

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM
ESTUDOS DA LINGUAGEM**

KEILA DE OLIVEIRA

**LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL I A PARTIR DE LIVROS DE LITERATURA INFANTIL: OS
PRIMEIROS LIVROS SÃO PARA SEMPRE**

**PONTA GROSSA – PR
2019**

KEILA DE OLIVEIRA

**LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL I A PARTIR DE LIVROS DE LITERATURA INFANTIL: OS
PRIMEIROS LIVROS SÃO PARA SEMPRE**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Linha de pesquisa: Pluralidade, Identidade e Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira

**PONTA GROSSA - PR
2019**

O48 Oliveira, Keila de
Letramento racial crítico nas séries iniciais do ensino fundamental I a partir de livros de literatura infantil: os primeiros livros são para sempre/ Keila de Oliveira. Ponta Grossa, 2019.
174 f.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem - Área de concentração – Linguagem, Identidade e Subjetividade), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira.

1. Identidade racial. 2. Escuta de crianças. 3. Letramento racial. 4. Formação de professores. I. Ferreira, Aparecida de Jesus. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa- Mestrado em Estudos da Linguagem. III. T.

CDD : 371.414

Ficha catalográfica elaborada por Maria Luzia F. Bertholino dos Santos– CRB9/986

KEILA DE OLIVEIRA

**LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL I A PARTIR DE LIVROS DE LITERATURA INFANTIL: OS
PRIMEIROS LIVROS SÃO PARA SEMPRE**

Dissertação apresentada como requisito de avaliação, para obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Área de concentração em Linguagem, Identidade e Subjetividade.

Ponta Grossa, 26 de abril de 2019.

Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira - Orientadora
Doutorado em Educação de Professores
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profa. Dra. Ione da Silva Jovino – Membro interno
Doutorado em Educação
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profa. Dra. Lucimar Rosa Dias – Membro externo
Doutorado em Educação
Universidade Federal do Paraná

Profa. Dra. Ligia Paula Couto – Membro interno suplente
Doutorado em Linguística
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profa. Dra. Glenda Cristina Valim de Melo – Membro externo suplente
Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio)

Ponta Grossa – PR
2019

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela presença constante em minha vida, por ter me guiado e me dado amparo em todos os momentos, por seu amor incondicional.

À querida orientadora, Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira, por ter orientado esta pesquisa com tanto zelo e comprometimento, pelas indicações de leitura, pelas conversas para que eu pudesse refletir cuidadosamente sobre cada etapa, e, principalmente, pelo exemplo de competência, dedicação e de seriedade como professora e pesquisadora.

Aos membros da banca examinadora, Profa. Dra. Ione Jovino e Profa. Dra. Lucimar Rosa Dias, pela leitura cuidadosa do texto, pelas contribuições de suas pesquisas e pelos apontamentos para melhoria deste trabalho.

Aos membros suplentes, Profa. Dra. Glenda Cristina Valim de Melo e Profa. Dra. Ligia Couto, pela leitura deste texto e pelas contribuições para a sua melhoria.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem.

À Vilma, secretária do programa, pela dedicação, atenção e disposição em ajudar, além do incentivo e da fé de que tudo daria certo.

Às professoras participantes desta pesquisa, pela disposição, pela parceria e por fazerem parte desse momento tão importante.

Às equipes pedagógicas das escolas nas quais a pesquisa foi realizada.

Às crianças, meus pequenos pesquisadores, que com sorriso e afeto me acolheram em sala de aula, com toda a pureza e graciosidade que só a infância tem.

À minha amiga, Larissa Koliky, por estar sempre presente e pelo apoio.

À Profa. Dra. Maria Julieta Weber Cordova, pelo incentivo, ainda na graduação, para que eu pesquisasse sobre a temática das questões raciais.

À Jéssica, à Paola e à Beatrice, queridas companheiras dos eventos; obrigada pelas contribuições neste trabalho, pelas leituras, sugestões e, principalmente, pelas conversas e parceria.

Às minhas irmãs, Noemi e Damaris, por nutrirem minha vida com carinho e amor, essenciais para os meus dias, principalmente os mais difíceis.

À minha mãe, Leni, e ao meu pai, Antônio, pela experiência de vida e pelo exemplo de luta.

Ao Natalino, pelo apoio e incentivo nas horas que tive vontade de desistir.

Ao Programa de Mestrado e à Agência Financiadora CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

E a todos os que contribuíram de alguma forma para a realização desse trabalho: obrigada!

OLIVEIRA, Keila de. **Letramento Racial Crítico nas séries iniciais do Ensino Fundamental I a partir de livros de Literatura Infantil**: Os primeiros livros são para sempre. 2019. 174f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - UEPG. Ponta Grossa, 2019.

RESUMO

A presente pesquisa foi realizada em três escolas municipais da rede pública da cidade de Ponta Grossa - PR, tendo como participantes professoras e crianças pertencentes ao Ensino Fundamental (EF) I. O objetivo foi compreender de que maneira o livro de Literatura Infantil pode contribuir na promoção do Letramento Racial Crítico (LRC) e na percepção das crianças com relação à sua identidade racial, a partir da visão das/os professoras/es. Para tanto, procurei responder a algumas perguntas de pesquisa: 1) *De que maneira os livros de literatura podem auxiliar o professor na construção de identidades raciais das crianças que frequentam o EF I?* 2) *Quais são as percepções das professoras sobre as questões raciais em sala de aula e das crianças do EF I, participantes desta pesquisa, com relação à sua identidade racial?* 3) *Quais são as percepções que as professoras apresentam sobre o uso dos livros “As bonecas negras de Lara”, “Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!”? e “Betina”?* Teoricamente, o estudo foi sustentado a partir de autores como Gomes (2005), Muniz (2010), Melo (2015), Ferreira (2011, 2012), entre outros, que dedicam seus estudos às questões raciais. Para as reflexões sobre letramento(s), foram utilizados pesquisadores como: Soares (2004) e Kleiman (2006). Sobre a perspectiva de ensino a partir do Letramento Racial Crítico, a base foi Ladson-Billings (2011) e Ferreira (2014, 2015), que abordam sobre a Teoria Racial Crítica (TRC) na educação. Sobre infância, aprendizagem e identidade racial, pautei-me nas pesquisas realizadas por Rosa (2014), Jovino (2006), Souza, Dias e Santiago (2017), Dias e Bento (2012), entre outros. A metodologia utilizada nesta pesquisa é qualitativa, narrativa e estudo de caso do tipo etnográfico. Os instrumentos para coletas de dados utilizados foram o questionário, as observações em sala de aula registradas no diário de campo, a entrevista e as narrativas autobiográficas com as professoras das turmas observadas. Os resultados indicam que são possíveis diálogos em sala de aula que promovam o Letramento Racial Crítico a partir do uso de livros de Literatura Infantil. As observações em sala de aula durante e após a contação das histórias e a percepção das professoras mostraram que a Literatura Infantil, quando apresenta personagens negros de maneira positiva, contribui para que a criança negra se sinta participante e ativa na sala de aula e na sociedade, o que contribui para o (re)conhecimento racial da criança negra, para a valorização e a autoestima (e essa percepção também é possível pela criança branca com relação à criança negra). Nessa perspectiva, foi possível concluir a partir das análises feitas que a Literatura Infantil pode ser um instrumento facilitador para discutir sobre raça em sala de aula, visto que a contação de histórias e as práticas de letramento(s) promovem um aprendizado significativo aos educandos, de modo que se tornam críticos e ativos para além do espaço escolar.

Palavras-chave: Identidade Racial; Escuta de crianças; Letramento Racial Crítico; Literatura Infantil; Formação de professores.

OLIVEIRA, Keila de. **Critical Racial Literacy in elementar school I based on children's literature books: The first books are forever.** 2018. 174f. Dissertation (Master's in Language Studies) – State University of Ponta Grossa, 2018.

ABSTRACT

This research took place in three municipal schools of the public system in Ponta Grossa-Paraná. Its participants were teachers and children from elementar school I. The aim is to understand how the children's literature book can contribute to promote Critical Racial Literacy (CRL) and children's perception of their racial identity, based on the teachers' view. For that, we seek to answer some research questions: How can literature books assist the teacher in building children's racial identity in elementary school I (initial grades)? What are the perceptions of elementary school children (initial grades) participating in this research regarding to their racial identity? What are the perceptions that the teachers present about the use of the books "Lara's black dolls", "Betina" and "Each with its own way, each way is one!"? For the analysis, we used the following books of children's literature: "Lara's black dolls", written by the professor Aparecida de Jesus Ferreira, the book written by the professor Lucimar Rosa Dias, "Each with its own way, each way is one!" and the book "Betina", written by Professor Nilma Lino Gomes. In order to give theoretical support to this research, authors such as Gomes (2005), Muniz (2010), Melo (2015) Ferreira (2011, 2012), among others, who dedicate their studies to racial issues will be considered. For reflections on literacy(s) we will bring the researchers' contributions such as: Soares (2000-2004) and Kleiman (2006). About the perspective of teaching from the Critical Racial Literacy: Ladson-Billings (2011) and Ferreira (2014, 2015), which deal with Critical Racial Theory (CRT) in education. About childhood, learning and racial identity, we will make use of the research conducted by Rosa (2014), Jovino (2006), Souza, Dias and Santiago (2017), Dias and Bento (2012) among other authors. The methodology used in this research is qualitative, narrative and case study of the ethnographic type. The instruments for data collection used: questionnaire, classroom observations recorded in the field diary, interviews and autobiographical narratives with the teachers of the observed classes. The (partial) results indicate that it is possible to have classroom dialogues that promote Critical Racial Literacy from the use of children's literature books. The classroom observations during and after storytelling and the teachers' perceptions have shown that children's literature positively contributes to the black child's active participation in the literary environment, in the classroom and in the society, and this contributes to the racial (re) knowledge of the black child, valorization and self-esteem (and this perception is also possible for the white child in relation to the black child). From this perspective, we can conclude from the analyzes made up until the present moment that children's literature can be a facilitating instrument for discussing race in the classroom, since storytelling and literacy practices promote meaningful learning for children, so that they become critical and active beyond the school space.

Key words: Racial Identity; Childhood; Racial Literacy; Children's literature; Teacher training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capa do livro As bonecas negras de Lara	69
Figura 2 - Boneca Abayomi	69
Figura 3 - Coleção das bonecas negras de Lara.....	69
Figura 4 - Lara e seus amigos: Paula e Sérgio	69
Figura 5 - Lara e seus amigos: Paula e Sérgio	71
Figura 6 - Lara, Paula e Sérgio decidindo por sorteio quem contaria a primeira história.....	71
Figura 7 - Lara confeccionando as bonecas Abayomi.....	72
Figura 8 - História sobre como eram feitas as bonecas Abayomi	72
Figura 9 - Sérgio brincando no parque.....	73
Figura 10 - Amiga que Sérgio conheceu no parque	73
Figura 11 - Sérgio e sua amiga brincando no parque	73
Figura 12 - Professora orientando os alunos para realizar a atividade com o desenho de bonecos	73
Figura 13 - Lápis “cor de pele”	74
Figura 14 - Autorretrato e a identidade racial da criança branca.....	75
Figura 15 - Autorretrato e a identidade racial da criança negra.....	75
Figura 16 - Capa do livro Betina.....	79
Figura 17 - Brincadeiras de criança.....	79
Figura 18 - Carinho nas palavras da avó	78
Figura 19 - A avó	78
Figura 20 - A avó e as tranças da neta	79
Figura 21 - Betina e seus traços.....	79
Figura 22 - Cabelo crespo e a poesia	81
Figura 23 – Ancestralidade.....	81
Figura 24 - A despedida	82
Figura 25 - Betina adulta	82
Figura 26 - Capa do livro “Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!”	84
Figura 27 - Diversão	85
Figura 28 - Luanda brincando	85
Figura 29 - Coordenação motora	86

Figura 30 - Luanda brincando no parquinho	86
Figura 31 – Chocolate	87
Figura 32 - Jeitinho especial de chamar a mãe	88
Figura 33 – Manhêêê	88
Figura 34 – Leitura	88
Figura 35 - Estilo musical	88
Figura 36 - Jogar bola também é coisa de menina	89
Figura 37 – Família	89
Figura 38 - Família e diferenças.....	90
Figura 39 – preferências e habilidades	90
Figura 40 - Mãe de Luanda	91
Figura 41 - Pai de Luanda.....	91
Figura 42 - Irmão mais velho.....	92
Figura 43 - Irmão mais novo.....	92
Figura 44 - Avó caminhando e ouvindo rock	92
Figura 45 – Família	92
Figura 46 – Amizade	93
Figura 47 – Diversidade	93
Figura 48 - Valorização racial.....	93
Figura 49 - Valorização racial.....	93
Figura 50 - Traços físicos	94
Figura 51 - Cabelo como marco de identidade.....	94
Figura 52 - Um penteado novo todo dia	95
Figura 53 - Figura paterna auxiliando na arrumação da menina	95
Figura 54 - Cada dia um cabelo diferente	95
Figura 55 - O cuidado com o cabelo	95
Figura 56 - O nome Luanda	96
Figura 57 - A origem do nome de Luanda.....	96
Figura 58 – Piquenique	99
Figura 59 - Globo terrestre	99
Figura 60 - Autorretrato de Daniela	110
Figura 61 - Autorretrato de Michele.....	116

