10.639/03, através da qual se alterou a LDB 9.394/96, surge a necessidade de selecionar produções que rompam com a tendência à estereotipia dos referidos personagens. A valorização da presença das personagens negras nas produções literárias não como simples objeto, mas como sujeitos de seu discurso e de sua identidade precisam por meio das histórias serem desveladas: o pobre, o negro e a mulher, dentre outras pessoas que quase sempre foram vistas de maneira adversa ou subalterna. Não tinham suas vozes nos currículos escolares. Assim, para Freire (2011):

Pouco importa onde se encontra o oprimido, pouco importa sua nacionalidade: o que está em causa é a dignidade da pessoa humana, que, na opressão ou na libertação, atinge uma dimensão de universalidade[...] inserindo-nos em um verdadeiro “círculo de cultura” onde nos sentimos participando, enquanto sujeitos, de uma experiência real (FREIRE, 2011, p. 13).

Nos textos literários deve ser percebido, além de seu valor artístico, a postura política de quem escreve, porque a pessoa leitora pode apreender deste material de Literatura quais os saberes são repassados e qual forma de resistência, de denúncia e de combate relacionados à Cultura Afro-Brasileira.

A literatura, por seu valor e sua importância como uma forma de linguagem artística e criativa que transmite conhecimentos, compartilha saberes, vivências, expressa sentimentos, externa ideias e dá visibilidade a aspectos históricos e culturais de um povo ou de uma comunidade, revela e discute o ocultamento, a rejeição e o abuso praticados com as personagens negras.

Para Maria Anória de Jesus Oliveira (2013), as personagens negras têm sido objeto de discussão ao longo do tempo, gerando consensos e dissensos entre os/as estudiosos/as da área que, de modo geral, uma das polêmicas em torno deles/as refere-se à associação e/ou dissociação com a realidade humana. A pesquisadora afirma que há obras que não trazem à tona problemas pertinentes às relações étnico-raciais, a exemplo do racismo, da rejeição pelos fenótipos negros e/ou da ascensão da negritude, e nem por isso deixam a desejar no tocante à ressignificação da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, visto que delineiam seres ficcionais não mais pautados em perspectivas eurocêntricas.

O reconhecimento da cultura negra em obras literárias com a implementação da Lei 10.639/2003, ressalta nos livros de Literatura Infantil o atendimento da demanda sobre o referido tema, o qual busca compreender a veiculação das personagens negras nelas representadas. Nesse sentido, Gomes (2005) diz que o problema não está na representação da imagem negra, mas no maior número de representações para as crianças não negras que, deste modo, possuem mais oportunidades de se verem representadas, e assim, maiores opções para elaborar sua identidade. Para a criança negra, a oferta já não acontece da mesma maneira sendo que na maioria das vezes encontram imagens pouco dignas para se reconhecerem, pois:

A imagem age como instrumento de dominação real em que a representação popular racial pela mídia sugere uma investigação, como fantasias coletivas que ajudam na manutenção de identidades dominantes, construtoras de sentimentos que acabam por fundamentar as relações sociais reais (GOMES, 2005, p. 102).

As desigualdades socioeconômicas são marcas em nosso país, em que a perpetuação do racismo no seio social é realimentada por diversas maneiras, como o mito da democracia racial e o eurocentrismo

curricular. Assim, a Lei Federal 10.639/03, anteriormente referendada, enfrenta grandes desafios no sentido de desconstruir os estereótipos negativos atribuídos aos personagens negros/as.

Atualmente, temos a inclusão no mercado editorial e no espaço escolar de produções literárias que apresentam personagens negras protagonistas, a questão das religiosidades de matrizes africanas, a cultura Afro-Brasileira e o continente africano. Deve haver um investimento para estas produções literárias as quais culminem com publicações e reedições elaboradas com a devida qualidade estética e temática. Assim, a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, conforme exigência das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL2005) que regulamentam esta Lei, poderão ser percebidas em todos os espaços com o devido valor e ressignificação.

Evaristo (2009) salienta que:

Pode-se dizer que um sentimento positivo de etnicidade atravessa a textualidade Afro-Brasileira. Personagens são descritos sem a intenção de esconder uma identidade negra e, muitas vezes, são apresentados a partir de uma valorização da pele, dos traços físicos, das heranças culturais oriundas de povos africanos e da inserção/exclusão que os afrodescendentes sofrem na sociedade brasileira. Esses processos de construção de personagens e enredos destoam dos modos estereotipados ou da invisibilidade com que negros e mestiços são tratados pela literatura brasileira, em geral (EVARISTO, 2009, p. 20).

A autora evidencia que as produções literárias na sociedade estão sob a influência do viés eurocêntrico, em que o papel social da literatura é o de recriar e redimensionar a realidade por meio da fantasia, tentando refazer as histórias que na maioria das vezes foram encobertas.

A Literatura Afro-Brasileira tem como preocupação a valorização das identidades negras sem os estereótipos que a Literatura Brasileira canônica apresentou e apresenta nas obras literárias.

Entendendo a importância que tem a leitura e a Literatura para as crianças, é que apresento no capítulo a seguir, a metodologia utilizada neste estudo na qual utilizei obras infantis literárias: *Menina Bonita do Laço de Fita*, *Omo-Oba: Histórias de Princesas, Iguais Mas Diferentes*, *O Cabelo de Lelê e Ana e Ana*, buscando escutar um grupo de meninas por meio da metodologia Espaço de Narrativas.

3 CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO: A ESCUTA DAS CRIANÇAS

Da calma e do silêncio

Quando eu morder
a palavra,
por favor,
não me apressem,
quero mascar,
rasgar entre os dentes,
a pele, os ossos, o tutano
do verbo,
para assim versejar
o âmago das coisas.

[...]Deixem-me quedar,
deixem-me quieta,
[...]Nem todo viandante
anda estradas,
há mundos submersos,
que só o silêncio
da poesia penetra.

Conceição Evaristo (2008)

Escutar o que as crianças têm a dizer é algo relativamente novo nas relações entre adultos e crianças. Observando-se vários períodos da história, percebe-se que a infância era considerada um período da vida humana em que o que as crianças expressavam não era considerado pelos adultos.

[...] essa noção de uma idade profundamente diferente – e a ser respeitada nas suas diferenças – da idade e da vida adultas, que essa idéia é relativamente nova. Sua emergência é geralmente localizada no século XVIII, com o triunfo do individualismo burguês no Ocidente e de seus ideais de felicidade e emancipação (GAGNEBIN, 1997, p. 83).

No entanto, como afirma o historiador Phillippe Ariés (1981), as mudanças em relação ao modo como a sociedade percebe as crianças, são muito lentas. Se o século XVIII marca a ideia das diferenças entre adultos e crianças, essa noção não foi incorporada por todos e todas no mesmo momento em todos os lugares. Os estudos apontam que foi o século XX, como tempo histórico em que as crianças receberam mais atenção.

O século XX é considerado o século da infância pois, como afirma Costa (1999):

As transformações vivenciadas nesse século provocaram mudanças nos papéis sociais e nas relações de gênero. Entre outras conquistas, as mulheres tiveram o direito ao voto, os trabalhadores os direitos trabalhistas e as crianças os direitos da infância (COSTA, 1999, p. 48).

Nestes longos 100 anos, as crianças conquistaram seu lugar na sociedade. Lugar que passa por vários direitos, como afirma a Declaração Universal dos Direitos da Criança, assinada em Genebra, durante a Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1959. Dentre eles, o direito de igualdade, sem distinção de raça, religião, nacionalidade, direito de ter um nome e uma nacionalidade; à alimentação, saúde e cuidados médicos antes mesmo de nascer; igualdade de oportunidade para desenvolvimento e equilíbrio físico, emocional e mental; direitos a não ser espancada ou abandonada, mas sim, ser protegida. Tais direitos foram sendo enfocados principalmente depois das duas grandes guerras mundiais (COSTA, 1999).

Na academia, as crianças também passaram a ser estudadas. O sociólogo da educação Manuel Jacinto Sarmento (2004, p. 26) coloca que foi necessária “uma ruptura epistemológica no conhecimento sobre a infância e sobre as crianças” para que algumas áreas do conhecimento pudessem modificar seu olhar e perceber as crianças como sujeitos históricos. O autor salienta que durante séculos as crianças estiveram sujeitas a várias invisibilidades: histórica, cívica e científica. Foi então no século XX que estudos a partir da psicologia, antropologia, ciências sociais e história tomaram as crianças como objeto de estudos, no entanto, esses primeiros estudos ignoravam as crianças como produtoras de cultura, como sujeitos sociais, como parceiras nas pesquisas (SARMENTO; GOUVEIA, 2009, p. 7).

Sarmiento e Gouveia (2009) ressaltam que:

[...] o estatuto de objeto sociológico e a consideração da infância como categoria social apenas se desenvolveu no último quartel do século XX, com um significativo incremento a partir do início da década de 90 (SARMENTO; GOUVEIA, 2009, p. 18).

Suas vozes, então, foram consideradas e alguns adultos se propuseram a ouvi-las. A partir desse entendimento, buscaram-se metodologias para perceber o que as crianças pensam, sentem e exprimem. Uma dessas metodologias é o Espaço de Narrativas, discutida neste capítulo.

Além da apresentação da metodologia de pesquisa, mostro também outros aspectos do caminho de investigação deste estudo: o local da pesquisa (Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Oswaldo Hülse), as decisões em torno do número de crianças, da idade e do gênero e, por fim, a apresentação das obras literárias utilizadas no Espaço de Narrativas.

3.1 O ESPAÇO DE NARRATIVAS COMO METODOLOGIA PARA OUVIR AS CRIANÇAS

Na abordagem qualitativa, todos os pontos de vista são importantes. Este tipo de abordagem desvenda situações que para os/as observadores/as externos/as são invisíveis. O/a pesquisador/a constrói o quadro teórico à medida que entra em contato com o *corpus*.

A estratégia metodológica Espaço de Narrativas faz parte de um trabalho de cunho qualitativo. No caso deste estudo, a pesquisa deu-se com crianças dos 3º anos do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais da E.M.E.I.E.F. Oswaldo Hülse, localizada em Criciúma.

Maria Isabel Leite (2008) coloca que a metodologia Espaço de Narrativa tem como objetivo evidenciar as contribuições de depoentes para a construção do *corpus* da pesquisa, por meio de relatos de suas experiências pessoais.

Esta metodologia não pode ser entendida como estratégia isolada e criada, mas como caminho investigativo que vai se constituindo e se consubstanciando em seu caminhar, em conjunto pesquisadores/as e pesquisados/as. Neste sentido, garante a troca entre as crianças

investigadas e os pesquisadores/as, que lutam na garantia do entendimento das crianças como sujeitos de cultura (LEITE, 2008).

Assim, nestes espaços, as crianças deixam de ser simples objetos de investigação e se tornam protagonistas de suas próprias experiências, entendimentos e participantes ativas da pesquisa. Para Leite (2008):

[...] somos adultos e identificados pelas crianças como um outro e muitas vezes nossa aproximação com elas não é tão simples, pois, “jamais vemos o mundo através dos olhos das crianças, veremos sempre o mundo através de uma multiplicidade de camadas de experiências das crianças e nossas, de uma multiplicidade de camadas de teori (LEITE, 2008, p. 149).

Esta proposta metodológica tem sua origem no início da década de 1990, momento em que as educadoras Maria Isabel Leite e Silvia Helena Vieira Cruz (2008), dentre outros estudiosos interessados em pesquisar os assuntos relacionados à infância, constataam a carência teórica para conduzir suas pesquisas, no que diz respeito a perceber as crianças como produtoras de cultura. Explicam que as questões acerca das especificidades da pesquisa com criança as acompanham permanentemente. Colocam a contribuição das leituras de autores como Walter Benjamim, Mikhail Bakhtin e Lev Vygotsky para a construção de grupos de pesquisa e criação de alguns procedimentos teórico-metodológicos de investigação, em que as crianças não fossem entendidas como objeto de estudo, mas como sujeitos co-participantes destes estudos.

A educadora Sonia Kramer (2002) ressalta que com o historiador Francês Philippe Ariès (1981) ficou evidenciado o caráter histórico e social das crianças, sendo que a dependência das crianças perante os adultos é um fato social e não natural e o sentido dessa dependência varia de acordo com a classe social.

Leite (2008) salienta que as pesquisas não apenas sobre, mas fundamentalmente com as crianças são importantes porque tornam possível evidenciá-las como tendo as suas próprias perspectivas acerca do mundo social. Nesse sentido, coloca que:

[...] precisamos conviver com as incertezas nos estudos das crianças, agora não mais

compreendidas como sujeitos passivos na apreensão dos programas culturais de governo dos seus comportamentos. Elas são capazes de burlar algumas regras e normas dos adultos e criam entre elas verdadeiros sistemas culturais de apreensão dos significados do mundo que ainda necessitamos estudar e compreender. Os sociólogos da infância têm escrito que as crianças são atores sociais [...]. Significa pensá-las no presente, não somente como atores do futuro (LEITE, 2008, p. 144).

Kramer (2002) sublinha que essa abordagem de pesquisa permite-nos investigar a própria condição humana, defendendo que a pesquisa com crianças é também um modo de compreendermos criticamente a produção histórica e cultural da contemporaneidade sobre a infância.

Deste modo, o Espaço de Narrativas atua como instrumento mediador, básico e decisivo para as crianças exporem por meio de suas falas seus pensamentos, seu olhar para o mundo criado pelos adultos. Neste tipo de pesquisa, priorizam-se encontros de grupo, ou seja, os encontros não são centrados em única criança por vez. Leite (2008) compreende nas crianças a possibilidade de aprofundarem conhecimentos acerca delas e de suas infâncias.

Dos trabalhos realizados no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESC, destaquei dois deles que trabalharam com essa metodologia. Os estudos das professoras Gislene Camargo (2014), “Posso falar agora? As vozes das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental”, e Rosilene de Fátima Koscianski da Silveira (2008), “A contribuição da Literatura no processo de alfabetização e letramento: uma reflexão mediada pelo olhar da criança”.

As pesquisadoras utilizaram a metodologia Espaço de Narrativas para ouvir as crianças que fizeram parte de seus trabalhos. O trabalho de Gislene Camargo versa sobre dois grupos de crianças em torno de brincadeiras. Um grupo de escola particular e outro de escola pública. A pesquisadora, ao ouvir as crianças, pôde perceber seus sentimentos, sensibilidades e avaliações de seus “mundos de vida”. Rosilene de Fátima Koscianski da Silveira traz o trabalho com a Literatura fazendo uso do gênero textual poema para o processo de alfabetização e letramento. Ela realizou a pesquisa com 20 crianças da 1ª série do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública estadual de Criciúma – SC. Meu estudo alcança um grupo específico também de

escola pública, com meninas negras, mas também aborda a Literatura. Se as crianças de forma geral ficaram à margem das pesquisas acadêmicas como protagonistas, isso ainda é mais elevado nas crianças identificadas como negras, visto a história desse povo ter sido marcada pela discriminação social.

Para Walter Omar Kohan (2003) “a ausência de voz não significa uma falta, e sim uma condição”, porque pensando neste estudo, a criança participa como criança, a partir de seu olhar de criança, portanto, expondo sua visão diante das atividades propostas sem que haja a interferência do adulto.

O espaço escolhido para o estudo na E.M.E.I.E.F. Oswaldo Hülse foi a biblioteca, lugar em que estas meninas se sentam à vontade para a realização dos encontros.

3.2 O LUGAR DA PESQUISA: A E.M.E.I.E.F. OSWALDO HÜLSE

Como foi evidenciado anteriormente, a pesquisa se desenvolveu na E.M.E.I.E.F. Oswaldo Hülse, localizada na Rua São Mateus, Bairro São Francisco, na cidade de Criciúma – Santa Catarina. Esta escola pertence à rede municipal e atende 75 crianças da Educação Infantil e 441 estudantes do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais e Finais, nos períodos matutino e vespertino. No período noturno, esta Unidade Escolar oferece a Educação de Jovens e Adultos – EJA para 64 estudantes¹⁶.

A comunidade onde se localiza a escola é composta por muitas famílias Afro-Brasileiras. Para esta afirmação, usou-se parâmetro baseado na afirmação de Iolanda Romeli Lima Manoel (2008) quando afirma sobre a execução de levantamento para minicenso, elaborado pela Unidade Escolar:

Um minicenso, organizado e realizado pela equipe diretiva, como subsídio para a elaboração do seu Projeto Político Pedagógico, a escola atende hoje 770 alunos, sendo que, 564 foram considerados brancos e 106 negros. No entanto a

¹⁶Fonte: Relatório final da E.M.E.I.E.F. Oswaldo Hülse de dezembro de 2016.

comunidade onde se localiza esta escola (bairro São Francisco) é composta, desde a sua formação, por muitas famílias Afro-Brasileiras (MANOEL, 2008, p. 161).

Sendo esta escola, na rede municipal, a que possuía a maior quantidade de estudantes e docentes negros e negras, esta composição foi, por mim, tomada como relevante e significativa para justificar este trabalho de dissertação. Segundo o Projeto Político (2015, p.1), esta Unidade Escolar tem como missão “ensinar com qualidade e cientificidade os conteúdos necessários para que o aluno perceba os condicionantes históricos e sociais que se vinculam à sua realidade, podendo transformá-la.”

Por ser uma escola situada em um bairro de periferia, com um número elevado de moradores identificados como negros, há um número elevado de crianças negras. A escolha desta escola, então, apresenta-se também como uma escolha social.

3.3 APRESENTANDO AS CRIANÇAS E O ESPAÇO DA PESQUISA NA ESCOLA

O encontro com as crianças investigadas neste estudo seguiu algumas etapas. Antes de visitar a escola e pedir autorização para realizar o estudo, solicitei à Secretaria de Educação o relatório das turmas de terceiros anos da Unidade Escolar, pois ao pensar uma faixa etária para a pesquisa, decidi pelo 3º ano, compreendendo que seriam alfabetizadas e experiência para que eu pudesse abordar o tema.