Figura 62 -Gato preto - cartaz coletivo.....	116
Figura 63 - Cabelo <i>black power</i> , Julia, 6 anos.....	119
Figura 64 - Menino de Trança.....	121
Figura 65 - Cabelos coloridos, Lia, 6 anos	120
Figura 66 - Cabelo Crespo, Pedro, 5 anos.....	122
Figura 67: “Cor de pele” Figura 67 - “Cor de pele”	123
Figura 68 - Pele laranja	123
Figura 69 - Pele rosa escuro	123
Figura 70 - Alice: cabelo liso e pele laranja.....	122
Figura 71 - Pele azul	124
Figura 72 - Diversas cores de pele.....	126
Figura 73 - Cabelo Laranja.....	125
Figura 74 - Cabelo liso	126
Figura 75 - Enfim, pele marrom.....	125
Figura 76 - Henrique e a avó.....	132
Figura 77 - Luiz e a avó.....	132
Figura 78 - Bruna e a avó.....	132
Figura 79 - Personagem “Faísca maluco”	135
Figura 80 - Personagem "Eduarda".....	138
Figura 81 - Personagem “Joice”	136
Figura 82 -Autorretrato Elton.....	141
Figura 83 - Autorretrato Ramon.....	143
Figura 84 - Autorretrato Camila.....	141
Figura 85 - Autorretrato Clarice.....	143
Figura 86 - Família Ramon.....	142
Figura 87 - Família Camila	143
Figura 88 - Oficina de bonecas abayomi.....	145

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Busca por pesquisas sobre Letramento Racial e Letramento Racial Crítico no Portal de Periódicos da CAPES	22
Quadro 2 - Busca por pesquisas sobre Letramento Racial e Letramento Racial Crítico no Portal de Periódicos da CAPES (com identificação da instituição)	23
Quadro 3 - Busca por pesquisas sobre Letramento Racial e Letramento Racial Crítico no Portal de Periódicos da CAPES (com identificação da instituição)	23
Quadro 4 – Práticas de letramento literário	45
Quadro 5 - Perfil das professoras.....	53
Quadro 6 - Perfil dos alunos da escola Dandara.....	55
Quadro 7 - Perfil dos alunos da escola Conceição Evaristo.....	56
Quadro 8 - Perfil dos alunos da Carolina de Jesus	56
Quadro 9 - Perfil dos alunos (total).....	57
Quadro 10 - Cronograma da pesquisa	57
Quadro 11 - Geração de temas para sistematização dos dados	57
Quadro 12 - Cronograma detalhado de como foi realizada a pesquisa	59
Quadro 13 - Princesas ou heroínas? O ser “feminino” na infância a partir das respostas das meninas da escola Dandara	112
Quadro 14 - Príncipes ou Super-heróis? A masculinidade na infância presente nas respostas dos meninos da escola Dandara.....	114
Quadro 15 - Percepções das meninas da escola Carolina de Jesus: Meninas negras e princesas brancas: a identidade racial em conflito	128
Quadro 16 - Percepções dos meninos da escola Carolina de Jesus: a busca por referência de uma identidade que mostre força, poder e superioridade	129
Quadro 17 - Percepções das meninas: Nem toda menina quer ser princesa ou bailarina, algumas tem fascínio pela aventura e o poder das personagens heroínas.....	146
Quadro 18 - Percepções dos meninos: príncipes ou super-heróis? Escola Conceição Evaristo	147
Quadro 19 - Percepção das professoras sobre o uso de livros de Literatura Infantil para promover o Letramento Racial Crítico	151
Quadro 20 - Percepção das professoras sobre o uso de livros de Literatura Infantil para promover o Letramento Racial Crítico	153

LISTA DE SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CIEL - Congresso Internacional de Estudos em Linguagem

CONEX - Conversando sobre extensão

CRAS - Centro de Referência de Assistência Social

ECOM-PG - Encontro de Comunicação e Educação de Ponta Grossa

EF – Ensino Fundamental

GEPLIS (Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagem e Identidades Sociais) da Universidade Estadual de Ponta Grossa

LA – Linguística Aplicada

LI – Literatura Infantil

LRC – Letramento Racial Crítico

NUREGS - Núcleo de Relações Étnico-Raciais, de Gênero e Sexualidade

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TRC - Teoria Racial Crítica

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	15
1	FORMAÇÃO DE IDENTIDADE(S): UM PROCESSO CONTÍNUO E INACABADO.....	26
1.1	IDENTIDADE(S) E IDENTIDADE RACIAL NEGRA	26
1.1.1	Raça	28
1.1.2	Identidade Racial De Crianças	31
1.2	LETRAMENTO(S)	33
1.3	MULTILETRAMENTOS	35
1.4	TEORIA RACIAL CRÍTICA	37
1.5	LETRAMENTO RACIAL E LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO	40
1.6	LETRAMENTO RACIAL DE CRIANÇAS A PARTIR DO USO DA LITERATURA INFANTIL: UMA BREVE REFLEXÃO	43
2	METODOLOGIA	47
2.1	PESQUISA EM LINGÜÍSTICA APLICADA.....	47
2.2	PESQUISA QUALITATIVA: TIPO ETNOGRÁFICA	48
2.3	INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS	49
2.3.1	Diário De Campo	49
2.3.2	Questionário	50
2.3.4	Narrativa Autobiográfica	51
2.3.5	Entrevista.....	52
2.3.6	Observação Em Sala De Aula.....	52
2.3.7	Participantes Da Pesquisa.....	53
2.3.7.1	<i>Perfil Dos Alunos Da Escola Dandara</i>	<i>55</i>
2.3.7.2	<i>Perfil Da Escola Conceição Evaristo</i>	<i>55</i>
2.3.7.3	<i>Perfil Da Escola Carolina De Jesus.....</i>	<i>56</i>
2.4	CRONOGRAMA DA PESQUISA.....	57
2.5	CREDIBILIDADE DA PESQUISA.....	59
2.6	ÉTICA EM PESQUISA	61
2.6.1	Ética Em Pesquisa Realizada Com Crianças	61
2.7	RETORNO DA PESQUISA	63
3	ANÁLISE DA GERAÇÃO DE DADOS	65

3.1	MENINAS NEGRAS COMO PROTAGONISTAS	66
3.1.1	Análise Prévia Dos Livros.....	66
3.1.1.1	<i>A Escolha Dos Livros</i>	66
3.1.2	Livro 1 - “As bonecas negras de Lara”	68
3.1.3	Livro 2 – “Betina”	76
3.1.4	Livro 3 – “Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!”	84
3.1.5	Algumas Aproximações Entre Os Livros “As Bonecas Negras De Lara” “Betina” E “Cada Um Com Seu Jeito, Cada Jeito É De Um!”	98
3.2	AS PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS E DAS CRIANÇAS COM RELAÇÃO À IDENTIDADE RACIAL	100
3.2.1	Narrativas Autobiográficas: As Experiências Das Professoras E As Suas Percepções Sobre Um Ensino Que Promova O Letramento Racial Crítico	100
3.2.1.1	<i>Perfil Da Professora Cecília- Escola Dandara.....</i>	102
3.2.1.2	<i>Perfil Da Professora Francisca- Escola Carolina De Jesus.....</i>	103
3.2.1.3	<i>Perfil Da Professora Bia- Escola Conceição Evaristo.....</i>	105
3.2.2	Percepção Das Crianças Sobre Identidade Racial.....	107
3.2.2.1	<i>Perfil Dos Alunos Da Escola Dandara.....</i>	108
3.2.2.2	<i>Perfil Dos Alunos Da Escola Carolina De Jesus.....</i>	121
3.2.2.3	<i>Perfil Dos Alunos Da Escola Da Escola Conceição Evaristo.....</i>	138
3.3	O OLHAR DAS PROFESSORAS: UMA REFLEXÃO DAS AÇÕES DOCENTES A PARTIR DAS OBRAS DA LITERATURA INFANTIL	150
3.3.1	A Literatura Que Apresenta Personagens Negras/Os De Forma Positivada Motiva O Reconhecimento Racial Da Criança Negra: “as crianças acabam percebendo e elas se percebem”	151
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
	REFERÊNCIAS	161
	APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO (ALUNO).....	166
	APÊNDICE B - NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA	167
	APÊNDICE C - ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS.....	169
	ANEXO A – TERMOS PARA OS PAIS	170
	ANEXO B– TERMO PARA OS ALUNOS	171
	ANEXO C - PARECER COMITÊ DE ÉTICA.....	172
	ANEXO D – DECLARAÇÃO.....	173

INTRODUÇÃO

Motivação da pesquisa: “Das marcas que o racismo deixou, a luta e a resitência são as que mais aparecem”

A motivação desta pesquisa certamente está relacionada ao meu período escolar, lembranças advindas da década de 1990. Ao iniciar na pré-escola (da rede municipal), tudo era novidade: conhecer as professoras, os colegas, ter uma rotina de tarefas; era, sem dúvida alguma, um mundo de descobertas. Tudo isso era fascinante aos olhos de uma criança de seis anos, e eu estava ansiosa para aproveitar a escola da melhor maneira possível. Gostava de ser a ajudante da professora, mesmo que fosse para varrer a sala (na minha época os alunos varriam a sala sempre depois do recreio ou quando a professora solicitava), nos sentíamos importantes e comprometidos de ser “ajudantes da prof.” E uma coisa eu já sabia, queria ser professora.

Mas a escola não foi aquilo tudo que eu imaginava, foi lá que por inúmeras vezes fui alvo de apelidos maldosos sobre meu cabelo crespo – “bombril”, “vassourinha”, “palha de aço”- entre tantos outros comentários; isso se repetia quase todo dia, e me deixava triste e revoltada. Sempre que me queixava, a professora evitava interferir, dizia para eu não me importar, que era “brincadeira”. Não recordo de nenhuma discussão sobre questões raciais e menos ainda de gênero, era como se tudo fosse colocado em uma caixinha e aquilo fosse o certo, inclusive era certo não falar sobre isso.

Não me recordo também da figura de personagens negros de forma positiva nas narrativas das histórias que ouvia, nem de nenhuma participação minha ou de outra criança negra como sendo a personagem principal nas apresentações das datas comemorativas. Com o passar do tempo, fui me acostumando com a existência de um “padrão branco” considerado “apropriado”, as princesas e os príncipes das histórias que ouvia eram brancas, a cor que eu fui ensinada a pintar minha pele era bege, e as poucas vezes que eu ouvia falar sobre negros era nas aulas sobre o período da escravidão ou algum personagem com estereótipos. Minha família sempre me incentivou a assumir minha identidade racial negra, não fosse isso, esse período teria sido ainda mais doloroso.

Fui para o Colégio Estadual, lá eu tinha meus pares – outros alunos negros - , andávamos juntos e isso nos fortalecia. Devido à condição social, interrompi os

estudos por 5 anos, mas o desejo de ser professora permaneceu ao longo do tempo e, finalmente, em 2012 fui cursar Pedagogia na Universidade Estadual de Ponta Grossa - PR. Durante minha trajetória acadêmica, participei de vários projetos de extensão: fui bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e estagiária em um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS). Percebi, ao circular nesses espaços, que as relações sociais influenciam os sujeitos no entendimento sobre quem são, e mais que isso, a interação com o outro pode interferir inclusive no (re)conhecimento e na aceitação de sua identidade social e racial.

Finalizei a graduação e iniciei como aluna especial em uma disciplina do Mestrado em Estudos da Linguagem. Foi nessa ocasião que recebi um convite da professora Aparecida para participar do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagem e Identidades Sociais (GEPLIS), da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Tive a oportunidade de participar das discussões sobre as pesquisas que estavam sendo feitas por acadêmicos de graduação e de pós-graduação, permitindo-me ter maior proximidade com as questões de identidades sociais, entre essas, as raciais;

Vale mencionar também minha participação nos cursos e nas palestras promovidas pelo Núcleo de Relações Étnico-Raciais, de Gênero e Sexualidade (NUREGS), da UEPG. As ações desse núcleo possibilitaram-me aprender um pouco mais sobre as questões de raça, de gênero e de sexualidade, a partir da partilha de conhecimento dos pesquisadores participantes das atividades.

Todo esse percurso escolar e acadêmico contribuíram para que ao ingressar no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, optar por pesquisar sobre questões raciais. No entanto, o que contribuiu para que centralizasse minha pesquisa sobre o Letramento Racial Crítico a partir do uso de livros de Literatura Infantil (LI, doravante) foi a minha participação como ouvinte em palestras promovidas pela Secretaria Municipal de Educação, realizadas no ano de 2017, com a participação da professora Aparecida de Jesus Ferreira, a qual apresentou reflexões e possibilidades de se trabalhar o Letramento Racial Crítico, a partir do livro de literatura infantil *As Bonecas Negras de Lara* (FERREIRA, A. J. 2017a), com os professoras/es de Ponta Grossa da rede municipal. Participar de alguns desses encontros contribuiu para minha reflexão acerca da relevância em se discutir Letramento Racial e Letramento Racial Crítico com os professores, pois pude

perceber, por meio dos relatos das professoras, o interesse que elas têm de aprender e também discutir sobre Raça e Letramento Racial.

Algumas professoras relatavam experiências do cotidiano em sala de aula, questionavam sobre a necessidade de práticas pedagógicas facilitadoras para essa abordagem, sobre formação continuada, entre outras possibilidades. As discussões feitas, com base na leitura e na análise do livro de LI, evidenciaram temas como raça, gênero, família, acessibilidade, diferenças, propostas de atividades a partir do uso de multiletramentos, entre outros. Ao final de cada encontro, abria-se um espaço de tempo para que as professoras pudessem fazer perguntas, apontamentos, discutir sobre algo que foi apresentado e contribuir com seus relatos de experiências. Esses relatos certamente foram essenciais para eu refletir sobre quais seriam os caminhos a percorrer para desenvolver a pesquisa.

PROBLEMÁTICA DA PESQUISA

Atualmente, há um discurso da sociedade tem mostrado interesse e preocupação em discutir as questões que abordam a igualdade de direitos sociais, buscando atender à demanda das questões raciais. Nesse sentido, as questões raciais têm ganhado adeptos e defensores, em prol da efetivação de políticas de igualdade racial. Ao longo dos anos, algumas dessas políticas têm sido desenvolvidas, a exemplo da Lei 10.639/2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica (da rede pública e particular) e a inclusão do dia 20 de novembro no calendário escolar como o Dia Nacional da Consciência Negra.

Essas conquistas são resultantes da luta e da resistência dos movimentos sociais e também das pesquisas que buscam compreender de que maneira as medidas socioeducativas podem intervir para neutralizar as marcas deixadas pelo preconceito e pela discriminação, e, assim, caminhar, mesmo que a passos lentos, para uma sociedade com princípios de igualdade.

Nessa perspectiva, não há como abordar as questões raciais sem incluir na discussão o espaço escolar. É importante ressaltar que o preconceito e a discriminação nem sempre se originam nesse espaço, em alguns casos, isso ocorre no espaço familiar, no grupo de amigos, na comunidade ou em qualquer outro lugar. Contudo, a escola, por atender a uma diversidade de indivíduos, cada um com sua

cultura, experiências de vida e particularidades, lidará, em algum momento, com situações de preconceito, de racismo e de discriminação, seja por meio de uma palavra, de uma imagem ou mesmo pelo silêncio, uma vez que um olhar preconceituoso ou discriminatório pode ser tão ofensivo quanto a palavra dita.

Nesse sentido, a escola pode ser vista como ambiente propício para a discussão sobre identidades sociais de raça, tendo em vista a necessidade que alunos e professores têm de (re)conhecimento de suas identidades. Por isso, é extremamente importante abordar esse assunto em sala de aula. O professor, portanto, na condição de mediador dessas discussões, pode ser considerado como parte fundamental do processo da construção de identidades dos educandos.

Ao utilizar a palavra “identidades” (no plural), considero os estudos realizados por Hall (2011), o qual nos apresenta a perspectiva de que as “identidades” são construídas a partir das relações sociais, da convivência com o outro, do que aprende com a família, e de todas e quaisquer experiências vivenciadas em sociedade. Entendo que o contato com o outro é o que vai contribuir para definir o comportamento, as escolhas, o olhar sobre o outro, as crenças e o modo de pensar e agir. Hall (2011) ainda afirma que esse processo não fica pronto e acabado, uma vez que estamos a todo tempo em contato com novas vivências e experiências que, de alguma maneira, interferem nas nossas diversas “identidades”. Nas palavras do autor, têm-se as seguintes definições: “[...] o sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado: composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas” (HALL, 2011, p. 10). Nesse sentido, busquei refletir nesta pesquisa, em uma perspectiva mais específica, se os livros de LI que apresentem o negro de forma positivada podem auxiliar para promover o Letramento Racial e o Letramento Racial Crítico. Recordo aqui os estudos de Gouvêa (2000), a qual menciona que “a produção literária destinada à criança conformou-se no Brasil” (GOUVÊA, 2000, p. 1) entre 1900 e 1935, inicialmente com personagens brancos. De acordo com Jovino (2006,), o negro passou a fazer parte da literatura voltada para o público infantil, no Brasil, no final da década de 20 e início da década de 30, período em que a sociedade estava “recém saída de um longo período de escravidão”. Nessa direção, o que se percebia nas literaturas era a evidência da “condição subalterna do negro” (JOVINO, 2006, p. 187). Isso é confirmado pela autora, ao asseverar que

Na maioria dos textos infantis publicados até a década de 30, a personagem feminina negra é invariavelmente representada como a empegada doméstica, retratada com um lenço na cabeça, um avental cobrindo o corpo gordo: a eterna cozinheira e babá. (JOVINO, 2006, p. 188).

Essa representação negativa do corpo negro permaneceu por muito tempo, a partir da década de 80 é que deu início ao processo de rompimento desse tipo de representação. A partir de então, personagens femininas negras começaram a aparecer na literatura desempenhando “papéis e funções sociais diferentes”, indicando os primeiros gritos de “resistência” e de enfrentamento na representatividade dos personagens negros e negras na literatura (JOVINO, 2006, p.189).

Nesse sentido, trago as contribuições de Rosa (2014), que, em sua dissertação intitulada *A construção da identidade racial de crianças negras na educação infantil*, analisou um grupo de professoras de Educação Infantil para compreender como “suas práticas, falas e sentidos se materializam na relação com as crianças” (ROSA, 2014, p. 10) e em sua formação identitária. Ela observou, a partir das falas das professoras pesquisadas, a relevância da participação do professor na construção das identidades das crianças “por meio de atos de cuidado e afeto e do modo de tratá-las com igualdade” (ROSA, 2014, p. 88). Ao finalizar as suas considerações, a pesquisadora indica outras questões a se identificar, as quais vão ao encontro desta pesquisa. Para Rosa (2014), de sua pesquisa,

[...] derivam novas questões a esclarecer. Dentre elas, estudar o olhar das crianças sobre sua própria construção identitária. Na medida em que as crianças são protagonistas, pois pensam o mundo de um jeito muito próprio, seria interessante conhecer a singularidade de suas compreensões sobre a construção da identidade racial, na Educação Infantil. (ROSA, 2014, p. 89).

Essa afirmação mostra a relevância desta pesquisa, cujo objetivo principal consiste em analisar como as crianças (re)conhecem sua identidade racial e como reagem ao serem motivadas a compreenderem seu pertencimento racial por meio da LI. Nesse sentido, buscamos preencher essa lacuna de pesquisa, investigando os olhares das crianças sobre essas questões e de que maneira isso pode favorecer para a construção de identidades raciais positivas.

Outro aspecto relevante a ser mencionada é a de Souza, Dias e Santiago (2017), intitulada *Educação Infantil e Desigualdades Raciais: Tessituras para a*

construção de uma educação das/nas relações étnico-raciais desde a creche. A partir de apontamentos sobre as questões das práticas docentes na Educação Infantil, o estudo centrado nas questões raciais argumenta que as crianças desde pequenas precisam aprender sobre questões raciais, sobre o seu pertencimento racial e sobre o combate ao racismo. Nesse sentido, Souza, Dias e Santiago (2017) destacam o papel fundamental da educação nesse processo:

O papel central da educação das relações étnico-raciais é fazer visíveis as diferenças, tornando a educação infantil um espaço privilegiado de encontros de culturas, saberes, etnias e sujeitos, afirmando a pedagogia da infância enquanto um instrumento para além da lógica única do colonialismo. (SOUZA; DIAS; SANTIAGO, 2017, p. 52).

A partir da afirmação dos autores, percebo que, para promover a igualdade, faz-se necessário “fazer visíveis as diferenças”, isto é, pensar em uma educação para todos envolve mostrar essas particularidades, incluindo a raça, para lutarmos pelos princípios de igualdade e combate ao racismo. Nessa pesquisa, a lacuna apontada pelos autores foi sobre a possibilidade de refletir sobre as “escutas e olhares” para melhor “compreender as linguagens infantis, e também problematizar as concepções pedagógicas relativas às relações étnico-raciais na educação infantil” (SOUZA; DIAS; SANTIAGO, 2017, p. 52).

Partindo desse pressuposto, compreendo que as discussões sobre questões raciais podem iniciar no espaço escolar desde o período da infância, sendo necessário estimular e promover o (re)conhecimento identitário das crianças, bem como a compreensão do direito de igualdade racial. Nessa direção, esta pesquisa visa preencher algumas das lacunas apontadas pelas pesquisas, como perceber de que maneira as crianças (re)conhecem sua(s) identidades, quais os contatos que elas têm ou já tiveram com livros que continham gravuras, imagens ou fotos com personagens negras e como eram essas personagens; como essas crianças compreendem as questões de diferenças raciais e como o professor tem se posicionado frente a essas questões.

CONTEXTO E JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

Para melhor compreender o caminho percorrido nesta pesquisa, parto das contribuições de Moita Lopes (2002), o qual defende que o espaço escolar tem

relevância significativa na formação dos sujeitos, principalmente no que se refere ao tempo que os alunos permanecem nesse espaço. Segundo o autor, “pode-se argumentar que as práticas discursivas nesse contexto desempenham um papel importante no desenvolvimento de sua conscientização sobre suas identidades e a dos outros” (MOITA LOPES, 2002, p. 37). Sendo assim, a escola foi o espaço escolhido para desenvolver esta pesquisa, no qual pude observar crianças do Ensino Fundamental (EF, deste ponto em diante) I, em fase de alfabetização, de descoberta de conceitos, de (re)construção de suas identidades e também observar as professoras fazendo uso dos livros.

O que me motivou a desenvolver esta pesquisa foi o interesse em tentar perceber quais são os olhares dessas crianças e de suas professoras sobre livros de LI que trazem como protagonistas personagens meninas negras e qual a possibilidade de aproximação com o Letramento Racial Crítico em sala de aula, a partir dessas leituras e atividades.

Optei por utilizar livros de LI por considerar que, mormente nos Anos Iniciais do EF, esse material é muito utilizado, seja por meio da contação de história ou da leitura dos alunos. Dessa forma, entendo que o livro de LI pode contribuir na formação identitária desses alunos de maneira positiva, contribuindo para seu (re)conhecimento e pertencimento racial, ou de modo negativo, por (em alguns casos) apresentarem no texto ou nas imagens um padrão social de raça, tendo a cor branca como norma, e todo aquele que não se reconhece como tal está fora desses padrões.

Diante dessa possibilidade, como professora, compreendo que temos o desafio de: possibilitar discussões que levem os alunos a perceber aquilo que nem sempre está explícito nos textos que leem, mas instigá-los a refletir sobre o que não está dito; provocar uma reflexão sobre o contexto histórico, sobre a importância dos movimentos sociais, sobre a luta pelos direitos de igualdade e, sobretudo, a questionar o porquê daquilo que está nos livros, na mídia e nos espaços em que frequentam. Logo, o papel do professor é indispensável para uma análise de maneira consciente e instigante (LUCKESI, 1994).

Outro motivo que me entusiasmou a desenvolver esta pesquisa se deve ao fato de que há lacunas de investigações acadêmico-científicas na perspectiva de Letramento Racial na infância. O Quadro 1 corrobora essa afirmação. Ele foi

elaborado a partir da busca no Portal de Periódicos¹ da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). No ícone “busca por assunto”, inseri os termos-chave ligados à temática desta pesquisa:

QUADRO 1 - Busca por pesquisas sobre Letramento Racial e Letramento Racial Crítico no Portal de Periódicos da CAPES

“Letramento Racial”	Nenhum	2
"Infância e Raça"	1	1
“Letramento Racial Crítico”	Nenhum	1
Letramento Racial Crítico (sem aspas, para ampliar a busca)	1	5
Letramento Racial AND Literatura Infantil (sem aspas para ampliar a busca)	Nenhum	3
"Negro na Literatura Infantil"	Nenhum	2

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Para aprimorar essa pesquisa, busquei os mesmos termos a partir do acesso remoto, liberado para *login* acadêmico no espaço universitário, disponível por meio da identificação da instituição. Delimitei o recorte temporal as publicações entre 2014 a 2018. Durante a busca, os termos aspeados possibilitaram encontrar os trabalhos que apresentam exatamente os termos utilizados; quando os termos não são aspeados, isso permite que se amplie a busca, ou seja, o levantamento apresenta os textos que contém qualquer um dos termos indicados. Apresento, no Quadro 2, mais resultados desse levantamento de pesquisas.

¹ Dados obtidos através do Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelo ícone “busca por assunto”, acesso gratuito, em língua portuguesa, sendo selecionadas apenas as pesquisas realizadas entre 2014 a 2018. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em 04/01/2018.

QUADRO 2 - Busca por pesquisas sobre Letramento Racial e Letramento Racial Crítico no Portal de Periódicos da CAPES (com identificação da instituição)

BUSCA POR ASSUNTO	LIVRO	ARTIGO
"Letramento Racial"	0	9 artigos
Letramento Racial	0	11 artigos
"Infância e Raça"	1	3 artigos
"Letramento Racial Crítico"	0	4 artigos
Letramento Racial Crítico	2	10 artigos

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

QUADRO 3 - Busca por pesquisas sobre Letramento Racial e Letramento Racial Crítico no Portal de Periódicos da CAPES (com identificação da instituição)

Letramento Racial e Literatura Infantil	0	3 artigos (no entanto, não foram considerados, em virtude de que não são relevantes para a temática em questão)
"Negro na Literatura Infantil"		47 artigos (no entanto, as pesquisas são sobre análises imagéticas/linguagens, e não voltadas ao letramento racial)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Observe, por meio dos dados coletados no Portal de Periódicos da Capes, que ainda são poucas as pesquisas sobre Letramento Racial e Letramento Racial Crítico, principalmente no período da infância tendo como ferramenta de ensino o livro de LI. As pesquisas encontradas, majoritariamente, são análises das obras literárias ou sobre a representação do negro na literatura, necessitando, portanto, de pesquisas que abordem sobre questões raciais na perspectiva do Letramento Racial e Letramento Racial Crítico. Nesse sentido, apresento a seguir quais foram os objetivos que nortearam essa pesquisa.

OBJETIVOS

1) Perceber como as crianças, com idade entre 5 e 10 anos, (re)conhecem sua identidade racial (uma amostra a partir da observação de três turmas do Ensino Fundamental I;

2) Compreender de que maneira o livro de Literatura Infantil pode contribuir para a percepção das crianças com relação à sua identidade racial, a partir das observações em sala de aula e dos relatos das professoras participantes da pesquisa.