Meu interesse era realizar as atividades somente com meninas negras como já explicitarei na introdução desta dissertação. O relatório de matrícula que a Secretaria Municipal de Educação de Criciúma disponibiliza contém o item “cor”¹⁷ para que as famílias, no ato da matrícula, identifiquem as crianças. Assim que obtive o documento, fui até a escola. Em acordo com a equipe diretiva, selecionamos seis meninas que, no ato da matrícula, foram identificadas como negras pelos responsáveis da matrícula escolar.¹⁸

¹⁷ Esse critério reproduz a forma como as sociedades se enquadram e classificam as pessoas. A Secretaria de Educação de Criciúma segue o mesmo modelo dos censos oficiais: auto-declaração.

¹⁸ Nas três turmas de 2ºs anos, que em 2015 foram selecionadas para a pesquisa, havia 72 crianças. Destas, 23 meninas foram identificadas como

Assim, foram selecionadas seis meninas negras, com idades entre sete e oito anos, de duas turmas de terceiro ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo três de uma turma e três de outra.

Em outubro de dois mil e quinze, fiz o segundo contato com a diretora da E.M.E.I.E.F. Oswaldo Hülse e a orientadora educacional explicando a dinâmica da atividade a ser realizada com as meninas. Neste ano as crianças cursavam o segundo ano e estavam todas em uma turma apenas.

No final de outubro de dois mil e quinze, retornei à escola. Neste dia, o contato foi com a professora da turma. Esta professora estava fazendo a atividade “árvore genealógica” com as crianças. Como eu, a pesquisadora, buscava conhecer sobre a consciência racial das crianças, aproveitei e conversei com toda a turma, mas direcionada às meninas que participariam do estudo. Neste dia de visita, explanei as meninas que participariam das atividades comigo, quando utilizaríamos livros de Literatura.

A professora me informou que a Escola possuía o Projeto Feira Afro-Cultural Brasileira, realizado em novembro e que as turmas organizavam apresentações para o dia da feira, que acontece no espaço escolar. A turma dessa professora realizou várias atividades que envolveram a temática e optaram em apresentar a dramatização de uma música-tema da novela Paraisópolis, no dia da Feira.

Sobre as atividades de sala de aula que culminariam na apresentação para a Feira em novembro, a professora informou que havia iniciado as atividades apenas em outubro com a seleção do texto “A menina malungo”, texto retirado do livro “Luana – a menina que viu o Brasil”. A docente havia conseguido emprestadas as obras literárias “Cabelo de Lelê”, “Menina bonita do laço de fita” e “Que cor é sua cor” e apresentou também o filme “Kiriku e a Feiticeira” para as crianças.

Ainda sobre as literaturas, a professora relatou que trabalhou com esses livros somente em função do projeto da escola citados anteriormente, e que desconhecia a Lei 10.639/03, solicitando que a pesquisadora a encaminhasse por *e-mail* a referida Lei. Nesta conversa com a docente, a mesma relatou que não trabalhava a Literatura cotidianamente e também não frequentava a biblioteca com as crianças da turma de atuação.

negras, 5 meninos como negros e 34 identificados como não negros e pardos. No entanto, para poder efetivar a pesquisa com o máximo de participação das meninas negras, optei em um número de 6.

Em outro momento de conversa, estavam todas as crianças da turma. Falei sobre o trabalho de pesquisa que faria na escola e que precisaria de meninas para me ajudar neste estudo. Para que entendessem o critério da escolha, falei sobre o relatório que havia conseguido na Secretaria de Educação e que ali continham as informações para a pesquisa: identificação racial apresentada pelo/a responsável pelas crianças no ato da matrícula. Expliquei que estes dados ficavam registrados e guardados nos documentos enviados à Secretaria de Educação pela Unidade Escolar anualmente.

Após conversa com as meninas, defini com a equipe diretiva o retorno à escola somente no ano seguinte, 2016, em função de o calendário escolar estar definido com muitas atividades para as crianças em novembro e dezembro de 2015.

Em 2016, as meninas que participaram do estudo estavam em turmas diferentes, porém, todas no período vespertino, sendo três em uma turma e três em outra. Assim, em fevereiro, conversei com a equipe diretiva e as professoras para explicar novamente sobre o estudo e combinar o início das atividades com as meninas. Combinamos o início das atividades seguindo o cronograma a seguir:

Quadro 1 – Cronograma dos passos da pesquisa com as crianças

DATAS DAS VISITAS	LOCAL	ATIVIDADES
9 de outubro de 2015	E.M.E.I.E.F. Oswaldo Hülse	Conversa com equipe diretiva e professora
30 de outubro de 2015	E.M.E.I.E.F. Oswaldo Hülse	Conversa com a professora e crianças
4 de novembro de 2015	UNESC	Elaborar projeto
11 de novembro de 2015	UNESC	Elaborar projeto
17 de fevereiro 2016	E.M.E.I.E.F. Oswaldo Hülse	Conversa com a equipe diretiva e professoras
17 e 22 de fevereiro 2016	E.M.E.I.E.F. Oswaldo Hülse	Conversa somente com as meninas
25 e 26 de fevereiro 2016	E.M.E.I.E.F. Oswaldo Hülse	Entrega das autorizações para a escola e meninas
29 de fevereiro de 2016 1 a 4 de março de 2016	E.M.E.I.E.F. Oswaldo Hülse	Realização das atividades com as meninas

Fonte: Da Pesquisadora.

Este processo de apresentação do grupo que participou do estudo levou-me a outro desafio: as dinâmicas utilizadas para a escuta às meninas.

3.4 A INVESTIGAÇÃO PASSO A PASSO

Para a realização da pesquisa, após ter feito o primeiro contato com a equipe diretiva¹⁹ da Unidade Escolar em 2015, solicitei autorização desta equipe para a realização do estudo naquele espaço.

Com a colaboração da orientadora escolar, em fevereiro de 2016, fomos até as duas turmas que participariam do estudo, visto que, nesse ano, as meninas que participariam das atividades em 2015 estavam

¹⁹ Composta pelo/a Gestor/a, auxiliar de direção, secretária e orientador educacional.

frequentando turmas diferentes de 3^{os} anos do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais.

Na sala de aula, expliquei novamente às crianças o objetivo do trabalho, destacando que os critérios para a participação seriam meninas em cujo ato de matrícula, seus responsáveis as identificaram como negras. Lembramos quais meninas que em 2015 haviam sido convidadas a participar, bem como, o critério: identificação racial.

No início do ano de dois mil e dezesseis, retornei à escola. Realizei a entrega do termo de autorização para os/as responsáveis das meninas que participariam para que tivessem ciência e as autorizassem a participarem do estudo.

Outro procedimento antes de iniciar os trabalhos com os livros foi a escolha dos nomes fictícios. Para Sonia Kramer (2002), ao trabalharmos com um referencial teórico que concebe a infância como categoria social e entende as crianças como cidadãos, sujeitos da história, pessoas que produzem cultura, a ideia central é a de que as crianças são autoras, mas sabemos que precisam de cuidado e atenção. Neste sentido, Kramer ressalta que, segundo o referencial teórico metodológico que orienta seus e outros estudos, a criança é sujeito da cultura, da história e do conhecimento, porém, estes estudos para autora transcrevem os relatos das crianças, mas elas permanecem ausentes, não se reconhecem no texto que é escrito sobre elas e suas histórias. Assim, as crianças não aparecem como autoras dessas falas, ações ou produções, permanecendo ausentes. (KRAMER, 2002, p. 51). Assim, para esse estudo, o uso de números, iniciais dos nomes ou as primeiras letras do nome da criança foram descartados porque concordo com Kramer; este procedimento nega a condição destas crianças de sujeitos, desconsiderando suas identidades sendo incoerente com o referencial que orienta o trabalho. Assim, portanto, optei pelo uso de nomes fictícios, ao que Kramer (2002) afirma:

Por resguardar a integridade das crianças [...] com a preocupação de não revelar a identidade das crianças, seja porque denunciavam problemas graves vividos por elas mesmas e por suas famílias e, nesse caso, a revelação dos nomes se constituía em risco real (KRAMER, 2002, p. 47).

Os nomes fictícios para este estudo foram escolhidos em um sorteio no qual as meninas escreviam nomes aleatórios, observando

escritos em cartazes, livros e materiais dispostos na biblioteca. Estes nomes foram escritos em papéis pequenos, dobrados e colocados em uma caixa. Em seguida, cada menina retirava um nome fictício de dentro dela, sendo eles: Chuchuzinho, Sorvetinho, Borboleta, Flor, Boneca e Lacinho.

Escolhidos os nomes fictícios, e tendo em mãos as autorizações, iniciamos os encontros. Todo este procedimento de autorizações e a escolha dos nomes fictícios fazem parte da ética na pesquisa com crianças.

Em um primeiro encontro, expliquei novamente o objetivo do trabalho de dissertação e as convidei a cooperarem, respeitando suas vontades de quererem ou não participar das atividades.

O espaço organizado na escola Oswaldo Hülse foi a biblioteca escolar, sendo este espaço também o local de funcionamento da sala de vídeo, com televisão, aparelho de DVD e som, facilitando as atividades organizadas.

As obras literárias utilizadas na investigação foram: “*Cabelo de Lelê*”, de Valéria Belém; o livro “*Omo-Oba: histórias de princesas*”, de Kiusam de Oliveira; o livro “*Ana e Ana*”, de Célia Cristina Silva; “*Menina bonita do laço de fita*”, de Ana Maria Machado e “*Iguais, mas diferentes*”, de Hardy Guedes. Foram os livros escolhidos por trazerem em seu conteúdo a questão étnico-racial relacionada à população negra. Antes de apresentar os livros às crianças, durante os encontros, realizei uma leitura prévia e criteriosa do conteúdo e das imagens, observando possíveis intenções das autoras. Percebi que pudesse ocorrer nas obras literárias a reprodução do ideário da miscigenação, porém, ficou perceptível a intenção para a valorização da cultura afro-brasileira.

No primeiro encontro, participaram duas meninas. Iniciamos conversando informalmente sobre o objetivo de estarmos ali. Como entreguei seis autorizações, estranhamos o motivo pelo qual foram somente duas meninas. Fui relatar a ausência das estudantes no primeiro encontro e a equipe diretiva da escola Oswaldo Hülse informou que pelo motivo de residirem longe da escola, necessitavam de transporte escolar: micro-ônibus. Diante disto, as mães/pais assinaram as autorizações, mas as meninas não vieram no horário combinado por não terem transporte escolar no horário matutino. Assim, combinei com a equipe diretiva e com as professoras que faríamos no período vespertino, a partir de terça-feira, dia 1º de março, horário de aula das alunas. A orientadora educacional elaborou um novo comunicado aos pais/mães/responsáveis pelas meninas que participam do estudo, informando-os sobre o novo horário das atividades deste trabalho na unidade escolar.

Seguindo este primeiro encontro com as duas alunas, fizemos a apresentação individual delas: idade, local onde moravam, nome da professora, o que elas mais gostavam de fazer na escola, etc. Em seguida, assistimos a um recorte do filme “*Menina bonita do laço de fita*”, do programa Livros Animados da TV escola²⁰. Terminado o filme, as meninas falaram sobre ele: recontaram a história, citando o que acharam legal. Assim, encerramos o primeiro encontro.

No segundo encontro, todas as seis meninas participaram. Para iniciá-lo, fiz a leitura do livro “*Iguais, mas diferentes*”, de Hardy Guedes, por meio de *slides*. Em seguida, fiz a brincadeira do espelho. Cada menina escolheu uma colega para ser seu espelho. Durante a brincadeira, faziam imitações da colega. As meninas comparavam as semelhanças e diferenças entre elas. Na roda de conversa, eu fiz os seguintes questionamentos: Há semelhanças entre vocês? Há diferenças? Quais? Como percebem estas semelhanças e diferenças entre vocês? Como percebem tudo isto na história? Essas diferenças dificultam as brincadeiras com as/os colegas? Onde moram, há estas mesmas diferenças e semelhanças? É legal ou não, estas diferenças e semelhanças entre as pessoas?

No terceiro encontro, trabalhei com um grupo de três alunas. Como neste estudo participavam garotas de duas turmas, neste dia as de uma das turmas estavam em aula de Educação Física. Para não atrapalhar o planejamento e a organização do professor daquela disciplina, que já havia iniciado sua aula, realizei as atividades deste dia somente com uma turma de três meninas.

Neste dia, coloquei à disposição das meninas os livros “*Menina bonita do laço de fita*”, “*O Cabelo de Lelé*” e “*Ana e Ana*”. Cada menina escolheu o seu livro para leitura. Propuseram, ao final da leitura, que levassem o livro “*Ana e Ana*” para casa porque no dia anterior tínhamos feito a atividade das diferenças quando elas participaram da brincadeira do espelho e também escutaram a leitura do livro “*Iguais, mas diferentes*”. Elas se organizaram para levar uma a cada dia o livro para ler em casa. Decidiram que cada uma faria a leitura do livro na íntegra para que todas conhecessem as histórias e, assim, fizessem juntas os comentários dos livros.

Este encontro foi para elas um momento “interessante e muito bom”, como elas mesmas colocaram. Disseram-me que no ano de 2015 não tinham ido à biblioteca. Lembraram de terem frequentado aquele espaço na Educação Infantil com mais frequência e que não se

²⁰ Programa Livros Animados “A Cor da Cultura” do Canal Cultura.

recordavam de terem ido no 1º ano. Relatavam que quando estavam na biblioteca com a pesquisadora, o tempo era insuficiente, dizendo que “passava muito rápido”. Sugeriram ficar das 13h às 17h, porque, para elas, o espaço da biblioteca era “ótimo”.

No último encontro, iniciei lendo no livro “*Omo-Oba: Histórias de Princesas*”, de Kiusam de Oliveira. Este livro traz várias histórias. Como tínhamos pouco tempo para a realização das atividades, as meninas escolheram a primeira história para ser lida, intitulada de “*Oiá e o búfalo interior*”. Em seguida, organizaram-se em duplas, conforme combinado com elas. Flor e Lacinho não se sentaram juntas, pois, Lacinho não quis fazer a atividade com a colega.

Encerramos os encontros com a realização de todas as atividades propostas para o estudo da dissertação, somando-se 10 horas que equivalem ao total dos encontros.

Apresento, a seguir, as obras literárias que serviram como instrumentos para a realização das atividades propostas no Espaço de Narrativas. Estas obras contribuíram para que este grupo de meninas apresentasse suas percepções acerca dos estereótipos e preconceitos, a partir das representações contidas nos livros sobre seus pontos de vista.

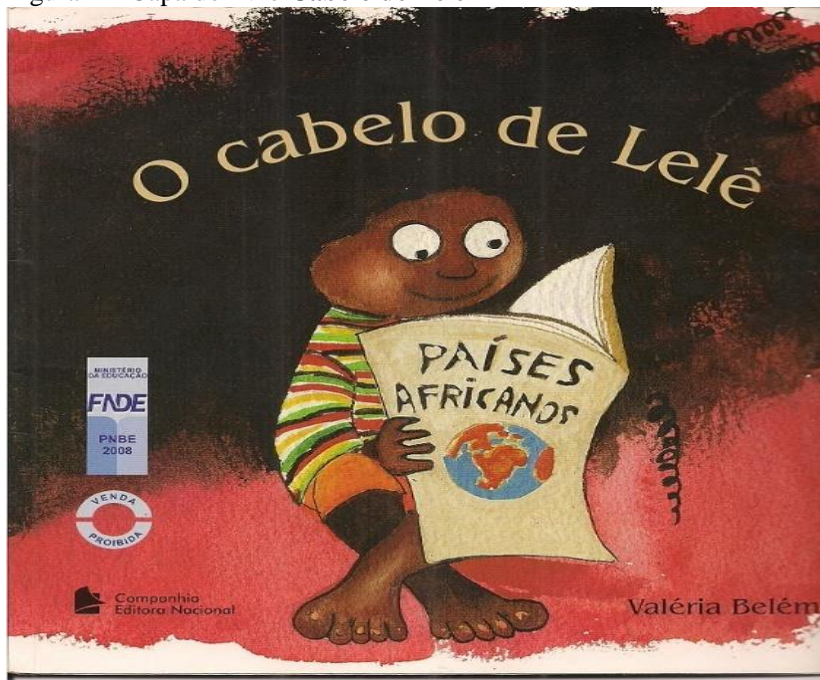
3.5 CONHECENDO AS OBRAS LITERÁRIAS DO ESPAÇO DE NARRATIVAS

Para este estudo, selecionei cinco obras literárias, sendo que, duas do acervo encaminhado para as escolas públicas, por meio do PNBE; uma do PNLD e duas do acervo da biblioteca escolar.

Estas obras literárias contemporâneas primam pela positivação da imagem das pessoas, bem como da personagem negra. Porém, os registros trazem estereótipos desfavoráveis e imagens depreciativas, pois o racismo aparece ainda na sociedade brasileira.

3.5.1 O Cabelo de Lelê

A escolha do livro “*Cabelo de Lelê*” deu-se por dois motivos: a professora do ano anterior já havia trabalhado o livro, portanto, as alunas o conheciam. Durante as conversas antes dos encontros, elas compararam meu cabelo com o cabelo da personagem da história “*Cabelo de Lelê*”. Assim, resolvi levá-lo também.

Figura 1 – Capa do livro **Cabelo de Lelê**

Fonte: Da Pesquisa

Na obra de Literatura Infantil intitulada “*O Cabelo de Lelê*”, de autoria de Valéria Belém, ilustrada por Adriana Mendonça e editada pela Companhia Editora Nacional, em 2007, conta a história de uma menina negra de cabelos enrolados que estava triste com o seu cabelo. Ao pesquisar, descobriu muitas coisas sobre a África, sobre sua identidade e que seu cabelo era enrolado devido a ela ser uma afrodescendente. Viu que poderia fazer inúmeros penteados em seu lindo cabelo e cada cachinho era um pedacinho de sua história.

Este livro foi impresso em papel couché, brilhoso, traz um formato fácil de manuseio para crianças e letras em um tamanho que facilita também a leitura nos primeiros anos de alfabetização. Quanto às imagens, existem figuras de vários penteados que podem ser feitos nos cabelos enrolados. São coloridas e sua impressão leva à reflexão de Roger Chartier (1998), quando afirma: “[...] a imagem, apesar de objeto impresso em série, encontra-se investida de uma carga afetiva e de um valor existencial que a tornam única para quem a possui” (1998, p.13).

Pode se afirmar que esses elementos formato, letras e imagens foram produzidos para garantir uma comunicação com o público infantil.

No entanto, no que diz respeito à identidade afrodescendente Maisa Barbosa da Silva Cordeiro (2011) pontua que esta obra não busca mostrar um passado histórico, que é necessário também, mas a busca pelo questionamento de um presente em que os estereótipos e preconceitos estão presentes.

Cordeiro (2011) considera a importância do texto visual, ressaltando a tendência contemporânea da Literatura Infanto-Juvenil a qual sobrepõe ao verbal. Ao analisar a capa desta obra, em que o texto visual apresenta a imagem da menina, ressalta que o cabelo é “um forte meio de afirmação de estereótipos”, ocupando boa parte da obra literária. A pesquisadora coloca que a personagem busca conhecer sua identidade, assim, mostra que há um destaque para a imagem feminina na obra. As cores das roupas trazem as cores da bandeira da África do Sul, portanto, as cores aparecem com objetivos, não são aleatórias. A pesquisadora mostrou em sua análise, a representatividade do povo negro, da mulher e da criança na Literatura Infanto-Juvenil.

A outra obra abordada na pesquisa foi “*Menina bonita do laço de fita*”, de Ana Maria Machado.

3.5.2 Menina bonita do laço de fita

Figura 2 – Capa do livro Menina bonita do laço de fita



Fonte: Da Pesquisa.

Esse livro foi escolhido para ser trabalhado durante a pesquisa porque é uma obra que apresenta como personagem principal uma menina negra. Para apresentá-la às estudantes, utilizei o trecho da animação “*Menina bonita do laço de fita*”, da TV Escola, da Cor da Cultura.

O livro escrito por Ana Maria Machado, nesta publicação de 2006, está em sua 7ª edição e 16ª impressão. A história é sobre uma menina. Sua mãe fazia trancinhas, amarrando-as com fitas coloridas. A menina tinha um coelho amigo que a admirava muito, e perguntava sempre como ela fazia para ser preta. A garotinha inventava que tinha caído na tinta preta ou tomado muito café e ainda comido muita jabuticaba. Já não sabia o que inventar e o coelho tentava ficar da cor dela, mas não conseguia. A mãe, ao escutá-la, explicou-lhe que tinha sido arte de uma avó. Assim, a menina aconselhou o coelhinho a ter filhos com uma coelha preta para que, assim, ele tivesse filhos de cores

diferentes. Ele teve com uma coelhinha pretinha. Os outros eram malhados, pretos listrados com branco, brancos listrados com preto. Sempre que a coelhinha saía de laço colorido no pescoço, as pessoas perguntavam para a coelha bonita do laço de fita qual era o segredo para ser tão pretinha e ela sempre respondia que eram os conselhos da mãe da madrinha.

A capa destaca a cor branca no fundo e a imagem de uma menina negra com tranças no cabelo, as cores contrastadas tendem a passar um determinado conhecimento. Chartier (1998) refere-se à força da imagem impressa que:

[...] é pensada e manuseada como um instrumento maior do conhecimento, apta a fornecer uma representação adequada da verdade das coisas. Com isso, é suposto conquistar necessariamente a adesão de quem a olha e, mais ou melhor do que o texto ao qual está associada, produzir persuasão e crença. (...) teoria da compreensão através da imaginação (CHARTIER, 1998, p. 16).

Dessa forma, esse livro pensado e escrito para crianças tende a passar uma mensagem às meninas que são negras e, de certa forma, sugere a afirmação de suas identidades. Essa obra já foi objeto de análise de outras pesquisas, e destaco o texto “Meninos e meninas negras na Literatura Infantil Brasileira: (des) velando preconceitos”, da pesquisadora Eliane Debus (2010). A pesquisadora estuda as obras literárias que apresentam a temática da cultura africana e Afro-Brasileira e coloca que no livro de Ana Maria Machado, ela analisa a construção das narrativas que aparecem. Diz ser “um título muito conhecido pelos/as professores/as, é um dos mais utilizados também para a discussão sobre identidade, autoestima, pertencimento, entre outros.

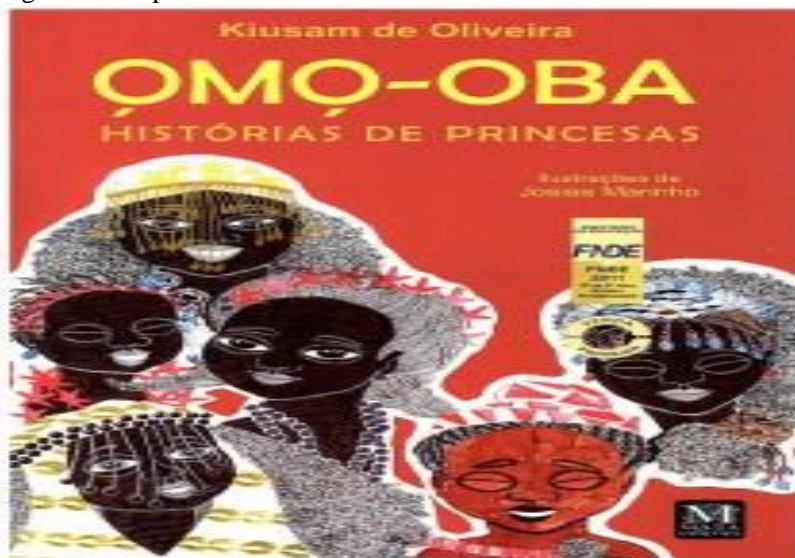
[...] os “méritos” desta obra, referindo-se “à valorização de aspectos fenótipos. A descrição da menina é feita a partir de caracterizações que colaboram com a autoestima da criança negra: os cabelos, a pele e os olhos. Ressalta que as comparações e “inferências contribuem para levar o leitor a crer que é algo positivo” (DEBUS, 2010, p.196).

Debus coloca que outro “mérito da obra é a reflexão sobre o desconhecimento da sua origem, a noção de pertencimento [...], não existente por parte da personagem menina. Assim a menina cria “fantasticamente motivos para o seu ser “preto” (DEBUS, 2010, p. 196). Há o destaque da ancestralidade, em que a personagem se reconhece por meio de fotografias. A autora pontua também que há leituras tratando desta questão como preconceituosa em função da linguagem utilizada. Mostra sobre como a menina é descrita no texto: não como negra, mas sim, como preta, em uma abordagem pejorativa.

Dos quatro livros infantis escolhidos para o estudo, “*Omo-Oba: histórias de princesas*”, foi o que possibilitou mais identificações para as crianças que participaram da pesquisa.

3.5.3 Omo-Oba: Histórias de Princesas

Figura 3 – Capa do livro Omo-Oba: Histórias de Princesas



Fonte: Da Pesquisa

O motivo que me levou a escolher esse material para a leitura das meninas foi ser escrito por uma mulher negra. Esta obra, escrita por Kiusam de Oliveira e publicada em 2009, pela Mazza Edições, teve como ilustrador o desenhista e arte-educador Josias Marinho. O livro reconta histórias africanas, pouco conhecidas pelo público em geral,

reforçando diferentes modos de ser feminino. Dividido em seis mitos, relata as histórias de Oiá, Oxum, Iemanjá, Olocum, Ajê Xalugá e Oduduá.

O livro analisado foi impresso em papel couché fosco e cartão supremo, medindo 17cmx25cm. É relativamente maior que os demais. A capa destaca as cores vermelhas e pretas, evidenciando a força das cores fortes na cultura africana, como marca desse povo.

Sobre a organização dos livros em episódios curtos, Chartier (2002, p. 262) nos lembra que: “A divisão do texto em unidades menores, a multiplicação de episódios autônomos, a simplificação da intriga são também indícios dessa adaptação da obra a uma modalidade essencial de sua transmissão”. Ou seja, no caso desse livro, a simplificação diz respeito ao público infantil. No entanto, as meninas desse estudo não leram todos os episódios ou contos desse livro. Para esta pesquisa, escolhi a história “Oiá e búfalo interior”.

O conto fala de Ogum, grande amigo de Oiá, uma linda princesa menina. Eram orixás crianças e quando se encontravam, tudo virava uma grande brincadeira. Um dia, no melhor da brincadeira, Oiá disse que precisaria parar porque tinha algo importante para fazer. Nesse dia, Ogum resolveu segui-la. Ele viu sua amiguinha parar, olhar para os lados e ir atrás de uma árvore. Quando Ogum percebeu, saiu um búfalo e viu quando ele se transformou novamente em Oiá.

Maria Albenize da Silva, Ana Karla Oliveira e Márcia Tavares (2016) fazem a análise dos livros da autora da obra, Kiusam de Oliveira e colocam que os livros de Oliveira “não tratam só do cotidiano de uma princesa dentro de um enredo fechado” (p. 10) pois permite que o/a leitor/a crie a própria história. Ressaltam que as crianças não perceberão de imediato as abordagens que traz a obra, porém, “ficarão no seu inconsciente”. As pesquisadoras apontam que a criança negra, ao fazer essa leitura, sentir-se-á representada, pois há uma provocação “de imediato a recepção positiva com o/a leitor/a”. Assim, para a criança negra, ela saberá que existem várias princesas, inclusive de sua cultura, e para as crianças não-negras o respeito às diversidades.

Outro livro apresentado para as meninas foi “*Ana e Ana*”, escolhido em função de falar sobre as diferenças.

3.5.4 Ana e Ana

Figura 4 – Capa do livro **Ana e Ana**



Fonte: Da pesquisa

Para trabalhar com este livro, realizei as seguintes atividades com leitura: cada aluna levou para o encontro um brinquedo, a fim de preparar uma dramatização. A maioria levou bonecas e ursos.

A obra “*Ana e Ana*”, da escritora Célia Cristina Silva, foi publicada em 2002, mas o livro a que tivemos acesso foi de 2007, pela Editora Difusão Cultural do Livro, que está em sua 2ª edição, ilustrado por Fê, medindo 19cm x 27,5 cm, em formato tipo canoa, 2 grampos e 24 páginas. Traz o desenho de duas meninas na capa e seus nomes em cores laranja e azul. As cores se destacam evidenciando o forte apelo às cores fortes. As cores são escolhidas para demarcar as diferenças. Dessa forma, a partir da capa, é possível compreender a “ordem” de leitura que os editores e a autora propõem para os leitores, pois:

O livro sempre visou instaurar uma ordem; fosse a ordem de sua decifração, a ordem no interior da qual ele deve ser compreendido ou, ainda, a ordem desejada pela autoridade que o encomendou ou permitiu a sua publicação (CHARTIER, 1999, p. 8).

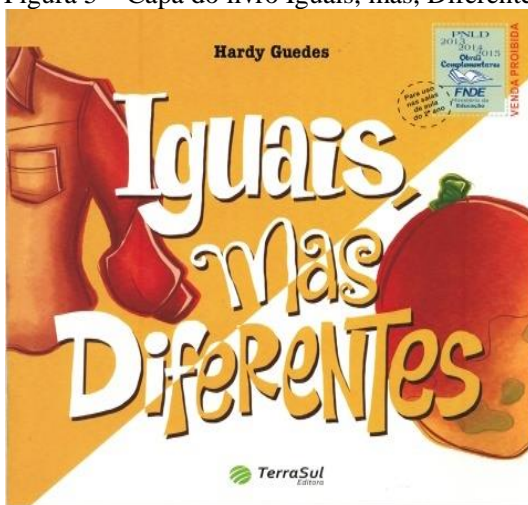
Esse livro conta a história de duas irmãs que eram gêmeas idênticas. Quando recém-nascidas, eram muito parecidas, passando assim pela adolescência até a fase adulta. Quando bebês, a avó vivia confundindo uma com a outra, achando que Ana Carolina fosse Ana Beatriz e vice-versa. Acabavam tomando duas mamadeiras, enquanto a outra ficava com fome. Apesar de serem iguais por fora, por dentro elas eram diferentes. A confusão aumentava à medida que cresciam e elas só ganhavam roupas e brinquedos iguais, sendo que os gostos e as manias eram completamente diferentes. Quando já estavam crescidas e morando longe uma da outra, perceberam que eram mais parecidas do que imaginavam.

O livro não aborda diretamente o tema etnia e raça, mesmo apresentando duas meninas negras como protagonistas. A abordagem central da obra são as diferenças e as semelhanças entre as pessoas, mostrando que mesmo tendo as personagens aparências iguais, elas são completamente diferentes, tanto na maneira de se vestir quanto em seus gostos.

Outro livro trabalhado foi *“Iguais, mas diferentes”*, obra utilizada no primeiro encontro para que as meninas percebessem, por meio de brincadeira do espelho, as características físicas entre elas.

3.5.5 Iguais, mas diferentes

Figura 5 – Capa do livro Iguais, mas, Diferentes



Fonte: Da Pesquisa.

“*Iguais, mas diferentes*”, de Hardy Guedes, é um livro infantil que pertence ao Acervo Complementar Alfabetização e Letramento do ano 2012.²¹ O livro utilizado com as alunas foi do PNLD 2013-2014-2015, obras complementares. É um livro da Editora Terra Sul, 1ª edição de 2011. A encadernação, tipo brochura, medindo 20cm x 22,5cm, conta com as ilustrações de Reinaldo Rosa. O livro evidencia o fenômeno da

²¹A partir de 2013, os estudantes do primeiro ao terceiro anos da rede pública do Ensino Fundamental tiveram mais um instrumento para o reforço da alfabetização. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) comprou 13 milhões de obras complementares aos livros didáticos nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas, Linguagens e Códigos. O Edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2013 – Obras complementares) está disponível no sítio eletrônico do FNDE. Foram formados dois acervos por série, cada um com até 30 obras. Os acervos foram distribuídos a todas as escolas públicas que atendiam os três primeiros anos do Ensino Fundamental das redes municipais, estaduais, distrital e federal, na proporção de um acervo para cada turma dessas séries. A primeira edição do PNLD Obras Complementares ocorreu em 2010 (Fonte: Assessoria de Comunicação Social do FNDE)

homonímia. Este é um fenômeno linguístico que tem como característica a semelhança entre duas palavras. Portanto, nesse livro, as palavras têm escritas e sons iguais, isto significa que as palavras estão escritas e pronunciadas da mesma maneira, mas possuem significados diferentes. É um livro organizado em versos, cujos textos descobrem nas rimas a musicalidade.

Este capítulo buscou mostrar as escolhas metodológicas da investigação, o Espaço de Narrativas, a fim de evidenciar o que seis meninas negras, alunas de uma escola pública municipal sentiram e pensaram depois de realizarem leituras e outras atividades pedagógicas relacionadas a livros de Literatura que focam questões referentes às identidades africanas e afrodescendentes.

Para próximo capítulo, busco mostrar minha escuta das falas das meninas, compreendendo-as como protagonistas junto à pesquisadora.

4 AS OBRAS LITERÁRIAS NO ESPAÇO DE NARRATIVAS: AS MENINAS FALAM

Não vou mais lavar os pratos

Nem vou limpar a poeira dos móveis
Sinto muito. Comecei a ler
Abri outro dia um livro e uma semana
depois decidi

Não levo mais o lixo para a lixeira
Nem arrumo a bagunça das folhas que
caem no quintal

Sinto muito. Depois de ler percebi a
estética dos pratos
a estética dos traços, a ética

A estática

Olho minhas mãos quando mudam a
página dos livros
mãos bem mais macias que antes
e sinto que posso começar a ser a todo
instante

Sinto

Qualquer coisa

Não vou mais lavar

Sinto muito

Agora que comecei a ler, quero entender

O porquê, por quê? E o porquê

Existem coisas

Eu li, e li, e li

Eu até sorri

Considere que os tempos agora são
outros...

Ah,

Esqueci de dizer. Não vou mais

Resolvi ler sobre o que se passa conosco

Você nem me espere. Você nem me
chame. Não vou

De tudo o que jamais li, de tudo o que
jamais entendi

Não vou mais lavar as coisas e encobrir a
verdadeira sujeira

Depois de tantos anos alfabetizada,

aprendi a ler
 Depois de tanto tempo juntos, aprendi a
 separar
 Não lavo mais pratos
 Aboli
 Não lavo mais os pratos
 Quero travessas de prata, cozinhas de
 luxo
 E jóias de ouro
 Legítimas
 Está decretada a lei áurea.

Cristiane Sobral (2010)

Este capítulo é o resultado dos encontros pedagógicos seguindo a metodologia do Espaço de Narrativas, a partir dos livros literários: “*Menina bonita do laço de fita*”, de Ana Maria Machado; “*Omo-Oba: Histórias de Princesas*”, de Kiusam Oliveira; “*O Cabelo de Lelê*”, de Valéria Belém; “*Ana e Ana*”, de Célia Cristina Silva e “*Iguais, mas diferentes*”, de Hardy Guedes. Estas obras literárias foram por mim escolhidas por trazerem como foco as questões étnico-raciais.