3) Explorar quais são as percepções que as professoras apresentam nos relatos após o uso dos livros “As bonecas negras de Lara”, “Betina” e “Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!”.

PERGUNTAS DE PESQUISA

- 1) De que maneira os livros de literatura podem auxiliar o professor na construção de identidades raciais das crianças que frequentam o Ensino Fundamental I?
- 2) Quais são as percepções das professoras sobre as questões raciais em sala de aula e quais são as percepções das crianças do ensino fundamental I participantes dessa pesquisa em relação a sua identidade racial?
- 3) Quais são as percepções que as professoras apresentam sobre o uso dos livros “As bonecas negras de Lara”, “Betina” e “Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!”?

ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Este texto é composto por uma apresentação, introdução, três capítulos e as considerações finais. Primeiramente, apresento na apresentação, a motivação da pesquisa, lembranças da minha trajetória escolar e acadêmica. Na introdução, indico a problemática e o contexto da pesquisa, os objetivos e as perguntas de pesquisa. O primeiro capítulo se refere ao referencial teórico, a partir do qual discuti definições sobre raça, identidade racial, identidade racial de criança e letramento(s). As reflexões estão centradas nos estudos de Gomes (2005), Muniz (2010), e Melo (2015), os quais abordam sobre questões raciais; Soares (2004) e Kleiman (2006), sobre Letramento; Ferreira (2014, 2015), Ladson-Billings (2011), sobre a Teoria

Racial Crítica e o Letramento Racial Crítico; Rosa (2014), Souza, Dias e Santiago (2017) e Dias e Bento (2012), pesquisadores que dedicam seus estudos sobre Infância e Identidade Racial de crianças.

O segundo capítulo trata da metodologia utilizada, pautada em autores como André (1997), Bortoni-Ricardo (2008) Duarte (2012), entre outros, que trazem contribuições relevantes acerca da pesquisa qualitativa, do uso do diário de campo; Bortoni-Ricardo (2008), que defende o uso da entrevista para geração de dados; Celani (2005), que discorre sobre ética em pesquisa; e Gaiva (2009), sobre ética em pesquisa com crianças.

No terceiro capítulo, apresento uma reflexão sobre os livros que utilizo nesta pesquisa, buscando mostrar algumas possibilidades de temas e assuntos que podem ser discutidos em sala de aula, bem como o olhar a cada imagem contida nos livros, cuidadosamente, buscando perceber cada detalhe. Nesse sentido, o interesse foi perceber quais impactos esses livros poderiam trazer no que se refere à identidade racial das crianças e, assim, a partir dessa observação, busquei traçar um caminho norteador para minha observação em sala de aula. Para essas reflexões, os referencias teóricos foram: Rosa (2014), Souza, Dias e Santiago (2017), Guizzo, Zubarán e Beck (2017), entre outros.

No quarto capítulo, apresento os dados coletados, dando-se ênfase nas perspectivas que as crianças do EF I têm sobre a sua representação racial e (re)conhecimento de suas identidades a partir das observações em sala de aula, das atividades realizadas pelas professoras com os alunos, das discussões no momento da aula, dos desenhos feitos pelas crianças e os relatos das professoras. Para tanto, utilizo alguns instrumentos como o questionário, o qual foi respondido pelas crianças antes das minhas observações (apêndice 1), o diário de campo, os desenhos feitos pelas crianças, as gravações de áudio das entrevistas com as professoras. Para essa análise foram considerados os estudos de Dias (2015), Santos (2017), Souza, Dias e Santiago (2017), entre outros.

Nas considerações finais, apresento algumas reflexões e as respostas às perguntas de pesquisa, faço também alguns apontamentos sobre a pesquisa realizada e sugestões de pesquisas futuras.

1 FORMAÇÃO DE IDENTIDADE(S): UM PROCESSO CONTÍNUO E INACABADO

Ao entender, a partir das contribuições de Gomes (2005), Hall (2011), Ferreira (2012), dentre outros autores, que o ser humano não se constitui apenas biologicamente, e sim a partir das relações sociais, o que inclui a mídia, a cultura familiar e todas as vivências, considero que somos seres em constante (re)construção identitária. Nesse sentido, percebo a necessidade em refletir sobre o processo de construção dessas identidades, e, por essa razão, busco, por meio desta pesquisa, observar como se dá esse processo com as crianças ao entrarem em contato com histórias da Literatura Infantil que trazem personagens negras representadas positivamente.

Na busca por compreender alguns termos como “identidade” e “raça”, tive como referência autores que se dedicam a estudar sobre a temática, e, a partir desses estudos, pude organizar a discussão, dividindo este capítulo em subseções. No que se refere às questões raciais, trago reflexões baseadas em pesquisadores como Gomes (2005), Muniz (2010), e Melo (2015), que dedicam seus estudos às questões raciais; no tocante ao Letramento, as contribuições de Soares (2004) e Kleiman (2006); no que compete à raça e ao Letramento Racial Crítico, apoiei-me em Ferreira (2014, 2015); Ladson-Billings (2011) e Gandin, Pereira e Hipólito (2002); e, por fim, concernente à Infância, à Aprendizagem e à Identidade Racial de Crianças Negras, ancorei-me em Souza, Dias e Santiago (2017), além de outros pesquisadores.

1.1 IDENTIDADE(S) E IDENTIDADE RACIAL NEGRA

Ao buscar conceitos sobre o que é identidade, percebi a complexidade em se discutir as possibilidades de definição do termo. Para Gomes (2005), essa complexidade se dá a partir do momento em que “somamos adjetivos”, tais como raça, cor, gênero, classe social, entre tantos outros que um sujeito pode apresentar, ou seja, algo que faz parte de sua identidade. Nas palavras da autora,

A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos

alimentares e tradições populares referências civilizatórias que marcam a condição humana. (GOMES, 2005, p. 41).

A contribuição da autora é fundamental para a compreensão de que a(s) nossa(s) identidade(s) são (re)construídas a partir da interação com o outro. Compreendo, assim, que do mesmo modo que nos transformamos nesse contato, interferimos de algum modo na identidade desse outro, considerando que, quanto mais nos socializamos, criamos vínculos e nos tornamos participantes ativos de determinados grupos sociais, sejam eles nossa família, grupos de amigos, entre outros. Entendo, a partir dos estudos de Gomes (2005), que a (re)construção dessa(s) identidades não acontecem no “isolamento”.

Ao discutir sobre a identidade negra, Gomes (2005) argumenta que “reconhecer-se numa identidade supõe, portanto, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência” (GOMES, 2005, p. 42). Trata-se, desse modo, de um processo, isto é, algo em constante desenvolvimento, podendo passar inclusive por períodos de crise, nos quais o sujeito não se reconhece como tendo uma identidade racial negra, ou, ainda, sente-se confuso com relação ao seu pertencimento racial. Nas palavras da pesquisadora,

Assim, como em outros processos identitários, a identidade negra se constrói gradativamente, num movimento que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, no qual os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividades e onde se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. Geralmente este processo se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece. (GOMES, 2005, p. 41).

É possível depreender disso a relevância do processo de (re)conhecimento identitário, que pode e deve ser construído desde a infância, a partir da interação na família e, posteriormente, no espaço escolar. Tratando dessa interação que ocorre na escola, com o professor, com os colegas e com a comunidade escolar, há nessa interação uma oportunidade de contribuição na construção de identidades de crianças brancas e negras, uma vez que a identidade negra é entendida como “uma construção social, histórica, plural e cultural” (GOMES, 2005, p. 43), conforme afirma a autora. Isso permite, a meu ver, dois pontos importantes: o primeiro se refere ao

reconhecimento de pertencer à raça negra; e o segundo, à compreensão, à valorização e à aceitação do negro por parte do branco.

Outro conceito importante neste estudo é o de raça. A seção seguinte foi dedicada à discussão desse termo.

1.1.1 Raça

Na perspectiva de compreender o conceito de raça como sendo algo socialmente, historicamente e culturalmente construído (GOMES, 2005; HALL, 2011; FERREIRA, 2012), temos na escola um espaço em que essas discussões precisam ser abordadas, para que os alunos se (re)conheçam positivamente, como sujeitos pertencentes a determinada raça; e de modo mais específico, a raça negra.

Ao trazer para discussão o termo “raça” utilizado pelo Movimento Negro e por alguns sociólogos, Gomes (2005) aponta que o conceito se refere a uma interpretação de “dimensão social e política do referido termo” (GOMES, 2005, p. 45), ou seja, eles buscam dar visibilidade no sentido da percepção de que o racismo existe e de que não pode ser visto apenas como algo “cultural”, “mas também devido à relação que se faz na nossa sociedade entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes às mesmas” (GOMES, 2005, p. 45). Dito de outro modo, “raça” tem sido uma palavra de combate ao racismo, não que o termo seja algo restrito à raça negra, mas falar de raça é mais que falar de cor e de traços fenotípicos; é discutir sobre direitos, oportunidades e equidade social.

Muniz (2010) também acredita que as discussões no meio acadêmico e nos movimentos sociais têm dado resultados positivos no que diz respeito à luta por direitos de igualdade e de reconhecimento racial dos negros/as, e, portanto, entendo que as pesquisas e o Movimento Negro têm contribuído para que as identidades do negro/a sejam construídas de maneira positiva. Para a autora, “Hoje é muito mais comum, do que há 50 anos, vermos homens e mulheres negras reafirmando sua negritude na linguagem de seu corpo, de seu cabelo, de sua música, de suas vestes, de sua comida, etc.” (MUNIZ, 2010, p. 105). A partir dessa afirmação, é perceptível que os movimentos sociais têm dado resultados positivos no processo de (re)conhecimento racial, bem como na valorização da raça negra. Apesar dessas conquistas demonstrarem um avanço significativo no sentido de refletirmos sobre uma sociedade com princípios de igualdade, ainda faz-se necessário discussões

que possibilitem a compreensão, o respeito e a valorização da identidade racial, não apenas pelos negros, mas também pelos brancos. Pesquisas recentes, tais como o livro *Racismo no Brasil? É coisa da sua cabeça: histórias de racismo e empoderamento no ambiente familiar, escolar e nas relações sociais* (FERREIRA, A. J. 2017b), por meio de narrativas autobiográficas, atestam que ainda há muito racismo na sociedade brasileira. São trinta narrativas autobiográficas de professores que participaram de cursos ou disciplinas ministradas pela Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira. Os relatos apresentados nesse livro são oriundos das experiências vivenciadas ou assistidas por professores, os quais apontam diversos espaços nos quais o racismo acontece: na escola, no contexto familiar e no contexto social.

O racismo é explícito; no entanto, é visto por alguns como uma simples brincadeira ou piada. Na análise dessas narrativas, pude encontrar as principais formas de racismo (explícito e implícito); das 30 narrativas autobiográficas, por exemplo, 11 apontam o racismo ainda no período da infância; 15 relatam episódios de racismo dentro do espaço escolar (inclusive sobre o silenciamento por parte dos professores quando o racismo acontece, ou pela não discussão sobre questões raciais no espaço escolar); 18 mencionam que o racismo e a discriminação estão relacionados à cor da pele e aos traços físicos. Vale mencionar que a classe social também influencia, haja vista que oito narrativas mencionam a classe social.

Mas teria um momento em que o racismo começa para o negro? Segundo a pesquisa realizada por Cavalleiro (1998), o racismo pode ser visto já no período da infância, inclusive entre crianças pequenas, pertencentes à educação infantil. A pesquisadora destacou que, em diversos momentos durante a sua investigação, as crianças apresentaram comportamentos e atitudes discriminatórias entre seus colegas negros da turma “ocorridas na presença de professores, sem que estes interferissem [...]” (CAVALLEIRO, 1998, p.11). Ela continua: “Os educadores não perceberam o conflito que se delineava. Talvez por não saberem lidar com tal problema preferiram o silêncio” (CAVALLEIRO, 1998, p.11).

Nessa perspectiva, o espaço escolar aparece como uma possibilidade de discussão sobre questões raciais, o que pode auxiliar positivamente na formação identitária das crianças desde que sejam apresentadas pelo professor.

É importante destacar, assim como defende Gomes (2005), que o termo “raça”, no contexto brasileiro, ainda é complexo quando se refere à “raça negra”, principalmente quando o termo “raça” visa a “nomear, identificar ou falar sobre

peessoas negras” (GOMES, 2005, p. 44-45). Certamente, isso se deve ao fato de que a “raça” ainda lembra racismo, escravização, discriminação e sofrimento. Ou seja, a pessoa branca não reflete sobre sua racialização, pois tem o privilégio de ser branco, e isso lhe possibilita muitas vantagens sociais. Também a pessoa branca precisa refletir sobre sua raça branca e os aspectos de branquitude para entender e promover possibilidades de reflexões para uma sociedade mais justa, igualitária e com equidade. No texto intitulado “Branquitude no Brasil”, apresentado por Maria Aparecida Bento (2002), no qual aponta as dimensões referentes à branquitude, pude refletir sobre a necessidade de brancos e de negros pensarem sobre raça. Para a autora,

A falta de reflexão sobre o papel do branco nas desigualdades raciais é uma forma de reiterar persistentemente que as desigualdades raciais no Brasil constituem um problema exclusivamente do negro, pois só ele é estudado, dissecado, problematizado. (BENTO, 2002, p. 3).

O fato do ser visto como negro ou branco na sociedade brasileira remete a alguns preconceitos e também às diferentes “dimensões do privilégio” (BENTO, 2002, p. 4). Essa afirmação também está presente nas palavras de Gomes (2005): “[...] *raça* ainda é o termo que consegue dar a dimensão mais próxima da verdadeira discriminação contra os negros, ou melhor, do que é o racismo que afeta as pessoas negras da nossa sociedade” (GOMES, 2005, p. 45, destaque da autora), que vai além de nomear a pessoa com cor de pele em uma tonalidade diferente do branco e com fenótipos pertencentes à raça negra.