A proposta investigativa foi buscar nas narrativas das seis meninas negras envolvidas na pesquisa, seus sentimentos, emoções, alegrias e constrangimentos, como aponta Emerson Rocha (2009), refletindo que a pessoa negra ao pensar “sobre seus sofrimentos íntimos também compreende o que é o sofrimento em um lugar com pessoas multicoloridas” (ROCHA, 2009 p. 353).

Diante das falas das meninas, evidenciei suas expressões motivadas pelos livros literários anteriormente citados. Para organizar as reflexões dessas falas cotejadas com as minhas, na condição de pesquisadora, organizei esse capítulo a partir de temas que são vivenciados pelas pessoas negras: a identidade racial e racismo e a religiosidade Afro-Brasileira. Ressalto que, além da leitura dos textos, foram realizadas algumas atividades pedagógicas para garantir momentos de escuta das alunas.

4.1 A IDENTIDADE RACIAL E O RACISMO NA VOZ DAS MENINAS

Diante das representações sociais em que parcela da população brasileira é frequentemente identificada por estereótipos que geram exclusões sociais, Silva (2007) fala sobre “as exigências éticas,

epistemológicas e pedagógicas” em consonância com implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, cujo propósito é “instigar, conhecer, esquadrihar condições, contextos, redes de relações” que “homens e mulheres vêm ao longo da história da nação aprendendo e ensinando a exercer cidadania” (p. 489).

A escola como um espaço privilegiado para a socialização de conhecimentos tem sido responsável por reproduzir estereótipos. No entanto, muitas atividades pedagógicas podem ser realizadas no sentido de oportunizar reflexões acerca das diferenças sociais e culturais. Quando realizei as atividades de leitura dos livros, iniciei com a observação das capas destas obras. Na roda de conversas, as meninas falaram das capas das obras, bem como das ilustrações das histórias.

Eis o diálogo:

Pesquisadora:

“– O que chama a atenção de vocês meninas? ”

Boneca:

“– A professora já contou esta história para a gente!!!” [Refere-se ao **Cabelo de Lelé** – CL]

Pesquisadora:

“– Quem mais conhece esta história? Vocês gostaram do livro CL? ”

Chuchuzinho [ao observar a capa do livro Cabelos de Lelé]:

“– Hummmmm, mais ou menos. Óh! Professora, eu mudaria os olhos da menina aqui da capa porque nossos olhos não são assim arregalados. E eu acho feio porque eu não sou assim! ”

Sorvetinho:

“– É mesmo... este cabelo dela, assim parece uma árvore. ”

Sorvetinho e Chuchuzinho não reconhecem suas imagens enquanto meninas negras na capa desse livro, elas não falam que são “estereótipos”, pois em suas infâncias ainda não possuem essa palavra com significado em seus vocabulários, no entanto, abordam o significado do estereótipo utilizado pela sociedade ocidental branca, para caracterizar o tipo físico dos negros. Tais representações mostram que elas não se identificam com essas imagens.

Suas falas aproximam-se das reflexões de Stuart Hall (2015) sobre as concepções de identidades²². Estas concepções mudam de acordo com a forma de como os sujeitos são interpelados ou representados. Hall pontua que alguns teóricos contemporâneos abordam as mudanças na forma “pela qual o sujeito e a identidade são conceitualizados no pensamento moderno” (2015, p. 17). Para o autor, a ideia de identidade na sociedade moderna traz um indivíduo liberto das tradições e estruturas estabelecidas. A identidade é formada ao longo do tempo por meio de processos inconscientes e não algo inato. Assim, a identidade permanece sempre incompleta, estando sempre em processo. Hall (2015) ressalta que “em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento”.

A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros. [...] nós continuamos buscando a “identidade” e construindo biografias que tecem as diferentes partes de nossos “eus” [...] (HALL, 2015, p. 25).

Ao falar de identidade negra. José D’Assunção Barros (2012), em seu livro *“A Construção Social da Cor”*, expõe sobre o uso social e político desta identidade que se fortalece no mundo moderno, pois foi um conceito construído a partir de perspectivas socioculturais. Tal

²² Stuart Hall (2015) distingue três concepções diferentes de identidade: sujeito do iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno. O sujeito do iluminismo é baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo centro consistia num núcleo interior [...]. O centro do “eu” era a identidade de uma pessoa. A segunda concepção é a do sujeito sociológico que preenche o espaço entre o “interior” e o “exterior” – entre o mundo pessoal e o mundo público. Na terceira concepção, a do sujeito pós-moderno, não traz uma identidade unificada e estável, mas composta de várias identidades. Não possui uma identidade fixa, essencial e permanente.

conceito difere de um conceito construído em torno das bases biológicas que sustentaram uma noção de raça forjada ideologicamente.

Na apresentação do livro para as meninas, as cores que estão estampadas na capa já lhe chamam a atenção. Ao lhes apresentar o livro “*Omo-Oba: histórias de princesas*”, percebi no contato delas com esta obra literária, a fascinação diante das cores²³.

Logo que observaram a capa do livro, Flor disse:

“– Aqui, estas cores estão bonitas, sempre coloridas. É bem mais divertido. Só a cor preta não... só cinza.”

A menina fala da cor porque, para ela, o colorido é alegre e a cor escura tem valor negativo. Assim, sobre o uso de cores quentes na estética da cultura africana, Cardoso e Rascke (2014) reflete que as cores estão associadas à expressão corporal sempre em comunhão com a música e a dança:

Com as artes do corpo: pintura, tecidos, estilo de cortes e penteados, tatuagens e moda. [...] o corpo nas cosmogonias negras assume uma particularidade cultural. Música, dança, pintura e evocação dos ancestrais significam modos de celebrar a vida; o que implica em desafiar uma percepção desencantada e pessimista sobre o mundo. (CARDOSO; RASCHE, 2014, p. 221).

Outras falas realizadas durante as observações das capas dos livros mostram suas capacidades para pensar além do que é visto de imediato.

Flor:

“– Os que fizeram a *Cabelo de Lelê* são brancos” [pessoas brancas].

Chuchuzinho destacou:

“– “Ohh! Professora, na maioria dos livros são mulheres brancas, né?” [Que escrevem]

²³ Não chamou a atenção das meninas a questão cor nos outros livros.

Essa constatação deu-se porque, além de trabalhar os livros, apresentei suas autoras. Os livros trabalhados foram escritos por mulheres. Pedi que observassem os nomes das autoras e, a partir das biografias apresentadas na contracapa dos livros e também por imagens das autoras, Chuchuzinho confirmou o pertencimento racial das escritoras das obras.

Ao conhecerem a origem étnica das autoras, Chuchuzinho exclama: “– No *Omo-Oba*, são negros²⁴!”

Chuchuzinho parece compreender que é diferente escrever com o olhar étnico que a autora pertence. Em um primeiro momento, a menina mostra que se identifica com o corpo das personagens apresentadas no livro *Omo-Oba* dizendo:

“– Professora, me identifiquei com todas as negras da história porque eu adoro nas negras o cabelo, olhos, cor da pele, boca... tudo. ”

Chuchuzinho conclui suas indagações e reflexões sobre a autoria de histórias evidenciando que ela também, embora com oito anos, gosta de escrever:

“– Professora eu tô escrevendo uma história no meu *notebook* que é de uma menina que ia morrer sem manga.... Sem comer manga... isto vem da minha cabeça. É que aqui na nossa escola, a nossa professora deixa a gente escrever e eu já escrevi um monte de história. Eu adoro escrever... eu amo! ”

Chuchuzinho é criança, é negra e também escreve histórias. Escreve a partir do seu mundo de vida. De acordo com Sarmiento (2004), a contemporaneidade enfatiza o reconhecimento atual pela academia, que passou a perceber a capacidade das crianças como sujeitos culturais. Ou seja, elas possuem um jeito próprio de ler, pensar e produzir cultura.

Manuel Jacinto Sarmiento (2004) também discute que, na contemporaneidade, têm-se percebido as múltiplas infâncias,

²⁴Chuchuzinho exprime a palavra “negros”, mas a autora é uma mulher. Ela quis falar de forma genérica e em sua infância não se dá conta da importância da diferenciação dos gêneros masculino e feminino.

reconhecendo os “modos de ser criança, a heterogeneização da infância enquanto categoria social geracional e o investimento das crianças com novos papéis e estatutos sociais” (p. 1). Atualmente, algumas áreas da academia, sobretudo na educação, distinguem a existência de uma cultura especial construída pelas próprias crianças, denominada “culturas das infâncias”. Essas culturas são fatores de diferenciação entre as crianças. Portanto, penso como Sarmiento, que é necessário, enquanto professoras, que:

Conhecer as “nossas “crianças é decisivo para a revelação da sociedade, como um todo, nas suas contradições e complexidade. Mas é também a condição necessária para a construção de políticas integradas para a infância, capazes de reforçar e garantir os direitos das crianças e a sua inserção plena na cidadania activa. (SARMENTO, 2004, p. 1).

Ao ouvir Chuchuzinho, compreendi a capacidade de uma criança em construir, a partir da oportunidade escolar no ato de ler e escrever, a grandeza de sua identidade enquanto criança negra.

Estas falas mostram o quanto as crianças podem refletir acerca do universo literário, e neste caso, o que incomoda a menina Chuchuzinho, que se identifica como negra. Ela aceita e gosta do grupo étnico ao qual pertence e se apresenta como escritora, reafirmando sua autoestima.

Durante as atividades no Espaço de Narrativas, a identificação e a identidade apareceram fortemente nas falas e produções das meninas ao perceberem que a escritora do livro “*Omo-Oba*” era negra. Para Barros (2012), um grupo identifica-se ao encontrar e cultivar elementos de coesão e identidade, trabalhando-as com a própria história vivida e contada por quem integra e participa do grupo afirmando as identidades. As identidades são assumidas pelos sujeitos em diferentes momentos, diferenciando os grupos sociais.

Para oferecer visibilidade às diferentes apropriações de identidades em um grupo pequeno de investigação, seis meninas, agrupei duas opiniões: a das meninas que possuíam dificuldade em identificar-se com os traços físicos do grupo étnico ao qual pertencem e a das meninas que valorizam esses traços.

Sorvetinho:

“– Quando eu era pequenininha, eu não gostava do meu cabelo... eu só queria alisar. E uma hora me disseram: Não alisa... faz hidratação.”

Pesquisadora:

“– E agora? Você gosta do seu cabelo?”

Sorvetinho:

“– Amo ele assim crespo. Adoro, coloco os cremes, fica crespo... A mãe faz as tranças também.”

No entanto, Lacinho, Flor e Chuchuzinho pareciam pensar diferente:

Flor:

“– Vamos trocar de cor?” [Refere-se à Lacinho, que possui cabelo liso, pele clara] “Porque eu gosto mais ou menos da minha raça.”

Lacinho:

“– Eu sou morena e me chamam de Nega do Pará²⁵. E eu queria ter um cabelo igual ao dela ali.” [apontando para o cabelo crespo da colega Chuchuzinho]. “Porque eu queira ser negra também.”

Chuchuzinho:

“– Eu gosto de tudo, de nós, negras!”

Lacinho:

“– Flor, se seu cabelo ficar liso, ficará mais bonito, porque fica mais grande.”

Lacinho queria convencer a colega que um cabelo liso é mais bonito que o dela, que é típico do grupo étnico a que pertence.

Flor relatou à imposição da colega e respondeu:

“– É, né. Mas...”

²⁵ Esta menina foi identificada por seus responsáveis como parda no ato da matrícula escolar.

Lacinho não deixou a colega terminar e afirmou o seu gosto, a sua ideia de beleza, a ideia que ela se convenceu.

Lacinho:

– “Eu acho sim, que é mais bonito. Às vezes, eu acho que é mais bonito...”

No entanto, quando colocou “eu acho”, ou “às vezes eu acho”, indicou que talvez não esteja tão convencida assim. Será que refez suas concepções a partir da oportunidade de refletir que esse espaço oportunizou? Pode ser. Os cabelos desse grupo étnico geralmente não são lisos.

Borboleta entrou na conversa:

– “Uma “guria” que vi aqui na escola era negra e tinha cabelo liso.”

Sabemos que pode ocorrer, pois a mistura de vários grupos étnicos permite que mudanças em partes de seu corpo ocorram, como negros com olhos claros, pele clara e cabelos enrolados e pele escura com cabelos lisos.

Mas, Chuchuzinho duvidou:

– “É, mas acho que ela alisou, né?”

Chuchuzinho estava convencida de sua identidade e gostava dela:

– “Mas eu prefiro ser negra do que branca.”

Entre pares de grupos etários, a comunicação se faz com mais sucesso do que a tentativa de um adulto em impor uma orientação. Assim, entre elas, as discussões foram se sucedendo, levando as meninas a pensarem sobre o lugar que ocupam na sociedade.

O que a contemporaneidade tem aportado é a pluralização dos modos de ser criança, a heterogeneização da infância enquanto categoria social geracional e o investimento das crianças com novos papéis e estatutos sociais (SARMENTO, 2004, p. 1).

O lugar que as crianças ocupam na sociedade depende do lugar que os adultos lhes garantem ocupar. Se a menina Lacinho possui ideias e reflexões sobre o conceito de beleza, esse pensamento está associado aos valores que a sociedade como um todo legítima ser o melhor, no entanto, “as culturas da infância possuem, antes de mais, dimensões relacionais, constituem-se nas interações de pares e das crianças com adultos” (SARMENTO, 2004, p. 9).

No entanto, não podemos ignorar que “o mundo da criança é muito heterogêneo. As crianças estão em contato com realidades diferentes, e se levarmos em conta as mídias, isso se amplia muito. Do contato com essas realidades, aprendem valores que podem contribuir para “a formação da sua identidade pessoal e social”.

Ao se agruparem:

[...] as crianças aprendem com as outras crianças, nos espaços de partilha comum. Estabelecem-se dessa forma as culturas de pares, isto é. “um conjunto de actividades ou rotinas, artefactos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham na interacção com os seus pares. (SARMENTO, 2004, p. 10).

Expressões que estão com frequência nos espaços escolares são ideias do imaginário da sociedade ocidental, e foram se constituindo de tal maneira que, para as crianças, passa a ser o ideal de beleza. Lima e Veronese (2011) ressaltam que o ideário de branqueamento com a supremacia do branco, e a indução de indivíduos a se aproximarem desse ideal, permite e reforça que nesta sociedade a questão “cor de pele” faça com que pessoas negras estejam sempre à margem, fazendo-nas crer que são inferiores, feias e incompetentes.

As falas de Chuchuzinho e Lacinho confirmaram as reflexões de Barros (2012), acerca de que, quando o negro se identifica como negro, a identidade recebe muita força:

A identidade negra é uma das mais fortes identidades. [...]A noção de “identidade” traz dentro de si mesma a compreensão de que as identidades singularizadas devem ser cultivadas, preservadas, transformadas, historiadas, comemoradas, estetizadas [...]. (BARROS, 2012, p. 220).

No entanto, a fala de Lacinho mostrou que existem diferenças dentro das diferenças. Ou seja, há diferenças entre os grupos de uma mesma matriz. Munanga (2015) ressalta que o conceito de identidade nos remonta para uma realidade complexa em que fatores históricos, psicológicos, linguísticos, político-ideológicos e raciais contribuem para que o sujeito tenha consciência na construção de sua identificação.

Se o processo de construção da identidade nasce a partir da tomada de consciência das diferenças entre “nós” e “outros”, não creio que o grau dessa consciência seja idêntico entre todos os negros, considerando que todos vivem em contextos socioculturais diferenciado (MUNANGA, 2015, p. 6).

Ao vivenciar no cotidiano, situações de racismo quando crianças, e elas passam a tomar consciência dessa situação, sentem desconforto quando outras pessoas falam da cor de sua pele.

Flor lembrou-se do que aconteceu com ela no postinho de saúde:

“– Eu estava no médico. É porque na carteirinha de vacina estava raça e cor. Aí o médico marcou lá que sou branca. Aí eu não sei se sou branca. Daí a mãe não falou nada. E eu acho que sou morena.”

A fala de Flor apresentou a angústia de uma menina de oito anos, diante de sua identidade. Poderíamos nos questionar sobre o silêncio da mãe da menina. Será que para essa mãe, a identificação da filha como sendo “branca” se apresentaria como um elogio? Estava essa mãe influenciada ainda com a ideia da superioridade da cultura branca, que teria origens europeias? Não podemos afirmar com toda certeza, no entanto, pode ser uma pista do reconhecimento do valor da pele branca pelos próprios negros. Trata-se da importância de se discutir o lugar das diferenças.

No primeiro encontro, sugeri a atividade do espelho. Para iniciar esta atividade, apresentei o livro *“Iguais, mas diferentes”*. As meninas juntaram-se em duplas, uma de frente para a outra, a fim de que se analisassem, percebendo as características físicas das colegas. A brincadeira consistia também em irrem fazendo mímicas para a outra que estava à sua frente, imitando uma a outra e, em seguida, combinamos que cada uma apontaria como era a colega fisicamente.

Apresento as conclusões de uma dupla:

Sorvetinho falou sobre a Lacinho:

“– Ela é diferente na cor da pele, no cabelo, na roupa e tamanho do pé.”

Pesquisadora:

“– Ahan! Então agora você [Lacinho] fale da Sorvetinho.”

Lacinho:

“– A cor do olho, porque o meu é mais claro que o dela. As chiquinhas no cabelo e as trancinhas.”

Pesquisadora:

– Mais alguma coisa?”

Lacinho:

“– Ela está de *shorts*... e.... hummm... a cor da pele.”

E, assim, seguiram as outras meninas apresentando as coleguinhas. No cotidiano, as meninas negras lidam com observações acerca de seu corpo físico, diferentes das observações que afetam meninas não negras.

Essa dinâmica oportunizou perceberem que, embora pertençam ao mesmo grupo étnico, possuem diferenças entre si. Ninguém é igual a ninguém. Mas, ninguém é superior ou inferior em função do padrão de beleza física que se legitimou na sociedade. Se entre as meninas negras a autoestima for reforçada, poderão enfrentar algumas situações, compreendendo que não estão sós, mas pertencem a um grupo que se reconhece nas diferenças.

Ao pensar no universo das crianças e no empenho da sociedade em construir estratégias que possam ajudar na construção de suas identidades, encontro uma das personagens utilizadas nos últimos anos, voltadas principalmente para meninas, que são as princesas.

As princesas são representadas em forma de bonecas, filmes e também personagens literários. Ocupam o “mundo de vida” das crianças, nas capas de cadernos, mochilas, sapatinhos e tantos outros objetos que tornaram as crianças “consumidoras em potencial”, como reflete Sarmiento (2004), ao se referir à participação das crianças no mercado. O autor coloca que hoje elas não participam apenas pelo trabalho infantil:

[...], mas também entraram pelo lado do Marketing, com a utilização das crianças na promoção de produtos da moda ou na publicidade e ainda pelo lado do consumo, como segmento específico, extenso e incrementalmente importante de um mercado de produtos para a criança. (SARMENTO, 2004, p. 5).

Além da grande quantidade de princesas ocidentais brancas, a Literatura voltada à Cultura Africana também apresenta as suas como referência para as meninas pertencentes a esse grupo étnico. Por exemplo, o artigo de Maria Albenize da Silva, Ana Karla Oliveira e Márcia Tavares: “Princesas negras na Literatura Infanto-Juvenil: identidade e representação”. Neste trabalho, as autoras relacionam as princesas clássicas de matrizes europeias com as princesas afro-contemporâneas. As autoras também analisam no livro “*Omo-Oba*”, os contos africanos da obra, cujo objetivo foi “identificar os aspectos semelhantes e divergentes vinculados as estas representações, possibilitando desse modo, reflexões sobre a diversidade étnico-cultural e o ensino literário”. (2016, p .1) Silva, Oliveira e Tavares na análise, perceberam “contextos socioculturais distintos que influenciam positiva ou negativamente a personagem princesa.

Chuchuzinho:

“– Ai!!! Aqui, né, professora? Esta princesa.... Ela é muito linda mesmo. ”

Flor:

“– Esta coisa no cabelo né. ”

Lacinho:

“– É a coroa. ”

Flor:

– É... e até parece os enfeites né. ”

Boneca:

“– Vocês não sabem que princesas usam coroas? É uma coroa, né, professora? ”

Pesquisadora:

“– Sim... é uma coroa.”

Sorvetinho:

“– Acho bem legal quando elas usam as coroas porque elas ficam bem bonitas mesmo.”

Chuchuzinho:

“– Daí fica bonita mesmo. Por isto que eu gosto de colocar nos cabelos as chiquinhas. Eu falo sempre para minha mãe que gosto.”

Ora, as representações de princesas apresentadas na narrativa de Kiusam de Oliveira, “*Omo-Oba: História de Princesas*”, busca destacar o projeto estético e ideológico desse texto que é a exaltação da beleza dos personagens contemporâneos também são características dos contos tradicionais, porém, só que para a princesa clássica de matriz europeia essa é a única qualidade feminina. No entanto, muito mais que beleza e vaidade física, a autora de “*Omo-Oba*”, apresenta a coragem e determinação como fortes atributos femininos.

No Espaço de Narrativas, além das falas que apresentam questões referentes às identidades, também foi possível perceber as relações de identidades associadas ao racismo. Para Azoilda Loretto da Trindade (2012), é importante fazer reflexões no espaço escolar sobre o racismo que reforça estereótipos em crianças e jovens negros e negras com cunho negativo, pois se percebe “que os povos não brancos, alvos diretos do racismo – e mais especificamente o negro” (p. 33), que não devem se manter passivos frente a todas as discriminações e violências, mas precisam permanecer em luta constante, reivindicando visibilidade e a manutenção da garantia de seus direitos.

Então, no último encontro realizado no Espaço de Narrativas, as meninas levaram brinquedos para a escola porque faríamos uma atividade de dramatização. A maioria das meninas levou bonecas e ursos. A proposta era que criassem dramatizações a partir das histórias. Elas decidiram que criariam personagens e novas histórias para a dramatização. Quando estavam realizando esta atividade, em uma das duplas houve um impasse. Lacinho aceitou fazer a dramatização com a colega Flor. Com isto, pensaram em sugestões para a atividade, ou seja, para resolver o conflito que estava posto. Em um primeiro momento, buscaram resolver como incluir uma menina que havia sido discriminada e, em um segundo, como ajustariam a discriminação com os estereótipos que estariam incorporando.

Eis a cena da primeira situação:

Lacinho²⁶:

“– Ai, não quero fazer com ela! ” [Tratava-se de Flor.]

Pesquisadora:

“– O que aconteceu? ”

Chuchuzinho, que estava próxima, respondeu:

“– Professora, elas nunca ficam juntas nos trabalhos. ”

Pesquisadora:

“– Por que vocês não fazem as atividades juntas? ”

Chuchuzinho respondeu:

“– Por causa da cor da pele de Flor. ”

Neste momento, a menina Lacinho sugeriu:

“– Vamos fazer um sorteio nas duplas? ”

Diante do incômodo, Flor afirmou:

“– Professora, eu vou ficar em uma mesa sozinha. ”

As outras meninas falaram para Lacinho:

“– Você vai fazer sozinha a atividade! ”

Lacinho:

“– Está bem. Então vem, Flor. ”

O grupo interferiu e o tom das meninas foi imperativo:

“– Você vai fazer sozinha a atividade! ”

Diante do grupo, Lacinho não viu saída. Devia aceitar a colega, mesmo que algo nela a incomodasse²⁷, mesmo que não aceitasse estar mais próxima de alguém que ela repudia a cor da pele. Lacinho tem sete

²⁶ Como falei anteriormente, Lacinho é uma menina que foi identificada por seu pai, mãe ou responsável, no ato da matrícula escolar, como parda, pele clara e cabelos lisos.

²⁷ Lacinho identifica Flor como negra. Mas, vimos na conversa anterior, que Flor tem dúvidas e se identifica como morena.

anos e em sua educação, apropriou-se de conceitos que reportam ao racismo estigmatizado pela cor da pele.

Se em um primeiro momento a situação parecia ter sido resolvida, a próxima etapa da atividade indicava que não seria simples assim, pois elas precisariam escolher os personagens da história.

Flor disse:

“– Posso ser a Manu? [A personagem menina que elas inventaram.]

Lacinho:

“– Não! Tu vais ser a madrasta. A madrasta da coisa! ”

Borboleta, que estava na mesa ao lado, perguntou:

“– Quem é a madrasta? ”

Lacinho respondeu:

“– Tu és a “Regina” e deu. ” [Regina é a madrasta.]

Flor:

“– Eu quero ser a Manu! ”

Lacinho:

“– Não! A Manu sou eu. ”

Pesquisadora:

“– Quem é a Manu? ”

Boneca, da outra dupla, já respondeu em seguida:

“– Elas ficam trocando de nome. ”

Lacinho continuou:

“– Deu! Eu sou a dona da boneca. ”

E Lacinho, ainda se referindo à Flor:

“– Vai ser a madrasta! ”

Nesta atividade, as meninas estavam criando uma dramatização de parte da história de um dos livros que haviam escolhido. O objetivo era que destacassem um trecho e produzissem outras personagens, utilizando os brinquedos trazidos por elas, as bonecas. As meninas, por

escutarem histórias infantis com personagens de fadas, princesas, madrastas, decidiram dramatizar com estas personagens.

Nos contos de fadas tradicionais, geralmente aparece a madrasta, cuja imagem historicamente se apresenta como uma mulher que não gosta dos enteados/as e os maltrata. Numa das versões da clássica história da Cinderela, uso a de Charles Perrault, em que as madrastas são assim apresentadas às crianças. Algumas têm contato com essa Literatura apenas na escola. Neste sentido, esta personagem trouxe para estas crianças uma imagem negativa. Assim, a Literatura pode exaltar e valorizar personagens como também pode anunciar preconceitos. Ninguém quer fazer o papel de madrasta. Todas querem fazer o papel de princesas. Nessas escolhas, estão presentes a ideia maniqueísta do bem e do mal. A situação que envolveu as duas meninas exemplifica a força da Literatura no imaginário delas e, conseqüentemente, na afirmação de identidades. Nenhuma menina aceitaria ser a madrasta, pois ela representava uma imagem negativa.

O reconhecimento da crueldade do racismo pelo qual pessoas passaram, e ainda passam, em uma sociedade que trata “isto” como não existente, não perceptível, pode levar a mudanças para acabar com essa prática. Nesses cinco encontros com atividades, o último foi o momento em que fiquei comovida com a reação da menina Lacinho e o sofrimento que passou a menina Flor; um sentimento pelo qual muitas meninas e meninos vivem em seus cotidianos.

Durante as atividades, observei que Flor procurava se isolar do grupo. Muitas vezes, debruçava-se sobre a carteira e suspirava. Parecia um comportamento de autoexclusão. Flor tinha dificuldade de aprendizagem e ainda não estava alfabetizada. Essas questões podem ter levado o grupo, e principalmente Lacinho, a rejeitar e tentar humilhar a colega.

O racismo se apresenta de diferentes formas: quando alguém se sente superior a outra pessoa, quer pela cor de pele ou porque se sente mais capaz, assume uma postura racista. Lima e Veronese (2011) afirmam que as teorias raciais incutiram no imaginário social uma “suposta” diferença de habilidades e capacidades, isso tudo envolvendo os aspectos morais, psicológicos e cognitivos, sendo que essa suposta diferença entre as raças ensejou a explicação, [...] de que determinadas raças eram mais desenvolvidas que outras (p. 69). Então, embora as duas meninas sejam negras, uma não se identifica como tal. A outra, além da cor da pele, possui dificuldade na aprendizagem, somando as duas condições. Flor se exclui e é excluída.

Barros (2012) escreve que é importante o fortalecimento de uma consciência negra para pessoas que carregam a história de um passado escravo, criem estratégias para lidarem com o racismo, os preconceitos e discriminações. A supremacia de pessoas sobre outras está evidente no âmbito escolar tendo como propósito a permanência destas relações. A sociedade faz com que acreditem, confirmem e ainda reconheçam que há realmente uma hierarquia entre as pessoas, o que leva as crianças negras a entenderem que o lugar que elas ocupam na sociedade é diferente de outras e, na maioria das vezes, não conseguem se manifestar.

Percebi nesse grupo de meninas, pistas de certo racismo alimentadas pela ideia do feio ou do bonito em suas imagens de corpo físico. Essas concepções vieram à tona no contato com as Literaturas e a oportunidade de expressão no Espaço de Narrativas.

Os adultos, na maioria das vezes, ignoram a capacidade das crianças em compreenderem o mundo à sua volta. No que se refere ao crime contra o racismo, as meninas evidenciaram conhecer que tipo de ações são racistas e o que devem fazer.

Sorvetinho, por exemplo, colocou que:

“– Outro dia me chamaram de macaca, daí minha mãe veio na escola e eles ficaram com medo da mãe e nunca mais fizeram racismo.”

Chuchuzinho:

“– Annn! E daí não falou para a diretora? Porque tem que ir falar, né!”

Pesquisadora:

“– Por que você pensa assim, Chuchuzinho?”

Chuchuzinho:

“– É que a minha mãe disse. Aí, quando falam, eu vou na orientadora. Sempre acontece no recreio, né?”

Sorvetinho e Chuchuzinho sabem como se defender contra o racismo, conhecem seus direitos e sabem a quem recorrer. As denúncias de discriminação racial na escola, as quais a criança negra passa diariamente, acontecem e são percebidas quando são casos de discriminação abertas. As crianças fazem a denúncia dos casos explícitos quando presentes em xingamentos ou quando são impedidas de participarem de atividades. Videira (2007) pontua sobre as agressões

pelas quais passam as crianças negras que, em momentos conflituosos, muitas vezes no espaço escolar, os/as profissionais não sabem como tratá-los. Estes momentos podem gerar desconforto entre educadores e educadoras que optam por uma saída mais fácil diante do embaraço e situação. No espaço escolar, estes “conflitos raciais entre as crianças que, também, não compreendem em quais momentos ocorrem atitudes e práticas discriminatórias e preconceituosas impedem a realização de uma educação democrática” (p. 101).

No entanto, embora três meninas compreendam essas questões, Lacinho parece ter naturalizado.

Lacinho:

“– A minha mãe me chama de macaca e eu digo que ela é Minie preta” [risos geral].

Lacinho, a menina que adora seus cabelos lisos, não se ofende com a mãe lhe chamando de “macaca”, já Flor, a menina discriminada por ela, sabe bem o que significa isso.

Flor fala:

“– O branco faz racismo... [quando] chama de macaco. ”

A comparação dos negros com macacos ainda persiste em nossa sociedade. Guimarães (2005) escreve que o racismo é uma forma bastante específica de naturalizar a vida social, isto é, explicar diferenças pessoais, sociais e culturais, a partir de diferenças tomadas como naturais. Cada racismo pode ser compreendido a partir da experiência de cada pessoa, de sua própria história. É comum que pessoas pensem que camuflando o ideário de branquitude sintam-se melhores.

O que se designou de branqueamento nada mais foi do que uma ideologia, ou um mito naturalizador nas relações raciais e que funde status social elevado com cor branca e/ou raça branca e projeta ainda a possibilidade de transformação da cor da pele, de metamorfose da cor (raça). (LIMA; VERONESE, 2011, p. 74).

Até quando as pessoas precisarão vivenciar estas relações? A história da população brasileira foi marcada por um período de escravização de pessoas negras, trazidas da África. O legado deste período permanece na vida de seus descendentes. As práticas racistas são observadas quando se tem que conviver em um país em que as desigualdades e preconceitos raciais são bem intensos. Tais preconceitos são identificados na falta de igualdade de oportunidades e, conseqüentemente, qualidade de vida. Há um desequilíbrio observado diante de indicadores sociais, como percebe Julio Groppa Aquino (1998):

Estudos recentes vêm mostrando de forma sistemática que mesmo nas regiões geográficas mais desenvolvidas, os indicadores sociais (mortalidade infantil, esperança de vida, rendimento, escolaridade, saneamento básico) evidenciam sempre piores condições de vida para a população negra, mesmo quando comparada à população branca de mesmo nível de renda, apontando para um componente específico de discriminação racial (AQUINO, 1998, p. 75).

A população negra, por ser penalizada em esferas da vida social, também continua enfrentando dificuldades de acesso e permanência na educação. Aquino (1998) ressalta:

Para entender esse processo de discriminação educacional, levantamos duas ordens de explicações complementarmente relacionadas ao racismo: práticas preconceituosas que ocorrem dentro da escola; segregação espacial de populações negras nos espaços geográficos brasileiros (AQUINO, 1998, p. 83).

Considerando que este processo que tanto machuca e exclui pessoas possa ser compreendido, e talvez revertido por educadoras e educadores, por meio de uma prática pedagógica que não permita as exclusões, as indiferenças e constrangimentos, é que mostrarei no próximo item a questão da religiosidade das Afro-

Brasileiras e Afro-Brasileiros como possibilidade de apresentar o respeito pelas diferenças culturais e religiosas, evidenciadas nas narrativas das meninas.

4.2 AS MENINAS FALAM SOBRE SUAS EXPERIÊNCIAS RELIGIOSAS

YEMANJÁ

A filha de Yemanjá
Rompeu pontes

Quebrou vidraça
Incendiou sua casa

Agora, anda desnuda por lãs calles,
Corpo tatuado sem resistências,
Sem abreviações
Ou ponto final.

Cristiane Mare (2016, p. 78)

Outra reflexão de destaque é a percepção que as meninas têm sobre a religiosidade Afro-Brasileira, em que Silva (2012) coloca sobre a importância do legado cultural que o povo negro tem em sua cultura Afro-Brasileira pela representação da história da ancestralidade e religiosidade de matriz africana (p. 152).

No espaço escolar, a inclusão deste conhecimento pode ser contemplada a partir das leis já existentes para que as religiões de matriz africana possam ser conhecidas sem estigmas, o que está impregnado no imaginário social como algo do mal. Silva (2012) pontua que deve se perceber que nestas religiões o movimento, a expressão corporal e a energia do corpo são características significantes.

A importância de recontar a história do continente africano numa perspectiva diferente “sem o ranço colonial diminuidor das culturas africanas” [...], ao longo de suas ideias, a importância dos princípios contidos na educação nos candomblés como forma de educação identitária da população negra e como forma de luta contra a exclusão e como resistência cultural ante o

acultramento imposto pelo colonizador.
(SILVA, 2012, p. 152).

No documento das Orientações Curriculares para a EREB (BRASIL, 2006b), colocam que a religião, aspecto fundamental da cultura humana, é emblemática no caso dos/as negros/as africanos/as em terras brasileiras, porque para que sobrevivessem promoveram um processo de africanização de religiões cristãs e recriaram a religiões de matriz africana (p. 20).

Nos Cadernos do Núcleo de Estudos Negros – NEN (1998), “os negros, os conteúdos escolares e a diversidade cultural” fala sobre a religiosidade ressaltando que “a organização religiosa só é possível se plena na liberdade”.

Um dos livros trabalhados no Espaço de Narrativas, que apresenta muitas histórias envolvendo a cultura africana, o livro “*Omo-Oba*” foi o material que suscitou minhas escutas das interpretações sobre a religiosidade que as meninas realizaram. O episódio destacado no livro é a história de Oiá e o búfalo interior.

A leitura desse episódio oportunizou escutar as crianças sobre os conceitos interiorizados que possuem do universo religioso do grupo étnico a que pertencem. Os conceitos que apareceram reforçam o estigma e o preconceito diante de uma religião que possui seus próprios ritos. “Macumbar é matar as pessoas”, falou uma das meninas. Feitiçarias, encantamentos, encomendas de encantos para prejudicar ou alcançar êxitos é o que aparece no senso comum. E parece ter sido isso que ficou para elas.