No Brasil, ser chamado de negro é enfrentar desafios diários: no espaço escolar, na busca por emprego, em que um dos requisitos é a “aparência branca” (e essa aparência na maioria das vezes é o que define se você irá ser contratado ou não), no reconhecimento de seu trabalho (em que você precisa comprovar sua capacidade o tempo todo para ter esse reconhecimento), na escola (nas datas comemorativas, nas apresentações, em que as crianças negras raramente são os protagonistas), e em tantos outros espaços. Por isso, torna-se fundamental iniciar discussões como essa no ambiente escolar. Para discorrer mais especificamente sobre a identidade racial de crianças, organizei a seção seguinte.

1.1.2 Identidade Racial De Crianças

Analisando os termos “identidade” e “raça”, tive o interesse de analisar como o processo de identificação racial ocorre com as crianças, por meio da literatura infantil. Nesse sentido, busquei por livros que tivessem uma abordagem voltada às questões raciais, de identidade racial negra apresentada de maneira positiva. Assim, entre alguns livros analisados, escolhi os seguintes: *As bonecas negras de Lara*, de autoria da Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira, *Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!*, produzido pela Profa. Dra. Lucimar Rosa Dias, e o livro *Betina*, escrito pela Profª Dra. Nilma Lino Gomes.

O primeiro livro, *As bonecas negras de Lara* (FERREIRA, A. J. 2017a), conta a história de uma menina negra e seus amigos, crianças que narram suas experiências com bonecas negras. O livro aborda também questões de família, de gênero, de cultura e trata da importância do brincar, entre outros assuntos que podem ser vistos durante a leitura. O segundo livro, *Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!* (DIAS, 2014), apresenta a história de Luanda, uma menina negra, sapeca e vaidosa, que adora fazer penteados em seu cabelo crespo. Essa história traz uma perspectiva de valorização da identidade negra. Conforme já mencionei na justificativa, ainda há poucas pesquisas que tratam das questões raciais pelo viés do Letramento Racial, principalmente do Letramento Racial Crítico, que é fundamental para construção de identidade(s) raciais positivas das crianças, visto que estão em fase de conhecimento de si e do mundo.

O terceiro livro, *Betina* (GOMES, 2009), retrata a história de uma menina negra, de olhos pretos que parecem jabuticabas, que esbanja graciosidade com suas tranças no cabelo. Sua família é composta pela mãe e a avó. A maior parte do livro conta a história da convivência e do carinho entre a menina e a avó, a aprendizagem da arte de fazer tranças, a despedida da avó (sentida e lembrada por Betina) e traz também a imagem da menina Betina que se torna adulta, mulher negra, empoderada, profissional admirada e bem requisitada na comunidade onde vive. Uma história que trata de emoção, de orgulho ao pertencimento étnico-racial e de coragem.

A pesquisa intitulada *Educação Infantil e Relações Raciais: conquistas de desafios* (DIAS; BENTO, 2012) apresenta um estudo sobre crianças negras e a visão das professoras sobre questões raciais. Trata-se de um estudo a partir de

relatos de experiências e análise de documentos voltados à educação infantil. No texto, as autoras destacam a necessidade do ensino visando à alfabetização para além do sentido “estrito”, no qual a criança precisa ser considerada sua integralidade, com possibilidades e desejos de aprender e conhecer e se (re)conhecer em seu espaço.

Um exemplo citado por Dias e Bento (2012) é um relato de experiência de uma professora contada em uma entrevista. Segundo ela, estava dando banho em um aluno negro, de dois anos, e outro aluno branco, de quatro anos, a observava. Ao ser questionado porque olhava tanto no menino negro, o menino branco questiona o porquê de ele ser negro. Nesse diálogo, o aluno branco inclusive questiona se “arrancasse o courinho dele nasceria branco?” (DIAS; BENTO, 2012, p. 4).

Essa fala mostra o quanto as crianças são curiosas e o quanto necessitam de esclarecimento para entenderem sobre sua identidade racial e a do outro. Nessa perspectiva, destaco principalmente a relevância da atuação do professor ao permitir que essas questões sejam discutidas em sala de aula.

Na obra *Racismo no Brasil? É coisa da sua cabeça: histórias de racismo e empoderamento no ambiente familiar, escolar e nas relações sociais* (FERREIRA, A. J. 2017b), encontramos na sexta narrativa, escrita por Maria, 25 anos, suas lembranças, trazidas no período escolar, sobre a exclusão das crianças negras, sobre as palavras que menosprezavam essas crianças. Ela sinaliza para a necessidade dos adultos se conscientizarem que precisam ensinar as crianças a não ter preconceito e argumenta que a escola precisa ensinar as crianças a “gostarem umas das outras independente de cor ou classe social” (FERREIRA, A. J. 2017b, p. 45-46).

Nesse sentido, após a leitura desse livro, tenho subsídios para afirmar que o racismo no Brasil não é “coisa da sua cabeça” (e nem da minha), racismo de fato acontece. Isso reforça a importância de discussões sobre raça (negra e branca) dentro do espaço escolar, considerando em especial o período da infância, pois, nesse espaço o racismo também está presente. As crianças têm curiosidades sobre a cor de sua pele, sobre o seu cabelo e suas diferenças, como o contato com o professor é diário, em algum momento, esses questionamentos serão feitos. Por isso, os professores precisam incluir no seu trabalho diário discussões e práticas antirracistas. Assim sendo, pensar na construção da identidade racial da criança, em

especial da criança negra, é um processo contínuo, no sentido de que essa construção é a partir daquilo que a criança ouve, vê e vivencia.

Embora haja políticas que garantam que as questões raciais sejam trabalhadas em sala de aula, há uma dificuldade imensa no sentido de “como” fazer isso, conforme mencionei no início do texto sobre os relatos das professoras da rede durante a participação das oficinas. Nessa direção, destaco a importância da formação acadêmica e profissional dos professores, cursos de formação, oficinas, palestras e seminários, a fim de garantir um aprendizado eficaz. Discutir sobre raça é entender que é preciso falar de racismo, de escravidão, mas não é só isso, é muito mais que isso, é preciso que as crianças negras se vejam representadas positivamente, se sintam participantes: do universo literário, da mídia, da escola e da sociedade. Nesse sentido, é necessário que as crianças vejam personagens negros como protagonistas de suas histórias infantis, dos desenhos animados, nos programas de televisão, nos filmes, nas propagandas, que sejam atendidos por médicos negros e negras, que tenham professores e professoras negros. Sendo assim, o Letramento Racial e o Letramento Racial Crítico podem ser trabalhados mesmo antes da alfabetização, uma vez que o professor compreende que oportunizar discussões sobre raça não se limita à aquisição do código escrito, mas sim oportunizar que as crianças interajam em diversas práticas que podem envolver a leitura e a escrita; ou seja, precisa-se levar em conta o Letramento. A seção seguinte trata desse termo.

1.2 LETRAMENTO(S)

Ao abordar sobre a questão do letramento, busquei perceber em que contexto se deu o surgimento do termo. Soares (2004), no trabalho *“Letramento e alfabetização: as muitas facetas”*, apresenta uma breve reflexão acerca dessa “invenção”. De acordo com seus estudos, a concepção do letramento surgiu na década de 80, no Brasil, como o “despertar para a importância e necessidade de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita” (SOARES, 2004, p. 7), e, nesse sentido, o foco a ser discutido era o da alfabetização, ou melhor, compreender a diferença entre alfabetização e letramento.

Segundo a pesquisadora, a diferença entre alfabetização e letramento pode ser entendida como “(re)construir esse sistema de representação, interagindo com a

língua escrita em seus usos e práticas sociais [...]” (SOARES, 2004, p. 11), enquanto a alfabetização é vista apenas como aprender a ler e escrever. Para a autora, o ensino a partir das práticas de letramento tem um significado de maior relevância, pois permite que essas práticas sociais sejam vivenciadas pelos educandos. Por essa razão, dediquei-me em compreender de que maneiras o Letramento Racial e o Letramento Racial Crítico podem contribuir para um ensino que contemple as questões raciais em sala de aula.

Outra pesquisadora do tema é Kleiman (2006). Ao abordar sobre o letramento, ela apresenta um sujeito denominado “agente de letramento”. Segundo a autora, esse sujeito pode interagir em outros espaços e não apenas no espaço escolar:

A noção de agente de letramento está apoiada na premissa de que vir a ser um professor de alfabetização ou um agente envolve questões identitárias relacionadas à aquisição e ao uso da leitura e escrita. Num quadro social que valorize as práticas locais dos grupos minoritários, uma forma de legitimação das práticas do professor envolve a transformação das estratégias dos cursos universitários a fim de educar professores para virem a ser agentes capazes de agir em novos contextos com novas idéias sobre letramento. (KLEIMAN, 2006, p. 411).

No entanto, por se tratar da aquisição ou do uso da leitura e da escrita, o papel de agente de letramento se aproxima ao papel do professor. Ao discorrer sobre o “agente de Letramento”, Kleiman (2006) utiliza o termo para nomear “um agente se engaja em ações autônomas de uma atividade determinada e é responsável por sua ação, em contraposição ao paciente, recipiente ou objeto, ou ao sujeito coagido” (KLEIMAN, 2006, p. 414). Sendo assim, entendo que o agente de letramento realiza um letramento que não é restrito ao espaço escolar, mas que pode ser feito com e na comunidade, um letramento em que o ponto de partida é o contexto no qual os indivíduos estão inseridos.

Kleiman apresenta alguns apontamentos sobre Letramento, em uma entrevista cedida a Pereira e Paes (2016). Nas palavras de Kleiman, o uso de pesquisas que consideram o Letramento como foco permitem “inovações teórico-metodológicos aos estudos sobre a escrita social” (PEREIRA; PAES, 2016, p. 199). Nesse sentido, Kleiman argumenta sobre a atuação do professor:

Um professor que se deixa envolver pela rede de relações pulsantes na sala de aula é um professor que chegará a conhecer melhor seus alunos: o aluno que se recusa a levar determinado livro para casa, aquele que mostra timidez para participar em alguma atividade, ou o aluno que está sempre

disposto a ler para seus colegas, apontam para diversas vivências de letramento no cotidiano escolar e no cotidiano não escolar que, segundo mantemos, baseando-nos na perspectiva dos Estudos de Letramento, devem ser levadas em conta, porque influenciarão as formas de participação do aluno nas atividades escolares e podem determinar seu sucesso ou fracasso na aprendizagem, sua permanência na escola, ou seu abandono dessa instituição. (PEREIRA; PAES, 2016, p.199-200).

Percebo, com base nas palavras da autora, a relevância desta pesquisa; embora seja voltada a analisar como a criança compreende a sua identidade racial, não podemos deixar de observar como tem sido as práticas em sala de aula para possibilitar essa (re)construção identitária, na qual o professor participa do processo.

Além de compreender a importância do letramento na formação dos alunos, outros aspectos relacionados à leitura e à escrita estão imbricados no processo. Para tanto, na seção que se segue, procuro apresentar algumas informações sobre os Multiletramentos.

1.3 MULTILETRAMENTOS

No contexto social, são várias lutas em prol de um ensino inclusivo, considerando a realidade de cada aluno e o contexto em que no qual está inserido, valorizando seus saberes e sua cultura. O ensino a partir das práticas dos multiletramentos pode ser considerado um grande aliado dos professores que querem oportunizar uma aula atrativa e significativa para seus alunos. A expectativa a partir do uso dos multiletramentos é proporcionar um ensino interativo. Nesse sentido, esta pesquisa, embora tenha como foco o Letramento Racial Crítico, aborda brevemente sobre os multiletramentos, visto que há proximidades no que se refere às práticas de ambos.

De acordo com Rojo (2012), em 1996 começou a se pensar em uma pedagogia dos multiletramentos; um grupo de pesquisadores trazia para a discussão a perspectiva de uma escola apta a "incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes na sala de aula" (ROJO, 2012, p. 11-12). Em uma entrevista sobre Multiletramentos, publicada em 2013 pelo Grupo de Pesquisa da Relação Infância, Adolescente e Mídia (GRIM) da Universidade Federal do Ceará, Rojo apresenta uma perspectiva de um ensino voltado a atender às demandas da sociedade, ao preparo e à formação dos educandos em todas as esferas, destacando que a sociedade atual "funciona a partir de uma diversidade de

linguagens e de mídias e de uma diversidade de culturas e que essas coisas têm que ser tematizadas na escola” (GRIM, 2013, s/p), e, por isso, os multiletramentos se fazem necessários, e também as “multilinguagens e as multiculturas” (GRIM, 2013, s/p).

Na pesquisa realizada por Ferreira, S. A (2016), em sua tese de doutorado intitulada *Identidades Sociais de Raça, Multiletramentos e a Prática do professor de Língua Inglesa*, ela destaca o período de observação em sala de aula em que duas professoras utilizavam o material didático que haviam preparado sobre a temática “identidades sociais de raça”. A pesquisadora descreve:

Ocorreu que, para além de observar as aulas em que as professoras aplicaram todas as etapas de uma sequência didática sobre a temática das identidades sociais de raça, o que obtive foi a oportunidade de presenciar mais do que um bom trabalho direcionado e planejado. Observei, nessas aulas, uma mudança de postura e prática profissional, uma grande dedicação por parte das duas professoras colaboradoras em refletir o tema proposto no material de Língua Inglesa, mudança comportamental de alunos considerados “alunos-problema”, e reconhecimento por parte da direção da escola. (FERREIRA, S. A. 2016, p. 211).