A apresentação do episódio Oiá e o búfalo interior foi feita da seguinte forma: procurei ler a história enfatizando a pontuação, as imagens, ritmo. Ela chamou a atenção das meninas quando, na página 12 do livro, percebem que li a palavra Ogum.

Sorvetinho:

“– O Ogum é um espírito. É o nosso espírito que está dentro da gente. Quando a gente morrer, o nosso espírito sai de dentro da gente. ”

Boneca acrescentou:

“– O ogum é um santo! ”

Flor:

“– Gente, quem é o Ogum?”

Pesquisadora:

“– Alguém sabe? ”

Chuchuzinho:

“– É dos espíritos. A professora já leu antes. ”

Pesquisadora:

“– Mas, o que são espíritos? ”

Chuchuzinho:

“– São os espíritos que baixam, né. Orixás são espíritos bons dos africanos. ”

Lacinho:

“– Um primo minha “coisa” com os orixás. Ele faz um monte de coisa. Ele fala com os espíritos. ”

Neste momento em que as meninas expuseram seus conhecimentos sobre as religiões Afro-Brasileiras, percebi que há um conhecimento mesmo que estereotipado, pelo senso comum. Silva (2012) destaca que a apresentação dos orixás no livro “*Omo-Oba*” dá ênfase às suas características principais “ligadas ao mágico, ao maravilhoso” (p. 154). Evidencia, também, que a religiosidade é demonstrada pelo Candomblé para que haja um entendimento da pluralidade cultural dos brasileiros, trazendo por meio da religiosidade africana, os ritos. Os conhecimentos que elas apresentam sobre os rituais, roupas, orixás, comidas e danças, conduziram-me à ideia de que elas frequentam ou já frequentaram os centros de Macumba, Umbanda ou Candomblé.

A liturgia do Candomblé é complexa e extensa. Tanto na relação espaço temporal como nos atos votivos públicos e secretos. Os iniciados passam por ritos de purificação. [...] na qual os seus orixás apresentam coreografias míticas, seus pertences sagrados. Seus domínios naturais e suas cores características de vestuário [...] Orixás são divindades trazidas da África vindas para o Brasil oriundos da Nigéria. [...]. Cada orixá possui um atributo, um espaço de atuação que lhe conferindo

conhecimento. São associados aos elementos da natureza. (SILVA, 2012, p. 157).

Aponta Silva (2012) que a valorização identitária, o combate ao racismo, a valorização da história do povo negro no Brasil e a abordagem das religiões de matrizes africanas, compreendem ações que podem modificar a visão e as representações que foram construídas com base em uma visão eurocêntrica cultural e, assim, de religião (p. 153).

Então, sobre as religiões negras ou Afro-Brasileiras escreve Reginaldo Prandi (1996) sobre estes conceitos:

O quadro das religiões negras, ou religiões Afro-Brasileiras, é bastante diversificado. Em seu conjunto, até os anos 30 deste século, as religiões negras poderiam ser incluídas na categoria das religiões étnicas ou de preservação de patrimônios culturais dos antigos escravos negros e seus descendentes, enfim, religiões que mantinham vivas tradições de origem africana. Formaram-se em diferentes áreas do Brasil, com diferentes ritos e nomes locais derivados de tradições africanas diversas: *candomblé* na Bahia *xangô* em Pernambuco e Alagoas, *tambor de mina* no Maranhão Pará, *batuque* no Rio Grande do Sul, *macumba* no Rio de Janeiro (PRANDI, 1996, p. 65).

Prandi (1996) diz que a Umbanda nasceu neste século e que é identificada como sendo a religião brasileira, porque ela foi formada no Brasil, resultante de tradições africanas, espíritas e católicas. Sempre procurou ser legítima pelo apagamento do Candomblé. Perde parte de suas raízes africanas e se espalha por todo o país sem limites de classe, raça, cor, não interferindo na identidade do Candomblé conquistando sua autonomia. Um tempo atrás, 20 ou 30 anos, a religião dos negros era o Candomblé.

Observa-se que atualmente a Macumba é utilizada no senso comum de maneira pejorativa para designar as religiões Afro-Brasileiras, em especial a Umbanda. Estes cultos religiosos sofreram influência tanto com o intuito de mostrar que a Umbanda é derivada da

Macumba no sentido de apropriação e ressignificação e elementos por meio da reconstrução das tradições africanas, kardecistas, indígenas e orientais em determinado tempo histórico.

Sobre os rituais da prática desta religião de matriz africana, estas envolvem dança, cantos, manuseio de objetos sagrados e oferendas.

Flor indica conhecer o vocabulário e parte das práticas das religiões de matriz africana.

Flor:

“– O amigo da minha vó faz terreira, professora. E vai um monte de pessoas que ficam lá dentro. ”

Boneca:

“– Tem uma casa ali que eles fazem que é terreira. Que eles disseram que é macumba. ”

Pesquisadora:

“– Mas, o que é macumba?”

Sorvetinho respondeu:

“– Ai sôra. É macumbar os outros. Macumbar é por causa que...[Pausa] é matar os outros. Macumbar esqueci...”

Continuou Sorvetinho:

“– Mora do lado da minha casa um macumbeiro. Ele faz macumba para minha mãe. ”

Lacinho:

“– Um dia eles; fazendo macumba e morreu bem na hora. ”

Pesquisadora:

“– Quem morreu na hora? Este que mora perto da tua casa?”

Lacinho:

“– Ele mora do lado... A minha mãe viu. Eles pegam, ficam perto da porta e começam a dançar. ” [Neste momento, todas as meninas começam a rir.]

Pesquisadora:

“– Mas gostaria de saber uma coisa. Vocês não me disseram o que é macumba. ”

Lacinho:

“– Macumba é porque eles ficam dançando. ”

Boneca:

“– Hum. Mas e daí tem aquelas coisas: pirulito, anelzinho pra nós comer e tudo, né. ”

Lacinho:

“– Essas coisas estavam macumbadas. Daí a menina que estava com a gente pegou e ficou com catapora. ”

Sorvetinho continuou:

“– Tinha uma mulher e ela fazia macumba. Tinha um monte de comida lá: doce, pão. Parecia uma venda. E ela fazia macumba e tinha um negócio. Ela vendia um negócio. Aí tinha um negócio tipo um fogão e ela estava fazendo. Tinha um monte de negócio e ela era macumbeira. Ela usava um negócio. Ela era negra. E era bem bonita e fazia macumba. E para falar a verdade eu nem sei o que é....”

Boneca:

“– Macumba também é instrumento, mas também tem a macumba má. ”

Lacinho:

“– Mas eles falam que macumba e tipo aqueles que fumam pedra que é de fumar. Macumba já é diferente e não deixa a pessoa louco. ”

Boneca:

“– Macumba vai para o inferno. Macumba não é macumba... é um instrumento musical. Tem gente que faz macumba. [...] meu tio já foi lá na África e tinha um cara lá fazendo macumba. [...] O amigo do meu tio faz macumba e baixa um espírito. O do meu tio é bem diferente: baixa um espírito.... Não sei.... É que já sou convertida e eu já aceitei já...”

Cada menina apresentou seu olhar e um conhecimento. Flor e Boneca falaram da terreira. Boneca compreendeu que é um espaço, uma casa onde “eles” praticam Macumba.

Marília Floôr Kosby (2016), sobre a terreira, afirma que:

Em Pelotas e outras cidades do Rio Grande do Sul, ao contrário do que se encontra na literatura sobre religiões de matriz africana em outras partes do Brasil, o termo “terreira” é utilizado no feminino, sendo referido tanto às “casas de religião”, templos onde se praticam tais religiões, quanto às cerimônias periódicas de uma religião específica, a Umbanda. (KOSBY, 2016, p. 121).

Quanto à “macumba” propriamente dita, elas mencionaram ser uma ação: “macumbar” como o ato de produzir elementos de encantamento ou feitiçaria para ajudar ou prejudicar uma pessoa; como no dizer de Sorvetinho, “Ele faz macumba para minha mãe”. A fala da menina sugere duas interpretações: o senhor que realiza a “macumba” encomendada pela mãe ou que fez alguma para prejudicar a mãe da menina.

Morais (2013) aponta que um dos termos encontrados no dicionário de cultos Afro-Brasileiros referente à Macumba é sinônimo para leigos de feitiçaria e de “despacho de rua” (p. 253).

No que se refere ao poder dos tais despachos ou feitiçarias, elas demonstram conhecer os encantamentos. Sabem o que contém o conjunto do despacho, alguns com comidas e, em seus imaginários, quem se alimenta deles fica doente: “Essas coisas estavam macumbadas, daí a menina que estava com a gente, pegou e ficou macumbada”.

Boneca acrescenta outro entendimento do termo Macumba: a de ser um instrumento musical é que usado no ritual das cerimônias, ela diz “Macumba não é macumba [...] é um instrumento musical. [...] O amigo do meu tio faz macumba e baixa espírito”.

Segundo Moraes (2013), dentre as definições para “macumba”, o dicionário de cultos Afro-Brasileiros referencia como sendo um antigo instrumento musical usado nos terreiros Afro-Brasileiros de origem africana.

Em outro momento, Chuchuzinho afirma sua identificação quando relaciona uma festa em sua comunidade a rituais da religiosidade Afro-Brasileira:

“– Macumba também é o pagode da vela²⁸. Eles fazem uma roda e começam a dançar e baixa um espírito. Quando a vela acaba, todo mundo vai embora.”

Além de simplificarem a religião como “macumba”, as crianças mostram ser conhecedoras dos objetos ritualísticos de um Centro Espírita de matriz africana.

Flor:

“– Professora, e tem a vela que é preta?... Vai ver que a vela é preta, né, professora?”

Pesquisadora:

“– Velas?”

Flor:

“– É.... às vezes tem. Eu já vi.”

Lacinho:

“– Não. Eu vejo lá instrumentos.”

Borboleta:

“– Tu já viu o toque?”

Lacinho:

“– É tipo um tamborzinho, com uma varinha.”

Chuchuzinho:

“– Tipo reco-reco. Fazendo assim bate e vai... bate e vai... Tipo um reco-reco. Tipo um violino, um violão. Formato de reco-reco. É assim. Daí eles ficam batendo.”

Flor:

²⁸ Projeto chamado Samba da Vela, com a intenção de erguer a bandeira e fortalecer o movimento do samba na cidade de Criciúma, o músico Caíque Lima, tendo como referência um projeto existente em Santo Amaro – SP, no dia 07/09/2013 decidiu organizar este projeto na cidade. Tem como outro objetivo também o de arrecadar alimentos para alguma instituição social. O samba acontece uma vez no mês, sem fins lucrativos.

“– É que eu vi um na foto. Eu e minha melhor amiga vimos na foto.”

Flor [falando baixinho]:

“– Faixa, turbante...”

A Macumba “não designa somente um instrumento musical ou uma religião, mas também um elemento ritual, uma oferenda a uma divindade ou a uma entidade do panteão Afro-Brasileiro que pode ser depositada em uma encruzilhada [...] ou em outros locais” (MORAIS, 2013, p. 253).

Nas narrativas das meninas da pesquisa, evidenciou-se o quanto o espaço educacional ainda é lugar que estereótipos devem ser desconstruídos.

Morais (2013) reflete que o desconhecimento relacionado às religiões Afro-Brasileiras acabam por gerar violências, intolerâncias e discriminações. “Este aprendizado está no respeito ao outro, na garantia do direito à informação e ao ensino sem que o aluno seja obrigado a negar suas crenças e práticas religiosas” (MORAIS, 2013, p. 266).

Ao conhecer o livro “*Omo-Oba: Histórias de Princesas*” e se reconhecerem em suas histórias, as meninas tentam entender e compreendem o que significam aquelas linguagens e simbologias contadas neste livro.

Para Cardoso e Rascke (2014), na historiografia, a religião é considerada como centro vital da vida africana, a qual permeia todas as instâncias da vida social. Não é considerada separada da vida, sendo que não existe em muitas línguas africanas um vocábulo específico para a crença. Portanto, a religião na África é uma cosmovisão: uma visão de mundo integrada em que os ancestrais e os vivos estão conectados. Assim, as religiões e liturgias de matrizes africanas manifestam-se por meio da música e da dança estando permanentemente conectadas ao mundo sagrado.

Nas narrativas das meninas, os significados para os rituais religiosos aparecem com preconceitos e também lhes causam dúvidas. Estas atitudes no espaço escolar evidenciam-se por meio de atitudes e pensamentos discriminatórios que marcam toda a história da população negra.

De acordo com a Constituição Brasileira, o Estado não apoia nem adota nenhuma religião, ou seja, não elege crença como verdadeira ou

falsa, superior ou inferior. Assim, a Constituição de 1988 diz que “todas as crenças e religiões são iguais perante a lei e todas devem ser tratadas com igual respeito e consideração” (BRASIL, 2013). Portanto, ninguém pode ser constrangido por razão do credo religioso. Diante disto, se no espaço escolar há atitudes que problematizem sobre a religiosidade Afro-Brasileira a partir de uma concepção que busca abolir os preconceitos, outros olhares poderão surgir.

Os temas identidade, racismo e religiosidade foram os que prevaleceram neste espaço em que as meninas tiveram momentos para que seus sentimentos, emoções, dúvidas, alegrias, questionamentos fossem escutados.

A escuta possibilitou-me observar que algumas das meninas incorporaram relações generalizadas acerca da população branca em relação à população negra.

“– Porque os brancos têm mais imaginação porque os negros que vem da África. Eles não trabalham. É.... acho que eles trabalham um pouquinho sim pra conseguir comida pra família deles. E os brancos também são escritores de histórias, jornalistas e podem fazer livros. As negras, os pretos²⁹ podem fazer música também”.

Desmitificar o que estas crianças conhecem sobre a história da população negra é deixá-las capazes de compreender, reflexionar,

²⁹É possível indicar três razões que levam os pesquisadores a identificar a população negra como aquela que se autodeclara preta ou parda: 1) a relação de que os indicadores sociais da população parda são muito próximos aos indicadores da população preta, remetendo à leitura de que esses dois grupos estão no mesmo patamar de pobreza e exclusão social; 2) é complementar ao primeiro, pois a população que se autodeclara como parda, mesmo não se identificando com a raça negra, estão na mesma situação de exclusão e sofrem dos mesmos processos de racismo, preconceito e discriminação racial, assim como os que se autodeclararam pretos; e 3) está relacionado a uma perspectiva política dos movimentos negros de identificarem ambos os grupos em uma identidade comum: negra. Assim, é nesse sentido que a leitura dos indicadores sociais apresentados nesta seção deve pautar-se, compreendendo a população que se autodeclara como parda pertencente, assim como os pretos, aos grupos sociais negros (LIMA, 2015, p. 190).

fazerem leitura, e assim, nos ajudarem a sermos pessoas melhores e fazermos o diferencial por onde quer que estejamos e passamos.

No Espaço de Narrativas as falas das meninas envolveram o conceito de identidade, apontando para situações em que a identidade negra é positivada, e outras em que as meninas ainda rejeitam alguns aspectos de sua cultura sendo que quando há a rejeição de seu grupo étnico. é perceptível o racismo impregnado na sociedade brasileira.

Ao utilizar esta metodologia para escutar as meninas, aponto Silveira (2016):

[...] a construção de estratégias teórico-metodológica que pretendem ter as crianças como “depoentes privilegiados”, denominando-o “espaços de narrativa”. Os “espaços de narrativa” se caracterizam pela realização de encontros entre pesquisador e criança (s) e tem como intenção rever e reformular a atuação junto à criança, favorecendo a captura da sua contribuição e trazendo-a “ao palco do diálogo [para] buscar estabelecer com ela uma parceria [...] (SILVEIRA, 2016, p. 74).

Esses momentos com as meninas fizeram com que suas “ideias e o diálogo com as protagonistas identificadas [...], cujas vozes ressoam em cada linha desta escrita” (Silveira, 2016) dessem corpo para esta dissertação. Pude perceber realidades e experiências vivenciadas no espaço escolar cotidianamente, situações que historicamente perpetuam-se como verdadeiras. Diante destas questões explicitadas nas narrativas:

A interação (vigotskiana), destacada no modo (social) como aprendemos na relação com o outro e como essa relação se manifesta em ambos; a exotopia (bakhtiniana), mostrando a completude da relação eu e o outro, no qual (eu) preciso entrar em empatia com o outro indivíduo, buscar ver o mundo a partir do seu “olhar”, depois retornar ao (meu) lugar contemplando o horizonte dele com o “excedente de visão” que desse lugar se descortina; e a narrativa (benjaminiana),

como linguagem plena de sentido, tradição e história. (SILVEIRA, 2016. p. 80).

Seria importante ter a oportunidade de fazer leituras e reflexões que tiraram do anonimato, da cegueira, da insegurança e também poder reconhecer suas histórias. Percebeu-se nas narrativas destas seis meninas negras que lhes oportunizar conhecer as histórias relatadas pelos vários sujeitos é reconhecer que, como diz o NEN (1998), ao longo destes 500 anos, o negro católico viveu como um pêndulo preso. Todo o pêndulo, ao ser desamarrado, tem a tendência de ir para o lado e não parar no meio, em situação de repouso. Repouso é um estágio a conquistar (p. 116). Assim, o espaço educacional tem o privilégio de recontar estas histórias pelo viés de populações que nunca ficaram “caladas” e sempre existiram e resistiram.

Do lado de lá do Atlântico Sul, as Áfricas e suas múltiplas historicidades nos legam uma usina de saber, fazeres e filosofias que se prolongam em litorais, matas, pantanais e florestas, fábricas e asfaltos brasileiros. Do lado de cá da margem, impossível pensar o Brasil sem esses prolongamentos. Impossível sim, pois, quando tratamos de artes, poesia, música, culinária, religião, mundo afetivo e sensível, a presença do negro africano em torno dessas questões se faz sentir de modo explícito e vigoroso (CARDOSO; RASCKE, 2014, p. 215.).

A importância de valorização e conhecimento das religiões Afro-Brasileiras por suas cores e formas, pelas músicas e rezas, pelos sons produzidos por instrumentos, nas roupas, os cheiros sentidos pelos narizes e a cozinha reconhecida pela degustação, conferem-nos toda uma expectativa histórica que baniram de nossas escolas, das famílias, de nossa vida, das histórias. Saber que “o povo afrodescendente é marcadamente religioso” e que “a religião está na flor da pele deste povo” (NEN, 1998), é perceber e descobrir que esta população se articula política e socialmente na realidade do negro e suas religiões.

Portanto, a importância de uma Literatura Afro-Brasileira ou Literatura Negra, nos espaços escolares em que as histórias e culturas desta população negra sejam recontadas sobre o olhar destes sujeitos, e suas escritas pelas diversas escritoras e escritores, negros/as e não-

negro/as, quiçá, haverá por meio destes instrumentos a reeducação para lidar com todas as pessoas e, neste sentido um trabalho efetivo para esta população.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reflexão

Reflito o poder que tenho nas mãos,
ao afastar os quebrantos de tal jeito,
que defronte ao preconceito
enfrento, sou maior que isso...

Sigo.

Meu caminho livre se faz...
cabeça erguida

conquisto.

Cada vez mais fortifico meu trajeto
com precisão.

Meu rumo? – Na minha mão.

Minha jornada desponta a versejar
um passado destemido.

Escrevo o presente com o samba ou erudito,
e o futuro enfrento com lucidez

gingando.

[...]

Dirce Prado (2016, p.92)

No presente estudo busquei escutar um grupo de seis meninas negras, estudantes do terceiro ano do Ensino Fundamental da E.M.E.I.E.F. Oswaldo Hülse, com o propósito de compreender as falas dessas meninas acerca de livros de Literatura do PNBE, PNLD e outros acervos, por meio da escuta.

Enquanto pesquisadora negra, muita coisa queria ter escrito..., mas não pude. Escutado outras crianças negras, outras professoras, mas cheguei por meio de um caminho árduo, solitário. Cheguei. Adversidades, contratempos e coisas de que abduquei. Estou aqui! Escutei as meninas. Se pude escutá-las, e agora? Mudanças de postura porque as meninas que participaram das atividades mostraram que é possível cruzar outros caminhos e fazer a diferença. A escuta suscitou-me experiências enquanto criança negra, mulher negra, mãe e professora que continua resistindo e lutando... sem desistir.

Neste momento, sinto-me mais fortalecida. Necessitava experimentar e passar por momentos de leituras que me oportunizassem o conhecimento de um processo histórico e educacional pelo qual

passaram e passam mulheres, homens e crianças negras. Sinto-me mais preparada para compreender as falas das crianças participantes deste estudo em que crianças foram compreendidas como protagonistas da pesquisa, pois foi a partir de sentimentos e pensamentos expressos em suas falas que as obras literárias que trataram de questões étnico-raciais foram abordadas.

Com base no objetivo central, necessitei investigar a abordagem étnico-racial nos cinco livros abordados sobre o conteúdo Afro-Brasileiro presente na escola. Para alcançar os objetivos, busquei como metodologia o Espaço de Narrativas.

No primeiro capítulo, expus sobre o processo das relações que se dá entre a educação e as questões étnico-raciais com destaque às discussões sociais e educacionais da trajetória do movimento negro no Brasil. A ordem do capítulo foi sobre as Relações Raciais no Brasil: Teorias Raciais; Movimentos Sociais Negros: uma abordagem histórica; Educação: Luta e Resistência dos Movimentos Negros; Movimento Negro em Criciúma e Educação Escolar e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais no Cotidiano Escolar a partir da Lei Federal 10.639/03. Lei importante para a valorização na escola sobre a história e cultura africana e afro-brasileira.

A Literatura Afro-Brasileira ocupa espaços na sala de aula que propõem discutir e fomentar criticamente essa cultura. A conquista da organização dos Movimentos Negros possibilitou a inclusão nos currículos escolares de disciplinas e/ou conteúdos que tratam das relações étnico-raciais com vistas ao respeito às diferenças entre as culturas. Acredito que consegui afirmar que os livros de Literatura, que focam as culturas africana e Afro-Brasileira nos espaços escolares, possibilitam a desconstrução de estereótipos e preconceitos às “gentes negras”. As atividades no Espaço de Narrativas criaram oportunidades para que essas meninas percebessem caminhos diferentes para lidarem com o conhecimento de suas identidades, levando em conta o compromisso das instituições escolares.

A Literatura Afro-Brasileira e as crianças negras apresentadas no estudo, com foco no histórico da Literatura Infantil, nos conceitos do ato de ler, de leitura e Literatura destinadas às infâncias, mostraram-me concepções de leituras pensadas para determinadas crianças. Escrevi da Literatura e sobre a Literatura da “gente negra” que no currículo escolar acaba sendo desconhecida. Apresentei o conceito de Literatura Negra e Afro-Brasileira, a representação das crianças e infâncias negras e não-negras nos livros literários infantis, ressaltando as personagens nelas apresentadas.

As identidades e representações das personagens negras na Literatura e a importância do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) trouxeram interpretações aos personagens na/da Literatura Infantil e Literatura Afro-Brasileira para alunos e alunas da educação brasileira, com a intenção de superar uma lacuna que a escola insiste em perpetuar.

Ao percorrer o capítulo que abordou como se deu a investigação “Caminhos da investigação: a escuta das crianças”, apresentei a metodologia utilizada na pesquisa. Destaquei a importância dos pontos de vista das crianças. Apresentei o local em que foram realizados os encontros: E.M.E.I.E.F. Oswaldo Hülse e as alunas que foram investigadas: seis meninas negras do terceiro ano do Ensino Fundamental. Mostrei a organização dos encontros e as atividades realizadas com elas e a apresentação de todas as obras literárias utilizadas.

No capítulo “As obras literárias no espaço de narrativa: as meninas falam”, mostrei o que elas pensaram, sentiram e expressaram acerca das Literaturas que lhes foram oferecidas, em que as relações de identidade associadas à imagem de seus corpos, seus entendimentos sobre racismo e preconceitos, e os aspectos culturais relativos à religiosidade foram evidenciados pelas meninas. As obras literárias revelaram por meio da escuta o conhecimento que as meninas trazem a presença histórica, política, social e cultural do contexto em que elas vivem, pois, estas estudantes não se mostram passivas diante da ausência da discussão do conteúdo sobre a questão Afro-Brasileira ou África.

O tema desta dissertação foi entendido por mim como um grande desafio, desafio porque saber escutar as seis garotinhas negras, compreendendo suas falas, proporcionando-lhes experienciar situações para a escuta por alguém que confiou em suas palavras e situações que até então não tinham sido compreendidas, trazendo às suas memórias lembranças significativas.

A educação das relações entre grupos étnicos permite que olhemos para as outras pessoas sem que façamos julgamentos por sua cor de pele, sua “raça”. Ao compreendermos que estamos aprendendo e ensinando durante toda a nossa vida, evidencia o respeito às outras pessoas, acolhendo-as.

Estes momentos com as meninas na escola permitiram-me entender valores e determinados padrões, impossibilitando a construção de identidades positivadas nas crianças. Gomes (1996) afirma que ser negro não quer dizer ter uma cor diferente, significa ter uma cultura, um

povo, uma ancestralidade, visão de mundo, um padrão estético que pesam nos processos que formam as identidades.

As narrativas das meninas marcaram a significação que elas em seus entendimentos oferecem quando lhes são apresentados rituais da religiosidade Afro-Brasileiros, sem que elas se sintam incomodadas, e puderam falar da religião de um povo que resistiu às violências físicas simbólicas.

Escutei das meninas frustrações, angústias e consciência de sua negritude por meio de seus gestos, olhares, suspiros. Esta escuta com as crianças possibilitou compreender nos imaginários a movimentação de ideias que permitiram ir em busca de identificações para uma negritude positivada.

Sobre a necessidade de uma mudança nos discursos dos profissionais da educação, penso que seja obrigatória e urgente porque percebi na escuta às meninas, que parte destes profissionais desconhece as leis. Não sabem que há uma lei municipal e federal que garantem um trabalho efetivo de reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros.

Neste sentido, questiono: Como estão as crianças negras brasileiras nos espaços escolares? Elas têm sido reconhecidas nestes locais? São visíveis?

Ainda sobre ter apresentado para estas meninas livros de Literatura, me pus a pensar sobre os acervos literários recebidos nas instituições escolares. Existem acervos, mas, o que fazer com eles? Como são apresentados às crianças? Estes materiais passam por análises e critérios adequados nas instituições escolares?

Para o desenvolvimento de práticas antirracistas na escola, penso ser importante refletir sobre o espaço escolar: sua função social e para a vida. A instituição escolar, durante muitos anos, valorizou a educação e cultura eurocêntricas e patriarcais, desprezando a história, a cultura e os valores de todos/as os/as estudantes. Nesse sentido, compreendo que é necessário que a escola tenha um olhar mais amplo para as experiências que crianças negras vivenciam, com o intuito de propor situações de aprendizagem em que a atuação dos/as mesmos/as seja importante na construção de sua identificação.

É fundamental, portanto, que haja a discussão sobre a diversidade étnico-racial por seu reconhecimento, e, que as experiências de todas as pessoas estejam presentes no cotidiano, visualizando a necessidade de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais para todas as “gentes negras”.

REFERÊNCIAS

AMARO, Sarita. **Racismo, igualdade racial e políticas de ações afirmativas no Brasil**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

ANJOS, Jose Carlos dos. A Filosofia Política da Religiosidade Afro-Brasileira como Patrimônio Cultural Africano”, **Debates do NER**, Porto Alegre, Ano 9, Nº 13, p. 77-96, jan. /jun., 2008. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/21040/000662640.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 22 ago 2017.

AQUINO, Júlio Groppa. **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. (Trad.) 2. ed. Rio de Janeiro: Editora S.A, 1981.

AZEVEDO, Francisco Ferreira dos Santos. **Thesaurus essencial: dicionário analógico**. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2013.

BAZÍLIO, Luiz Cavaliéri; KRAMER, Sonia. **Infância, Educação e Direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARROS, José D’Assunção. **A construção social da cor: diferença e desigualdade na formação da sociedade brasileira**. 2ª. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

BELEM, Valéria. **O Cabelo de Lelê**. Ministério da Educação/FNDE, Brasília: Companhia Editora Nacional, 2008.

BRASIL. **Constituição: República Federativa do Brasil**. Brasília (DF): Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2003.

BRASIL. Lei nº. 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

_____. **Lei n. 9394, de 20 dezembro 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação “LDB”**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394htm. Acesso em: 8 jul. 2016.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC /SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil: **Texto Constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988**. Brasília/DF: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2003.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, 2005.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Programa Nacional Biblioteca da Escola**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>. Acessado em: 6 nov. 2016

_____. **Coleção Polêmicas do nosso Tempo**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: 2005.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Lei nº. 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Brasília/DF: MEC/SECAD, 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Relatório de Gestão da SECAD**. Brasília: 2006a.

_____. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Brasília, 2006.

_____. **Plano Nacional do Livro e Leitura – PNLL**. Ministério da Cultura, Fundação Biblioteca Nacional. Ministério da Educação; Ministério da Cultura. Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE):** leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras/Secretaria de Educação Básica, Coordenação-Geral de Materiais Didáticos: Ministério da Educação. Brasília, 2008.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília/DF: SEB, DICEI, 2013.

CAMARGO, Gislene. **Posso falar agora? As vozes das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental**. - Criciúma, SC: Ed. Do Autor, 2014.

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2008.

CAPPELLI, Rogério. Religiões de matriz africana. IN: **Cadernos Peneb** – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF, n. 12, Niterói/RJ: Alternativa/UFF, 2010.

CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco; RASCHE, Karla Leandro (Orgs.). **Formação de professores:** promoção e difusão de conteúdos sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Florianópolis: DIOESC, 2014.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. **História da Leitura no Mundo Ocidental**. Escrita – Coleção Múltiplas Escritas. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

CERQUEIRA, Valdimira S. A Construção da Auto-Estima da Criança Negra no Cotidiano Escolar. Negro e educação: escola, identidades, cultura e políticas públicas. In.: OLIVEIRA, Iolanda de, PETRONILHA, Beatriz Gonçalves e Silva; PINTO, Regina Pahim

(Orgs.). **Ação Educativa-ANPED**. São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/492049/Negro+e+educa%C3%A7%C3%A3o+3+-+escola%2C+identidades%2C+cultura+e+pol%C3%ADticas+p%C3%BAblicas/2fb711d-1cdf-495d-befa-b912b1124ae6?version=1.3>>. Acesso em: 6 mar 2015

CHARTIER, Roger. **As práticas da escrita**. In: CHARTIER, Roger. (Org.) *História da Vida Privada: Da Renascença ao século das luzes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

_____. **A aventura do livro**. Do leitor ao navegador. Conversações com Jean Lebrun. Trad. Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Editora UNESP, 1998.

_____. (Coord.). **As utilizações do objeto impresso (séculos XV – XIX)**. Introdução: A cultura do objeto impresso. Portugal: DÍEFEL, 1998.

_____. **A ordem dos livros**. Leitores, autores, bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília: UNB, 1999.

_____. **A Beira da Falésia**: a história entre certezas e inquietudes. Porto Alegre: ed. da Universidade/UFRGS, 2002.cap.2.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil-Das Origens Indo- BRASIL Europeias ao Brasil Contemporâneo**. 4ª Edição Revista, Editora Àtica, São Paulo, 1991.

CORDEIRO, Maisa Barbosa da Silva. **A literatura infanto-juvenil e a identidade étnica**: representações do negro em *O Cabelo de Lelê*. João Pessoa/PB, v.8, n.2, jul/dez 2011. Disponível em: <<http://www.biblionline.ufpb.br/ojs/index.php/dclv/article/viewFile/10787/7071>>. Acesso em: 3 jan 2016.

COSSON, Rildo; SOUZA, Renata Junqueira. **Letramento Literário**: uma proposta para a sala de aula. UNESP/ UNIVESP – Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2011. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>> Acesso em: 14 jun 2016.

COSSON, Rildo; PAIVA, Aparecida. O PNBE, a literatura e o endereçamento escolar. Campinas/SP, (34.2): **Remate de Males** p. 477-499, jul. /dez. 2014. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/remate/article/view/4207/4931>> Acesso em: 14 jun 2016.

COSTA, Juliana. Iluminando. In: Cadernos Negros, vol. 39: **Poemas Afro-Brasileiros**. RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA Márcio (orgs.). São Paulo: Quilombo hoje, 2016.

COSTA, Marli de Oliveira. Infâncias e "artes" das crianças: memórias, discursos e fazeres (sul de Santa Catarina - 1920 a 1950). Tese de doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/viewFile/289/300>>. Acesso em: 3 abr 2015.

CUTI, Luiz Silva. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DEBUS, Eliane Santana Dias. A escravização africana na literatura infanto-juvenil: lendo dois títulos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 141-156, jan/abr. 2012. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/debus.pdf>>. Acesso em: 20 out 2015.

_____. Meninos e meninas negras na literatura infantil brasileira: (des) velando preconceitos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 1, 191-210, jan. /jun. 2010. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: 2 jul 2016.

_____. Eliane. **A temática da cultura africana e Afro-Brasileira na literatura para crianças e jovens**: lendo Joel Rufino dos Santos, Rogério Andrade Barbosa, Júlio Emílio Brás, Georgina Martins. Florianópolis: NUP/CEDQ UFSC, 2017.

DEBUS, Eliane Santana Dias. VASQUES, Margarida Cristina. A linguagem literária e a pluralidade cultural: contribuições para uma

reflexão étnico-racial na escola. **Conjectura**, Caxias do Sul/RS, p. 133-144, v. 14, n. 2, maio/ago., 2009. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/19/18>>. Acesso em: 2 jul 2016.

DEBUS, Eliane; DOMINGUES, Chirley; JULIANO, Dilma (orgs) **Literatura Infantil e juvenil: leituras, análises e reflexões**. Palhoça/SC: Unisul, 2010.

DUARTE, Eduardo de Assis. (Org.). Literatura e Afrodescendência no Brasil: antologia crítica: **Precursores**. Belo Horizonte: UFMG, 2014a. v.1

DUARTE, Eduardo de Assis. (Coord.). **Literatura Afro-Brasileira: Abordagens na sala de aula**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014b.

DUARTE, Eduardo de Assis; FONSECA, Maria Nazareth Soares (Org.). Literatura e Afrodescendência no Brasil: antologia crítica: História, Teoria, Polêmica. Belo Horizonte: UFMG, 2014. v. 4

EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. Host Publications, Inc., 2007.

_____. Da calma e do silêncio. In: Poemas da recordação e outros movimentos. Belo Horizonte: Nandyala, 2008. Disponível em: <<http://www.revistaprosaversoarte.com/conceicao-evaristo-poemas/>>. Acesso em: 16 mar 2017.

_____. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade, **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2º sem. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/viewFile/4365/4510>>. Acesso em: 8 jul 2016.

FANON, Frantz. **O negro e a linguagem**. In: Pele negra, máscaras brancas. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FRANTZ, Maria Helena Zancan. **O ensino da literatura nas séries iniciais**. 3. ed. Ijuí: UNIJUI, 2001.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. **Pesquisa participante**, v. 8, p. 34-41, 1981.

_____. **Professora sim, tia não** – cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1997. Disponível em: <http://nead.uesc.br/arquivos/Biologia/modulo_6/situacoes_de_aprendizagem/material_apoio/texto_leitura_e_escrita_de_professores.pdf>. Acesso em: 10 abr 2017.