Verifico, a partir dessas informações, que as práticas de ensino nas quais os professores utilizam-se dos multiletramentos (uso de imagens, vídeos, ilustrações e demais recursos) contribuem positivamente tanto para o bom desenvolvimento de atividades quanto para que a aula torne-se atrativa aos alunos, de modo que tenha sentido e seja produtivo no que se refere à aprendizagem e à participação dos educandos. Rojo (2012), ao discutir sobre os multiletramentos, destaca que o uso de imagens, da tecnologia, de multimídias, de figuras, entre outros recursos, possibilita um ensino adaptado à maioria dos alunos.

Sendo assim, compreendo que a contação de histórias, as figuras/ilustrações presentes nos livros (que são utilizadas nesta pesquisa) e as atividades realizadas pelas professoras, como os desenhos ou a confecção de bonecas abayomi, possibilitam que a criança vivencie uma experiência escolar significativa, na qual ela aprenda, no processo da leitura, não apenas decodificar, mas compreender, interpretar e, posteriormente, discutir sobre temas diversos, pois foi uma aprendizagem significativa.

No próximo item, apresento um breve histórico sobre a inserção da Teoria Racial Crítica no âmbito educacional, e quais as suas aproximações com a teoria do Letramento Racial Crítico.

1.4 TEORIA RACIAL CRÍTICA

A Teoria Racial Crítica (TRC, doravante) é inserida nesta pesquisa a partir do entendimento de que apresenta o termo raça como fundamental para a compreensão e discussão sobre as desigualdades sociais, conforme afirma Ferreira (2014). Tendo origem primeiramente no campo jurídico, os primeiros estudos sobre a TRC foram estabelecidos em meados dos anos 70, como “uma resposta à falha dos estudos críticos legais”, por meio dos estudos de Derrick Bell (africano-americano) e Alan Freeman (branco). Ambos estavam inconformados com a lentidão da reforma racial nos Estados Unidos (FERREIRA, A. J. 2014, p. 243).

O texto intitulado “*A Raça ainda é importante: a Teoria Racial Crítica na Educação*”, escrito por Gloria Ladson-Billings e publicada no livro *A Educação Crítica: análise internacional* (versão traduzida), traz um breve histórico de como se deu o processo de inserção da TRC na educação. A princípio, a área do direito já englobava em suas premissas as discussões acerca de como as questões de “raça, classe e gênero eram ensinadas nas faculdades de direito” (LADSON-BILLINGS, 2011, p. 129); no entanto, ainda não havia uma teoria para fundamentar essas discussões. Em seguida, Ladson-Billings (2011) resgata a memória histórica do período escolar estadunidense no qual as crianças negras não participavam da escola destinada a brancos; em suas palavras ela descreve: “o período entre 1954 e a metade da década de 1970 foi marcada por muitas batalhas para que as crianças negras (e, às vezes, latinas) fossem aceitas nas escolas brancas” (LADSON-BILLINGS, 2011, p. 129-130).

Em meio a essas discussões, alguns acadêmicos (que já participavam do movimento Estudos Legais Críticos - ELC), frustrados com a questão de como a raça não era vista como algo relevante no meio acadêmico e social, criam uma resposta a isso a partir da TRC, visando à “centralidade da raça no que diz respeito à entender a desigualdade da vida norte-americana em geral e da jurisprudência norte-americana em particular.” (LADSON-BILLINGS, 2011, p. 131)

Na Educação, a TRC teve início a partir da aproximação de Ladson-Billings e William Tate, na universidade de Wisconsin-Madison. Tate lhe apresentou alguns textos e comentou de seu interesse pelo ensino das crianças negras. Essas leituras renderam a escrita de um artigo, apresentado primeiramente em um congresso;

consequentemente, tiveram alguns apoiadores, mas também perceberam que uma nova teoria “incomodaria a outros”. A publicação dos estudos realizados por Ladson-Billings, William Tate e Carl Grant, que Ladson-Billings descreve como um “trabalho árduo, compreender a TRC e aproximá-la da educação” (LADSON-BILLINGS, 2011, p. 134-135), ocorreu em 1995, sendo o primeiro artigo de educação a ocupar-se da TRC.

É importante mencionar que a TRC, ao apresentar o conceito de raça como fundamental para entender as desigualdades, contribui na discussão sobre “possibilidades para mudança social”, visto que não há receio ao declarar raça “no centro da análise, em vez de colocá-la junto com outras identidades”, sendo considerada uma “lembança constante de que a raça ainda é importante” (LADSON-BILLINGS, 2011, p. 141-142).

Embora a TRC tenha iniciado no contexto estadunidense, a partir de 2002 começou a ser vinculada nos registros acadêmicos no Brasil. Para compreender a aproximação dessa teoria com a área da educação e também do Letramento Racial Crítico, precisamos compreender de que maneira a TRC foi introduzida nas discussões no campo educacional, visto que, anteriormente, era uma teoria voltada apenas à área do Direito.

Para contextualizar essas questões, pautei-me em Gandin, Pereira e Hipólito (2002), a partir do texto *Para além de uma educação multicultural: teoria racial crítica, pedagogia culturalmente relevante e formação docente (entrevista com a professora Gloria Ladson-Billings)*. Essa publicação foi resultado de uma entrevista feita pelos três professores universitários com a Profa. Ladson-Billings referente às questões raciais. No texto, os autores mencionam que Ladson-Billings e outros pesquisadores foram os “responsáveis por introduzirem a teoria racial crítica no campo da educação”. Assim sendo, ela foi questionada sobre quais seriam as “premissas da teoria racial crítica”. Em resposta, ela afirma que “Uma das premissas é que a noção de raça não tem sido suficientemente teorizada” e a partir de então, “a base do esforço de constituir a teoria racial crítica”. (GANDIN; PEREIRA; HIPÓLITO, 2002, p. 275-276).

Ladson-Billings reflete acerca da diferença entre o ensino que atende a crianças pobres e “de outras minorias raciais” e da escola de classe média, que atende a crianças brancas. Segundo ela, há uma disparidade que perpassa pela infraestrutura, financiamento, metodologia, e que isso interfere no “baixo status das

crianças”, pois são mantidas “sob controle”, e, por isso, a TRC vem sendo analisada e utilizada também no âmbito educacional, e “tem servido como uma ferramenta analítica para o exame das desigualdades” (GANDIN; PEREIRA; HIPÓLITO, 2002, p. 277), embora seja pertencente e originada no campo do Direito.

A entrevistada também comenta sobre um livro, *How the Irish became white* (*Como os irlandeses se tornaram brancos*), destacando que “ser branco é um privilégio social concedido às pessoas. Se formos checar suas verdadeiras bases, ser branco não tem uma relação direta com a biologia” (GANDIN; PEREIRA; HIPÓLITO, 2002, p. 280). Durante a continuação da sua fala, a professora ressalta sobre a desigualdade social consequente da desigualdade racial, mostrando que “o que é classe operária para os brancos nesta sociedade costuma ser classe média para os negros” (GANDIN; PEREIRA; HIPÓLITO, 2002, p. 280), ou seja, o negro aceita sua condição de classe operária como sendo um privilégio, vendo isso como um benefício. A autora cita, a partir do contexto estadunidense, a respeito da representatividade positiva dos afro-americanos, o que, segundo ela,

[...] costuma enfocar os pobres e as chamadas subclasses. Existe alguma literatura a respeito da classe média negra, porque ela surgiu, por assim dizer, da revolução cultural das lutas a respeito dos direitos cívicos. Mas a classe operária negra, que é o maior grupo, é ignorada. Fizeram com que pensasse a si mesma como classe média. (GANDIN; PEREIRA; HIPÓLITO, 2002, p. 281).

Gandin, Pereira e Hipólito (2002) questionam sobre o que ela acredita ser uma “pedagogia culturalmente relevante”. Para a pesquisadora, significa conferir um aprendizado às crianças para que sejam capazes de “entenderem quem elas são, de onde vêm e porque estas coisas são importantes para ajudá-las na aprendizagem” (GANDIN; PEREIRA; HIPÓLITO, 2002, p. 282-283), isso tratando da cultura, e, assim, obter uma educação eficiente e com qualidade. Ou seja, para Ladson-Billings,

Esta é uma forma de ajudar as crianças e adolescentes a entenderem que elas podem ser inteligentes e ‘legais’ ao mesmo tempo. Na verdade, a maioria delas não pensa assim. Eles acham que têm que escolher: ou sou ‘C.d.F.’ (“Não tenho contatos com minha comunidade, só vou para escola e sou bom aluno”) ou sou ‘malandro’ (“Participo das atividades da minha comunidade e a escola não serve para nada”). A noção de competência cultural ajuda os alunos e os professores a fundirem esses dois tipos. (GANDIN; PEREIRA; HIPÓLITO, 2002, p. 282).

Nessa perspectiva, compreendo que, ao trazer para sala de aula discussões sobre identidade(s) sociais e raciais, nós, professores, possibilitamos e contribuímos para o (re)conhecimento de pertencimento étnico-racial, e também permitimos a reflexão crítica para essas crianças, para que percebam de que maneira isso pode interferir no âmbito social, em seus direitos, em como são vistos e aceitos na sociedade. No que se refere às pesquisas da TRC no Brasil, as pesquisas de Ferreira, A. J. (2006, 2009, 2012, 2015) têm contribuído grandemente.

Ao utilizar os princípios da TRC nesta dissertação de mestrado, tenho a possibilidade de analisar narrativas, observar a contação de histórias sobre questão racial e, a partir disso, verificar como o uso da LI pode auxiliar para promover o Letramento Racial Crítico no espaço escolar.

Na seção a seguir, busco estabelecer aproximações entre o Letramento Racial (LC, doravante) e o Letramento Racial Crítico (deste ponto em diante, LRC).

1.5 LETRAMENTO RACIAL E LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO

Uma grande preocupação dos professores dos Anos Iniciais do EF é sobre como alfabetizar de maneira consciente. Atualmente, tem-se buscado compreender a alfabetização a partir do conceito de letramento, isto é, não basta apenas saber codificar letras, mas desenvolver também habilidades de compreensão e de participação dos educandos. Sendo assim, entendo que por meio do letramento é possível formar os educandos para que estejam preparados a compreender e interagir criticamente, visando ao ensino da leitura e da escrita em uma perspectiva ampla, compreendendo a sociedade a qual estão inseridos e podendo interagir socialmente e politicamente.

No entanto, quando o assunto letramento é relacionado às questões raciais, percebo que há dificuldade dessa abordagem em sala de aula. Nesse viés, concordo com Melo (2015) quando afirma que:

Tratar a questão racial em contexto brasileiro ainda é visto como um terreno arenoso e complexo, porque no senso comum deparamos com muitos discursos de que somos apenas seres biológicos e que a raça/cor da pele anuncia quem somos, os direitos e as oportunidades a que podemos ou devemos ter acesso, além dos lugares sociais que podemos (devemos) ocupar. (MELO, 2015, p. 75).

Essa asserção permite a reflexão sobre a necessidade de ensinar a partir do letramento, e refiro-me aqui ao LR. Dias e Bento (2012) apontam que as crianças, desde a educação, infantil têm seus questionamentos acerca de seu pertencimento racial, da cor de sua pele, das diferenças que percebem em relação ao outro. Para as autoras,

Esse "pessimismo racial" pode sofrer rupturas se professores e gestores que atuam na educação infantil incorporarem atividades que tratem das relações étnico-raciais. Meninos e meninas dessa faixa etária são ativos pensadores sobre a vida nos seus mais diferentes aspectos. Questões como: quem sou eu? Quem é ele/ela? Por que ele/ela é diferente de mim? Em que ele/ela é diferente de mim? Por que meu amigo/a tem essa cor? Aparecem nessa etapa como parte do processo de construção da identidade que será sempre uma construção relativizada pelo Outro. (DIAS; BENTO, 2012, p. 3).

Nessa perspectiva, um elemento norteador desta pesquisa é o LRC, que se dedica aos estudos sobre questões raciais e suas influências. Quando faço opção pela análise a partir LRC, não me refiro apenas à identidade negra, mas também à identidade branca, conforme afirma Ferreira, A. J. (2015):

[...] para termos uma sociedade mais justa e igualitária, temos que mobilizar todas as identidades, ou seja, a identidade racial branca e a identidade racial negra para refletir sobre raça, racismo e possíveis formas de letramento racial crítico no contexto escolar em todas as disciplinas do currículo escolar. (FERREIRA, A. J. 2015, p. 36).

Nesse sentido, a busca pelo ensino com base no LRC tem total relevância para nortear o trabalho do professor em sala de aula, principalmente por oportunizar discussões acerca de identidade(s) raciais, o que contribui significativamente para o (re)conhecimento racial de maneira consciente, pois, como afirma Dambros “é necessário pensar num cidadão completo” (DAMBROS, 2016, p. 35), uma vez que se pretende, na condição de professor, auxiliar na formação dos alunos.

Ferreira, A. J. (2014), a partir dos estudos de Ladson Billings e Tate (1995) e Ladson Billings (1999), apresenta a relevância do uso do referencial teórico da TRC na análise de sua pesquisa intitulada *Teoria racial crítica e letramento racial crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas*. Segundo a autora, “essa teoria traz princípios importantes para a análise de questões que envolvem raça e racismo, principalmente na interação entre professor-aluno e aluno-aluno” (FERREIRA, A. J. 2014, p. 244-257). Essa pesquisa foi

realizada a partir da coleta de dados por meio de narrativas autobiográficas dos alunos participantes da disciplina ministrada pela docente entre os anos de 2011, 2012 e 2013. As narrativas apresentam relatos dos alunos, experiências tanto do período escolar como também de suas memórias de infância, de família, amigos, entre outros. Esses dados são importantes para a pesquisa, pois também utilizaremos narrativas autobiográficas para geração dos dados, conforme abordado no capítulo da metodologia.

Na pesquisa mencionada, Ferreira, A. J. (2014) apresenta dados que respondem a duas perguntas de pesquisa: a primeira é “como as palavras relacionadas à identidade racial negra e identidade racial branca, e também ascendência, são utilizadas nas narrativas autobiográficas dos professores de línguas?” e a segunda pergunta foi: “Quais são os sentidos atribuídos, nas narrativas autobiográficas, às palavras relativas a identidade racial negra e a identidade racial branca?” (FERREIRA, A. J. 2014, p. 238-239). Essas perguntas são respondidas no texto da autora e balizadas por meio dos dados, que foram organizados em tabelas. Conforme a pesquisadora explica, houve um total de 232 palavras relacionadas à identidade racial negra e 80 relacionadas à identidade racial branca. Das 232 palavras relacionadas à identidade racial negra, 70,47% foram apresentadas nas narrativas com sentido desfavorável à identidade racial negra, 25,19% favorecem a identidade racial negra e 4,33 apresentaram neutralidade ao tratar da identidade racial negra. Referente às 80 palavras relacionadas à identidade racial branca, foram encontradas 68 palavras que traziam sentido favorável à identidade racial branca, cinco palavras que desfavoreceram a identidade racial branca e 7 palavras entendidas como neutras (FERREIRA, A. J. 2014).

Nas considerações finais de seu trabalho, Ferreira, A. J. (2014) suscita a reflexão sobre a “fragilidade” da construção da identidade racial negra tendo a identidade racial branca como “norma”. Por isso, é importante discutir as questões do LRC, a fim de compreender sobre como é possível falar sobre raça em sala de aula, visto que isso tem se tornado cada vez mais necessário.

Considerando a relevância dos estudos do LRC, a seção seguinte trata deste tema relacionado à utilização da LI.

1.6 LETRAMENTO RACIAL DE CRIANÇAS A PARTIR DO USO DA LITERATURA INFANTIL: UMA BREVE REFLEXÃO

Esta seção objetiva considerar pesquisas publicadas em periódicos de revistas de instituições de ensino superior. As pesquisas tratam do uso da LI para o letramento racial de crianças. A partir da consideração delas, pretendo refletir sobre a relevância do trabalho com a LI em sala de aula e também sobre possíveis impactos sociais que são relatados nessas pesquisas, considerando que nem sempre o racismo aparece explícito nos textos e nas imagens. Nesses casos, vale o olhar detalhista e observador do professor juntamente com os alunos para que seja possível perceber as entrelinhas e os impactos sociais que o livro de LI pode trazer.

Nesse sentido, trago aqui o texto de Araujo (2017), com o trabalho intitulado *Quem escolhe o que ler na escola? Refletindo sobre a diversidade étnico-racial na literatura infantil e juvenil*. A autora apresenta dados resultantes de dois estudos realizados em bibliotecas de escolas municipais de Curitiba - PR e em três turmas (4º e 5º ano), tendo como participantes alunos e professoras. A metodologia de pesquisa foi baseada em análise bibliográfica e documental, além de observação em sala de aula. As perguntas de pesquisa mencionadas no decorrer do texto foram: O que as crianças leem? O que são oferecidos para as crianças lerem nas escolas? O primeiro dado apresentado é parte de sua dissertação de mestrado cujos dados foram coletados em 2009, e o objetivo era “investigar nos discursos produzidos sobre livros literários com personagens negras indícios de uma ideologia racista, produzida e reproduzida no ambiente escolar pela formação literária a que as crianças eram expostas” (ARAUJO, 2017, p. 58), tendo como participantes da pesquisa a professora e uma turma do 4º ano, a qual a pesquisadora nomeou como “escola 1”.

A pesquisadora constatou “que além de reforçar a presença hegemônica de personagens brancas, as concepções de literatura e de leitura literária da instituição eram bastante restritas” (ARAUJO, 2017, p. 58-59). Ela ainda menciona a questão da precariedade dos livros disponíveis às crianças, tanto no que se refere à estética como também à qualidade do produto e conteúdo. Outro fato mencionado foi o tempo destinado à leitura, apenas 20 minutos semanais, tempo esse no qual as crianças não conseguiam desenvolver a leitura e nem a discussão proposta posteriormente.

A segunda pesquisa relatada por Araujo (2017) foi realizada em 2012, nomeada como 'escola 2'. A autora apresenta os dados resultantes de uma Especialização sobre Educação das Relações Étnico-Raciais, promovido pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Paraná, no ano de 2012, cujo objetivo foi "investigar em que contexto a literatura com personagens negras está presente nas aulas de leitura" (ARAUJO, 2017, p. 269). Essa pesquisa foi desenvolvida a partir de análise dos documentos de empréstimos da escola e também observação em sala com duas turmas (4º e 5º ano).

Ao pesquisar o espaço da biblioteca, Araújo (2017) descreve e apresenta imagens que mostram que se tratava de um pequeno espaço, menor que uma sala de aula, sem mesa, apenas com almofadas, poucos livros e a decoração da sala era com clássicos da literatura eurocêntrica (cinderela, branca de neve, entre outros), o que reforçava uma estética definida (branca). Outro fato apontado pela pesquisadora era de que, para as crianças menores (1º e 2º ano), não havia acessibilidade/empréstimo de livros, o que demonstra a falta de estrutura do local e de entendimento da equipe gestora.

Como resultado dessa pesquisa, Araujo (2017) destaca que nos registros de empréstimos foi possível observar que os livros de literatura afro-brasileira e africana eram emprestados apenas em períodos específicos (possivelmente devido ao período em que se discute sobre a consciência negra). No entanto, essas leituras traziam conteúdos relacionados ao esporte e ao *bullying* e não reconhecia/valorizava a cultura afro-brasileira/africana. Além disso, a pesquisadora constatou que não havia um encaminhamento posterior a essas leituras por parte da professora, logo, o processo de leitura sobre questões ético-raciais era "fragmentado".

Com base no relato dessa pesquisadora, percebo que, embora as discussões a respeito de raça estejam expressas nos documentos que regem o currículo escolar, ainda há pesquisas como a de Araujo (2017) que mostram que a leitura (principalmente de livros que tratam de histórias e cultura negra e afro-brasileira e africana) não é utilizada adequadamente em sala de aula.

Após refletir sobre os dados apontados por Araujo (2017), busquei encontrar pesquisas recentes na perspectiva do LR e LRC desenvolvidas com alunos em sala de aula, entre 2015 a 2017. Vale ressaltar que os termos foram buscados em língua portuguesa (considerados também apenas os textos em língua portuguesa) e no conteúdo disponível de acesso gratuito, sendo consideradas apenas as pesquisas

que realmente abordam de alguma forma a perspectiva do LR e/ou LRC. Com referência ao LR, foram encontrados seis artigos, mas apenas um mencionava sobre a questão racial, embora o foco fosse o letramento literário. Referente ao LRC, encontrei três artigos; no entanto, nenhum estava relacionado a pesquisas realizadas com alunos em sala de aula.

Na perspectiva do LR, encontrei o artigo intitulado “*Segredos mais que secretos das princesas*”: reflexões sobre práticas de letramento literário a partir de uma abordagem intercultural (FREITAS; JUNIOR; MARINS, 2015). É resultante da intervenção dos alunos no campo de estágio supervisionado a da de docência da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura em uma escola municipal, especificamente no Programa Mais Educação (PME), com alunos entre 12 e 14 anos, a partir de um módulo (*Di*)versificando: diferença na escola, intitulado *Um grito de negritude e Segredos mais que secretos das princesas*, no qual se discutiu sobre as diversidades/diferenças étnico-raciais e as relações de gênero. A pesquisa apresenta uma abordagem acerca do letramento literário a partir de uma perspectiva intercultural. No quadro 4, há uma síntese da pesquisa.

QUADRO 4 – Práticas de letramento literário

(continua)

Pesquisas recentes (referentes aos anos de 2015 a 2017)
Palavras-chave utilizadas: Letramento Racial
Publicado em: Conexões Culturais, 01 December 2015, Vol.1(2), pp.122-138 (artigo).
Título/autor: “ <i>Segredos mais que secretos das princesas</i> ”: reflexões sobre práticas de letramento literário a partir de uma abordagem intercultural, Santiago Bretanha Freitas (Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA -, campus Jaguarão), Agnaldo Mesquita de Lima Junior (Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA - , campus Jaguarão) e Ida Maria Morales Marins.
Objetivos: Relatar /refletir sobre práticas de letramento literário a partir de uma abordagem intercultural na rede básica de ensino.
Resultados: foi observado no discurso e mesmo no texto dos alunos embates entre a emancipação do feminino, “ficaram evidentes olhares, modestos, sobre o papel sociocultural da mulher na contemporaneidade” (FREITAS; JUNIOR; MARINS, 2015, p. 137), ainda foi presente em alguns momentos uma postura que limita a mulher em alguns contextos, mas em outros eles apresentaram-se abertos uma visão crítica sobre o “ser princesa” na vida real.
Aspectos principais apontados na pesquisa: leitura e interpretação da escrita, olhares críticos sobre a representação da mulher na sociedade atual (na mídia e nas histórias), relevância de discutir gênero em sala de aula. A falta de representatividade de princesas negras (FREITAS; JUNIOR; MARINS, 2015, p.132).

QUADRO 4 - Práticas de letramento literário

(conclusão)

Lacunas de pesquisa: embora o texto cite a questão racial, principalmente no que se refere à falta de representatividade da mulher negra em histórias de princesas, não foi apresentado nenhum relato ou comentário de maneira explícita no texto. Em outro momento, os alunos foram solicitados a desenhar as princesas como quisessem e “a partir de uma autorreflexão, se deram conta que haviam “ridicularizado” as princesas que desenharam com características que também possuíam, desde o cabelo crespo, até o pé grande”. (FREITAS; JUNIOR; MARINS, 2015, p.134)

Embora não tenha sido detalhado sobre a questão racial, observamos que houve discussão e reflexão sobre princesas (im)prováveis, na qual aparece a mulher/menina negra e a sua falta de representatividade.

Embora o texto aponte para a necessidade de aprofundar sobre a questão racial, não se menciona se houve uma abordagem sobre isso.

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Embora meu foco não seja a análise literária e sim como a literatura pode possibilitar o LR e o LRC, o texto de Freitas, Junior e Marins (2015) permitiu-me refletir sobre a necessidade de aprofundarmos nas discussões referentes à raça em sala de aula, principalmente no que se refere ao ouvir e dar voz aos alunos para que possam expressar sua criticidade, seja por meio da escrita, do desenho ou da oralidade. Ao permitir que os alunos desenhassem “princesas improváveis”, foi possibilitado iniciar uma discussão sobre como a mulher é vista na sociedade, o que poderia ter elencado diversos outros temas para a aula, incluindo a questão racial, o feminismo negro, entre diversos outros temas.

Nesse capítulo, discuti os principais conceitos teóricos deste estudo, tais como raça, identidade racial, identidade racial de criança, letramento(s), multiletramentos, TCR, LR e LRC, infância e identidade racial de crianças. No próximo capítulo, descrevo os aspectos metodológicos do estudo.

2 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresento a metodologia utilizada no desenvolvimento desta pesquisa. Para tanto, articulo as vozes de autores como André (1997), Bortoni-Ricardo (2008), Flick (2009), Lüdke e André (1986). Explico sobre a escolha pela pesquisa qualitativa, inserida no campo da Linguística Aplicada, entendendo a escola como um espaço social e, portanto, pode ser considerada de caráter etnográfico, visto que faço uso de metodologias como observação em sala de aula, entrevistas, questionário e a interação com os participantes da pesquisa. Utilizo também das contribuições de Munhoz Gaiva (2009) e Ferreira, M. (2010), que dialogam sobre questões de ética em pesquisa realizada com crianças, além de outros autores. Para além desses conceitos, discorro também sobre a relevância da questão teórico-metodológica no processo da pesquisa, sobre os instrumentos utilizados para a coleta de dados e a ética do pesquisador que utiliza a metodologia qualitativa e etnográfica. Busco também descrever sobre as etapas da pesquisa para a geração dos dados e o perfil dos participantes.

2.1 PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA

Por considerar a escola um espaço no qual encontramos diversos sujeitos com suas especificidades de ser e de agir, cria-se, nesse espaço, a sala de aula, um grupo no qual partilham dúvidas, descobertas e, principalmente, tendem a criar vínculos. Assim sendo, torna-se viável que uma pesquisa nesse ambiente tenha caráter etnográfico, pois permite que o pesquisador faça parte do grupo ao qual se propõe a pesquisar.

Tal abordagem dialoga com o campo epistemológico da Linguística Aplicada (LA, doravante), pois, como destaca, Moita Lopes (2006), possibilita desenvolver um estudo voltado para “práticas sociais”, tendo a escola como ambiente propício para se discutir processos identitários. Para melhor compreender o que é a LA, faço uso das contribuições de Gesser, Costa, Viviani (2009), as quais, a partir dos estudos de Kleiman (1991) e Celani (1998), definem a LA como sendo “uma nova postura” ao fazer pesquisa a partir do entendimento da “transdisciplinaridade”.