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

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Infância e pensamento**. In: GHIRAKDELLI, Paulo Jr. (Org). *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997.

GOMES, Nilma Lino. Escola, identidade étnica e alteridade. In: **Revista de Educação AEC**, ano 28, n. 98. jan. /mar. 1996.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. **Revista USP, São Paulo**, n. 68, p. 46-57, 2005.

_____. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. jan. /abr. 2012. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org> Acesso em: 23 mar 2016.

GUEDES, Hardy. **Iguais, mas diferentes**. FNDE, Ministério da Educação. Brasília/DF: Terrasul Editora/PNLD 2013, 2014, 2015.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e Anti-racismo no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 12ª. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

_____. **Que negro é esse da cultura negra?** In: Da Diáspora-Identidade e Mediações Culturais. Liv Sovik (org.). Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil. Belo Horizonte, 2003.

KLEIMAN, Ângela B. Leitura: ensino e pesquisa Campinas/SP: Pontes, 2ª. ed., 2001. In: **Extraíndo informações do texto** – Algumas considerações sobre narração formal do tema e legibilidade, p. 91-116; p. 131-147. Disponível em: <http://ead.unesc.net/ava/modules/material_list/viewfile.php?id=794> Acesso em: 15 fev 2016.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul/RS, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez., 2007. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewfile/242/196>> Acesso em 8 jul de 2016.

_____. **Oficinas de leitura: teoria e prática**. São Paulo: Pontes, 1998.

KOHAN, Walter O. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, Walter Omar (Org.). **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. A infância escolarizada dos modernos. In: **Infância: entre Educação e Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 61-95.

KOSBY, Marília Flôr. Os baobás do fim do mundo. Antropologia, Educação, Poesia. Revista **Grifos**. n. 41, 2016. Disponível em file:///C:/Users/USER-PC/Downloads/3662-12964-1-PB.pdf Acesso em 15 jul 2017.

KRAMER, Sonia; JOBIM E SOUZA, Solange. **Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação**. São Paulo: Ática, 1996.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. (Orgs.). **Infância e produção cultural**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

KRAMER, Sonia. Autoria e Autorização: Questões Éticas na Pesquisa com Crianças. **Cadernos de Pesquisa**, Florianópolis, n. 116, p. 41-59, jul./2002. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/viewFile/556/556>>. Acesso em: 9 set 2015.

KRAMER, Sonia; BARBOSA, Silvia Neli Falcão; SILVA, Juliana Pereira da. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. **Perspectiva**, v. 23, n. 01, p. 41-64, Florianópolis, jan/jul.2005. Disponível em: <file:///C:/Users/USER-PC/Downloads/9694-28901-1-PB.pdf> Acesso em: 17 jan 2017.

KRAUSS, Juliana de Souza. Clotildes Lalau e o Movimento Negro de Criciúma. **Revista Tempos Acadêmicos**, Criciúma, n. 8, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.unesc.net/historia/article/viewFile/922/1042>>. Acesso em: 11 ago 2017.

KRAUSS, Juliana Souza, ROSA, Julio César da. A importância da temática de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas. **Antíteses**, v. 3, n. 6, jul./dez. 2010, p. 857-878. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>>. Acesso em: 7 out 2016.

KUHLMANN JR., Moysés; FREITAS, Marcos Cezar de. (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

LAJOLO, Marisa. Literatura infantil brasileira e estudos literários. In: **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 36, 2010.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira: história e histórias**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1987.

_____. **A Leitura Rarefeita – Livro e Literatura no Brasil**. 1ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução de Alfredo Veiga Neto. 5ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LEITE, Maria Isabel. Espaços de narrativa: onde o eu e o outro marcam encontro. In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2008.

LIMA, Ivan Costa; ROMÃO, Jeruse; SILVEIRA, Sônia M. (Orgs.). **Os Negros, os Conteúdos Escolares e a Diversidade Cultural**. Florianópolis, n. 3, Núcleo de Estudos Negros (NEN), 1998.

LIMA, Fernanda. **Os direitos humanos e fundamentais de crianças e adolescentes negros à luz da proteção integral: limites e perspectivas das políticas públicas para a garantia de igualdade racial no Brasil**. Tese de Doutorado. Florianópolis: UFSC, 2015.

LIMA, Fernanda da Silva. VERONESE, Josiane Rose Petry. **Mamãe África, cheguei ao Brasil: os direitos da criança e do adolescente sobre a perspectiva da igualdade racial**. Florianópolis: Editora da UFSC/FUNJAB, 2011.

LUCENA, Maria de Fátima Gomes de. **Saúde, Gênero e Violência: um estudo comparativo Brasil/França**. Recife/PE: UFPE, 2010.

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. 7ª. ed. São Paulo: Ática, 2005.

MANGUINEAU, Dominique. **O contexto da obra literária**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

MARIOSA, Gilmar Santos; DOS REIS, Maria da Glória. A influência da literatura infantil afro-brasileira na construção das identidades das crianças. **Estação Literária**, v. 8, n. 1, p. 42-53, 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/USER-PC/Downloads/25625-114017-1-SM%20(3).pdf>. Acesso em : 19 set 2016.

MENINA bonita do laço de fita. Direção do Programa Livros Animados **A Cor da Cultura**. Produção do Canal Cultura. Manaus- AM, 2004. (5108 min.), DVD, son., color. Série Volume II. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 29 fev. 2016.

MORAIS, Mariana Ramos. Não chute, é macumba! Ou melhor, uma oferenda! –notas sobre as religiões afro-brasileiras no contexto da lei 10.639/The Afro-Brazilians Religions In The Context Of The Law 10.639/Les Religions Afro-Brésiliennes Et L'application De La Loi

10.639. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 2, n. 1. Disponível em: <file:///C:/Users/USER-PC/Downloads/25625-114017-1-SM%20(2).pdf>. Acesso em: 29 ago 2017.

MOTT, Maria Lúcia Barros. A criança escrava na literatura de viagens. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas. São Paulo, 1979. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/454.pdf>>. Acesso em: 4 abr 2016.

MUNANGA, Kabengele. Raízes científicas do mito do negro e do racismo ocidental. **Temas IMESC, Soc. Dir. Saúde**, v. 1, n. 1, p. 39-4, 1984.

MUNANGA, Kabengele. **Introdução ao livro Negritude: usos e sentidos**. São Paulo: Ática, 2009.

_____. (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2ª. ed. Brasília/DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 6-13.

NUCLEO DE ESTUDOS NEGROS. **Os negros, os conteúdos escolares e a diversidade cultural II**. Florianópolis: Atilende, 1998.

OLIVEIRA, Iolanda de; SILVA Petronilha Beatriz Gonçalves. **Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada:MEC, SECADI, Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura. Brasília, 2006.

OLIVEIRA, Iolanda de; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; PINTO, Regina Pahim (Orgs.). **Negro e educação: escola, identidades, cultura e políticas públicas**. São Paulo: Ação Educativa, ANPED, 2005.

OLIVEIRA, Kiusam de. **Omo-Oba: Histórias de Princesas**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. **Negros personagens nas narrativas literárias infanto-juvenis brasileiras: 1979-1989.** Dissertação de Mestrado em Educação – UNEB. Salvador, 2003. Disponível em: <http://www.cdi.uneb.br/pdfs/educacao/2003/maria_onoria_de_jesus_oliveira.pdf>. Acesso em: 25 jan 2016.

_____. Literatura infanto-juvenil contemporânea no Brasil e em Moçambique: tecendo negritudes. **Revista Fórum Identidades**, 2013. Disponível em < file:///C:/Users/USER-PC/Downloads/1770-4674-1-SM%20(1).pdf > Acesso em 25 jun 2016.

PEREIRA, Amílcar Araújo. **O mundo negro: relações raciais e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil.** Rio de Janeiro: Pallas/FAPERJ, 2013.

PERES, Eliane; TAMBARA, Elomar (Orgs.). **Livros Escolares e ensino da leitura e da escrita no Brasil** (séculos XIX – XX). Pelotas, 2003.

PINTO, Manoel; SARMENTO, Manuel Jacino As crianças e a infância: definindo conceitos. In: **As crianças: contextos e identidades.** Braga/Portugal: Universidade do Minho, 1997.

PINTO, Regina Pahim. **Ação Educativa.** São Paulo, 2005.

PRADO, Dirce. Reflexão. In: Cadernos Negros, vol. 39: **Poemas Afro-Brasileiros.** RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA Márcio (orgs.). São Paulo: Quilombo hoje, 2016.

PRANDI, Reginaldo. As religiões negras do Brasil-Para uma sociologia dos cultos afro-brasileiros. **Revista USP**, São Paulo, n. 28, p. 64-83, 1996. Disponível em: <<http://www.periodicos.usp.br/revusp/article/viewFile/28365/30223>>. Acesso em: 20 ago 2017.

POLÍTICO PEDAGÓGICO (Município). Constituição (2015). Lei nº 01, de 01 de fevereiro de 2015. **Projeto Político Pedagógico: Projeto Político Pedagógico E.M.E.I.E.F. Oswaldo Hülse.** 5. ed. Documento elaborado pela comunidade escolar anualmente.

ROCHA, Emerson. Cor e dor moral: sobre o racismo na ralé. In: SOUZA, Jessé (Org.). **A ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

ROMÃO, Jeruse. O Movimento Negro brasileiro e as Diretrizes da Educação Nacional: a Lei Federal 10.639/03 é L.D.B. In: **Formação de Professores: promoção e difusão de conteúdos sobre história e cultura. Afro-Brasileira e africana**. Florianópolis, 2014.

ROSA, Kelly Cristina Fernandes da. **Enedina Alano da Rosa: a identidade da mulher negra educadora no sul do Brasil**. Dissertação de Mestrado. Criciúma/SC: UNESC, 2009.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Literatura infantil e ideologia**. São Paulo: Global Editora, 1985.

SANTOS, Benício dos Santos. Ser negro. In: Cadernos Negros, vol. 39: **Poemas Afro-Brasileiros**. RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA Márcio (orgs.). São Paulo: Quilombo hoje, 2016.

SANTOS, Ivana Beatriz dos. **Palavras carregadas de sentido: Reflexões sobre as relações étnico-raciais na escola**. In: Caderno Pedagógico: Negros e Negras em Criciúma: A implementação da Lei 10639/03 e as personagens de uma história desconhecida. MANOEL, Iolanda Romeli Lima (Org.). Itajai: Ed. Maria dos Cais, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. Sociologia da Infância, Correntes e Confluências, **Estudos da Infância**, Petrópolis, Vozes, 2008. Disponível em: <<http://docs.fct.unesp.br/simposios/sociologiainfancia/T1%20Sociologia%20da%20Inf%20ncia%20Correntes%20e%20Conflu%20ncias.pdf>>. Acesso em: 15 ago 2017.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, m. j.: CERISARA, A. B. **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto, Portugal: Asa editores, 2004. Disponível em: <http://www>. Acesso em: 4 out. 2016.

SILVA, Ezequiel Theodoro; ZILBERMAN, Regina. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, v. 2, 1991.

SILVA, Célia Cristina. **Ana e Ana**. 2. ed. São Paulo: DCL, 2007.

SILVA, Cristiane Mare da. Entrelinhas. In: **Cadernos Negros**, vol. 39: Poemas Afro-Brasileiros. RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA Márcio (orgs.). São Paulo: Quilombo hoje, 2016.

_____. YEMANJÁ. In: **Cadernos Negros**, vol. 39: Poemas Afro-Brasileiros. RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA Márcio (orgs.). São Paulo, 2016.

SILVA, Lucilene Costa e. **Meninas Negras na literatura infanto-juvenil: escritoras negras contam outra história**. Mestrado em Educação. Brasília: UNB, 2012. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/11114/1/2012_LucileneCostaeSilva.pdf>. Acesso em: 5 jul 2015.

SILVA, Maria Albenize da; OLIVEIRA, Ana Karla; TAVARES, Márcia. Princesas negras na literatura infanto-juvenil: identidade e representação. **VI ENLIJE**. Campina Grande, 2016. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/enlije/trabalhos/TRABALHO_EV063_MD1_SA7_ID819_20072016160018.pdf>. Acesso em: 12 set 2016.

SILVA, Marta Regina Paulo da. Infância como condição da existência humana... um outro olhar para formação docente. **Revista de Educação do Cogeime**, Ano 14 – n. 26, jun./2005. Disponível em: <<http://www.cogeime.org.br/revista/26Artigo7.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2016.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. Porto Alegre, 2007. Disponível em: <www.revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/.../2092>. Acesso em: 15 out. 2016.

SILVA, Wilson Honório da. **O mito da democracia racial**: um debate marxista sobre raça, classe e identidade. São Paulo: Sundermann, 2016.

SILVEIRA, Rosa Hessel et.al. **A diferença na literatura infantil**: narrativas e leituras. 1ª. ed. São Paulo: Moderna, 2012.

SILVEIRA, Rosilene de Fátima Koscianski da. **Infância e Poesia:** encontros possíveis no espaço-tempo da escola. Tese de Doutorado. Florianópolis, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/176024/345672.pdf?sequence=1>> Acesso em: 13 maio 2017.

_____. Azoilda Loretto da. **O racismo no cotidiano escolar.** 1994. Tese de Doutorado. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/8948/000304120.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 14 out 2016.

SOBRAL, Cristiane. **Não vou mais lavar os pratos.** Brasília : Athalaia, 2010. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/nao-vou-mais-lavar-os-pratos-poesia-de-cristiane-sobral/>>. Acesso em: 10 set 2017.

SOUZA, Jovina. Em Movimento. In: **Cadernos Negros**, vol. 39: Poemas Afro-Brasileiros. RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA Márcio (orgs.). São Paulo: Quilombo hoje, 2016.

TRINDADE, Azoilda Loretto" III. Tin Do Lê Lê: brincados, brincadeiras e a criança afro-brasileira 08 2012. Disponível em: <<http://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Plano-De-Aula/316380.html>>. Acesso em: 4 set 2016.

VIDEIRA, Piedade Lino. Criança negra e discriminação étnica na escola e movimentos pela educação popular. **Padê**, Brasília/DF, v. 1, n. 2, p. 89-111, jul. /dez. 2007.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura Infantil na Escola.** São Paulo: Global, 2003.

APÉNDICE(S)

APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA



Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC
Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão – PROPEX
Unidade Acadêmica de Humanidades, Ciências e Educação – UNAHCE
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Linha de Pesquisa: “Educação, Linguagem e Memória”
Orientadora: Marli de Oliveira Costa
Mestranda: Ivana Beatriz dos Santos

Sr^a Marisa Manoel
Diretora da E.M.E.I.E.F. Oswaldo Hülse

Em nome do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESC, vimos solicitar à direção da E.M.E.I.E.F. Oswaldo Hülse, autorização para a realização da pesquisa de mestrado a ser desenvolvida pela mestranda IVANA BEATRIZ DOS SANTOS, que tem como orientadora a professora Dra. Marli de Oliveira costa.

A pesquisa tem como objetivo compreender como meninas negras da turma do 3º ano da E.M.E.I.E.F. Oswaldo Hülse recebem as leituras dos livros de literatura que abordam questões da população negra.

A fim de desenvolver este estudo, a mesma solicita um espaço na escola, sendo necessário o envolvimento de 8 (oito) meninas negras do terceiro ano do Ensino Fundamental dos anos iniciais, com prévia autorização do pai, mãe ou responsável, a partir do consentimento das crianças. A pesquisadora tem a intenção de realizar vários encontros, utilizando-se de vários procedimentos metodológicos, a fim de coletar os depoimentos das crianças da pesquisa, inclusive, fazendo uso de gravador e filmadora.

Os nomes das crianças envolvidas não serão revelados, sendo que cada uma escolherá um pseudônimo, com a finalidade de preservar suas identidades.

Agradecemos antecipadamente.

Atenciosamente,

Marli de Oliveira Costa
Prof.a. Dr.a. do PPGE/UNESC

Ivana Beatriz dos Santos
Mestranda PPGE/UNESC

Criciúma, 17 de fevereiro de 2016.

APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO DOS PAIS/RESPONSÁVEIS



Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC
Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão – PROPEX
Unidade Acadêmica de Humanidades, Ciências e Educação –

UNAHCE

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Linha de Pesquisa: “Educação, Linguagem e Memória”

Orientadora: Marli de Oliveira Costa

Mestranda: Ivana Beatriz dos Santos

Senhor/a Pai, Mãe ou Responsável,

Sou Mestranda do PPGE da UNESC e desenvolvo um projeto de pesquisa a partir de literaturas. Tenho como propósito compreender como meninas negras da turma do 3º ano da E.M.E.I.E.F. Oswaldo Hülse recebem as leituras dos livros de literatura que abordam questões da população negra.

Este trabalho se desenvolverá a partir do dia 26 de fevereiro até 03 de março de 2016, no período matutino.

Para tanto, solicito a autorização da mãe, pai ou responsável, no sentido de permitirem a participação de sua filha no desenvolvimento desse Projeto, bem como, o registro e o uso da voz e da imagem, que será fotografada e filmada com a garantia de total sigilo quanto à identidade das envolvidas.

Contando com a sua colaboração para um efetivo trabalho de qualidade, desde já agradeço.

Ivana Beatriz dos Santos – Mestranda e pesquisadora

Fone: (48) 9969-5384

.....

AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Eu, _____, autorizo a estudante _____ a participar de um projeto de pesquisa na E.M.E.I.E.F. Oswaldo Hülse, realizado pela mestranda e pesquisadora Ivana Beatriz dos Santos, do PPGE da UNESC. Autorizo, também, o registro e o uso da voz, da imagem fotográfica e filmagem da mesma, ciente de que a identidade será preservada.

Assinatura do pai, mãe ou responsável

Criciúma, _____ de fevereiro de 2016.