Nesse sentido, ao refletir sobre essa “transdisciplinaridade”, percebo que a LA permite investigar práticas escolares cujo foco não esteja apenas na aprendizagem codificada (de ler, escrever e aprender conteúdos de disciplinas isoladas), haja vista que a transdisciplinaridade envolve uma possibilidade ampla de conhecimentos e de diálogos no espaço escolar. Destarte, adotamos a LA como um caminho norteador desta pesquisa, considerando que a busca foi por perceber, dentro do espaço escolar, como ocorre o processo de construção identitária de crianças, a partir do uso de livros de LI que apresentam como protagonistas personagens negras e das discussões e atividades realizadas.

2.2 PESQUISA QUALITATIVA: TIPO ETNOGRÁFICA

A busca por investigar o espaço da sala de aula parte do princípio da pesquisa qualitativa, por entender que a sala de aula assume um espaço social de formação dos educandos e, nesse contexto, é possível desenvolver uma análise voltada à pesquisa interpretativista. Para Bortoni-Ricardo (2008), “[...] as escolas, e especialmente as salas de aula, provaram ser espaços privilegiados para a condução de pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32). Segundo Nunes (2017),

A corrente interpretativa compreende a pluralidade da infância como tradutora da potência do estudo sobre as crianças, reivindicando, assim, a importância que há na diferença entre as análises dos contextos sociais delas, que existem a partir do que são feitas: sua classe, raça, etnia, gênero, origem, entre outras variáveis. (NUNES, 2017, p. 42).

Nunes (2017) ainda destaca que a escolha dessa abordagem como um “desafio”, de “ao perceber que as interpretações da pesquisadora muitas vezes são a única voz audível na escrita do trabalho, equalizar este som a partir da inclusão da escuta das crianças tanto quanto possível” (NUNES, 2017, p. 42). Nesse sentido, busco nesta pesquisa oportunizar que a voz das crianças apareça.

Ademais, a pesquisa qualitativa, segundo Uwe (2009), parte do princípio da “escolha correta de métodos e teorias”, busca por uma “análise de diferentes perspectivas” e “reflexões dos pesquisadores a respeito de sua pesquisa como parte do processo de produção do conhecimento” (UWE, 2009, p. 23). Nesse sentido, ao fazer uso dessa metodologia, tenho a oportunidade de analisar a partir do contexto

da pesquisa, dos dados coletados e dos referenciais teóricos que embasam essa pesquisa.

A partir desse olhar, optei pela escolha da abordagem etnográfica de pesquisa, que se dá por meio da observação, de entrevistas e de interação com os sujeitos pesquisados. Esse tipo de pesquisa, ao ser utilizado para analisar situações em sala de aula, permite que o pesquisador tenha possibilidades de aproximação com os sujeitos da pesquisa, visto que precisa exercitar uma postura receptiva.

A abordagem etnográfica requer a utilização de certos instrumentos de geração de dados, os quais são descritos na sequência.

2.3 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Nesta seção e subseções, apresento informações acerca do uso de instrumentos para a obtenção dos dados que compunham o corpus analítico.

2.3.1 Diário De Campo

O primeiro instrumento de pesquisa que relato é o diário de campo, o qual permite um registro diário dos aspectos observados no ambiente pesquisado. Segundo Duarte (2002), os registros e a descrição completa dos fatos ocorridos no lócus de pesquisa permitem ao leitor que tire suas próprias conclusões, a partir do que ele chama de “material bruto”, que seriam os relatos orais e registros feitos pelo pesquisador.

André (1997), ao se referir ao investigador, destaca que esse deve se preocupar em “pensar e entender” o contexto no qual está inserido, bem como os participantes da pesquisa. Assim, ao realizar a “observação participante e as entrevistas aprofundadas, seriam os meios mais eficazes para levar o pesquisador a se aproximar dos sistemas de representação [...]” (ANDRÉ, 1997, p. 5).

Não obstante, a pesquisadora faz algumas críticas referentes ao uso desse tipo abordagem de pesquisa. Por exemplo, ela destaca um problema recorrente em algumas pesquisas que é o “divórcio entre o referencial teórico enunciado no princípio do trabalho e o processo de coleta de dados” (ANDRÉ, 1997, p. 5). Caso isso aconteça, fragiliza-se o trabalho no todo. Para que isso não ocorra, segundo a autora, é preciso a cada passo dado obter suporte teórico nos pressupostos da

pesquisa etnográfica, haja vista que é esse cuidado que orienta o trabalho, o olhar observador, para, posteriormente, analisar os dados com maior “sensibilidade”. Em outras palavras, esse “casamento” entre teoria, geração de dados e interpretação daquilo que está sendo observado é um processo que “envolve rearranjos” (ANDRÉ, 1997, p. 8) e pode ser considerado como um constante inacabado.

Reforçando o uso do diário de campo, Bortoni-Ricardo (2008) destaca que esse instrumento permite ao professor e ao pesquisador registrar, diariamente, fatos e interpretações, isto é, “elementos que vão permitir ao autor desenvolver uma teoria sobre a ação que está interpretando” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 47). A autora destaca ainda que a leitura desses registros traz mais informações, uma vez que permite o resgate da memória e novas informações. O uso desse registro na geração e na análise de dados é relevante, pois possibilita fazer as anotações das vivências e observações diárias, tanto dos participantes da pesquisa como também sobre o contexto em que estão inseridos.

Optei pela escolha desse instrumento de pesquisa considerando sua importância, visto que seriam registradas diariamente as observações em sala de aula, possibilitando-me reflexões e análises das percepções daquilo que fosse observado no decorrer da pesquisa.

2.3.2 Questionário

A escolha por utilizar o questionário foi a partir dos estudos de Lakatos e Marconi (2003), que afirmam que

Questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo. (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 201).

No caso dessa pesquisa, a escrita do questionário contou com o auxílio das professoras para que fossem de acordo com uma linguagem mais simples e objetiva, que facilitasse a compreensão das crianças, conforme consta no Apêndice 1. O questionário foi entregue a cada criança, juntamente com o termo para os pais ou responsáveis (anexo 1), explicando como seria realizada a pesquisa e solicitando autorização da participação da criança, e também o anexo 2, no qual permitia que a

criança também pudesse decidir se gostaria de participar. O uso do questionário, embora apresente certa fragilidade, considerando que o auxílio de um adulto possa ter interferido na resposta da criança, me proporcionou dados relevantes para refletir sobre as experiências que as crianças tinham a respeito da literatura infantil e de que maneira elas se identificavam racialmente.

2.3.4 Narrativa Autobiográfica

Optei por utilizar a análise de narrativas autobiográficas a partir dos estudos realizados por Uwe (2009), o qual defende que “através da análise das narrativas, pode-se estudar tópicos e conceitos mais amplos” (UWE, 2009, p. 31). Assim, ao utilizar as narrativas como instrumento para geração de dados, parti do entendimento de que “narrativa é o melhor modo de representar e entender as experiências” (CLANDININ, 2015, p. 48). Um exemplo de trabalho que se utiliza de narrativas é escrito por Ferreira, A. J. (2015), intitulado *Letramento Racial Crítico através de narrativas autobiográficas*, que apresenta narrativas específicas voltadas para as questões raciais. Nesse texto, são possibilitadas reflexões para atividades em sala de aula a partir de experiências vivenciadas por professores, entre essas experiências, o racismo, um total de 16 narrativas, tendo como uma das possibilidades o desenvolvimento do LRC.

Nesse sentido, a escrita das narrativas das professoras envolvidas nesta pesquisa foi importante porque pude verificar como essas professoras compreendem a relevância do uso do LRC em sala de aula. Ademais, as narrativas permitem acesso a informações tais como a trajetória de vida, de formação acadêmica e de docência, além de reflexões pessoais e as contribuições que essas professoras têm agregado em sua atuação em sala de aula. Para que pudessem elaborar suas narrativas, previamente informei sobre o que entendo por LCR. Posteriormente, solicitei que a narrativa fosse sobre sua trajetória para se tornar professora, sua atuação em sala de aula e as experiências (caso haja) a respeito de racismo, formas de preconceito e discriminação em sala de aula. Informei às professoras que manteria a preservação e o sigilo de suas identidades e das informações fornecidas.

Outro instrumento importante, que se alinha à narrativa, é a entrevista, que é o foco da próxima subseção.

2.3.5 Entrevista

Lüdke e André (1986) defendem que a entrevista é uma das principais técnicas de obtenção de dados, pois permite a “interação” entre pesquisador e sujeitos de pesquisa. Além disso, a entrevista não é um instrumento rígido, mas que pode ser maleável, tendo em vista que no decorrer do processo as perguntas podem ser readequadas, a fim de permitir esclarecimentos e melhor compreensão do que se pretende na pesquisa. Outro fator de destaque no uso das entrevistas, conforme indica Duarte, é que o pesquisador, além de concentrar-se no conteúdo das informações fornecidas pelo entrevistado, pode registrar “gestos e sinais corporais e/ou mudança de tom de voz etc.” (DUARTE, 2002, p. 145), pois fornecem “elementos significativos para leitura/interpretação” (DUARTE, 2002, p. 145).

Nesse sentido, adotei esse instrumento para a geração de dados nesta pesquisa, a fim de mostrar o relato de experiência das professoras que utilizaram os livros de LI: o que puderam observar nas aulas, a reação das crianças e possíveis comentários. Para tanto, utilizei um gravador de áudio para registrar as entrevistas com as três professoras participantes desta pesquisa.

Esse instrumento foi importante, uma vez que permitiu minha aproximação com o espaço a ser investigado e com os sujeitos envolvidos nesse processo. O roteiro da entrevista elaborada pode ser observando no Apêndice 3.

Considero, portanto, que a entrevista é um instrumento riquíssimo ao pesquisador. Por meio dela, é possível obter pistas acerca do seu objeto de estudo. Essas pistas podem ser exploradas com o auxílio de outra técnica de pesquisa, que é a observação, como destacado na subseção a seguir.

2.3.6 Observação Em Sala De Aula

Optei por realizar as observações em sala de aula e não apenas trazer os relatos das professoras participantes da pesquisa. Essa escolha corrobora-se ao entendimento de Uwe (2004), que reforça a relevância da observação, pois “permite ao pesquisador descobrir como algo efetivamente funciona ou ocorre” (UWE, 2004, p. 148). Nesse sentido, a observação dos momentos em que a professora realiza a contação de história, as discussões e as atividades desenvolvidas com as crianças

foram de fundamental relevância para esta pesquisa, haja vista que me permitiu observar como ocorre a receptividade dos alunos com relação à história contada, a participação desses alunos, bem como as possíveis dúvidas e comentários que surgem durante ou após a contação da história. Esses dados certamente contribuíram para entender quais as experiências que essas crianças trazem do ambiente familiar, da comunidade ou mesmo do espaço escolar. Nesse momento, também foi considerado a maneira como cada professora dialogou com essas crianças, permitindo observar se as metodologias utilizadas têm permitido o LRC e quais as possibilidades que a Literatura Infantil pode proporcionar para o (re)conhecimento racial.

Após descrever os instrumentos de geração de dados, a seguir, apresento os participantes desta pesquisa.

2.3.7 Participantes Da Pesquisa

Esta pesquisa conta com a participação de alunos e de professores pertencentes ao EF da rede pública de ensino, do município de Ponta Grossa - PR. No Quadro 5, organizei o perfil das professoras participantes e das turmas nas quais lecionam.

QUADRO 5 - Perfil das professoras

(continua)

Professora	Cor/perfil étnico-racial	Formação acadêmica	Período que atua como docente	Turma
Professora 1 (*Cecília)	Branca**	Letras; História. Pós-graduação em Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia	Mais de 20 anos como professora da rede municipal.	Escola Dandara: Idade de 5 e 6 anos
Professora 2 (*Bia)	Parda**	Serviço Social e magistério	15 anos como professora da rede municipal	Escola Conceição Evaristo: Idade entre 9 e 10 anos

QUADRO 5 - Perfil das professoras

(conclusão)

Professora 3 (*Francisca)	Parda**	Letras/ Francês; Pedagogia; Magistério. Pós graduação em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira. História, Cultura e Artes (cursando)	7 anos como professora da rede municipal	Escola Carolina de Jesus: Idade entre 7 e 8 anos
------------------------------	---------	--	--	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

*Os nomes são fictícios a fim de manter o sigilo da identidade das professoras. Os dados foram coletados a partir das narrativas autobiográficas.

** O perfil étnico-racial das professoras mencionado nesse quadro foi considerado a partir da autodeclaração de cada professora. As opções dadas para que pudessem escolher foram: branca, parda, preta, amarela e indígena.

A seguir, apresento o perfil dos alunos que tiveram autorização dos pais ou responsáveis para participar da pesquisa, diferenciando-os por raça e gênero. Escolhi nomear as escolas com nomes de mulheres negras que tiveram destaque na sociedade brasileira: Dandara (liderava ao lado de Zumbi, o quilombo de Palmares, na luta pela libertação de seu povo), Conceição Evaristo (militante do movimento negro, escritora, professora, com grande participação e atividade em eventos relacionados à militância política social) e Carolina de Jesus (escritora, conhecida principalmente pela escrita de seus diários, e pelo livro Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada publicado em 1960, considerada uma das primeiras escritoras negras do Brasil).

Ressalto que no questionário apresentei alternativas para que as crianças pudessem escolher a qual pertenciam: branco/a, amarelo/a, indígena, e preto/a e pardo/a. Para as opções preto/a e pardo/a, coloquei entre parênteses a palavra “negro” (isso se deu porque entendo, a partir das leituras que tenho feito a respeito dessa questão, que não há distinção entre pretos e pardos quando se trata de raça), contribuindo para que as crianças pudessem perceber essa proximidade entre os termos. Por esse motivo, em alguns momentos, menciono, por exemplo, a palavra pardo/a ou preto/a seguido da palavra negro (entre parênteses). Destaco que o questionário foi respondido antes das professoras realizarem a leitura, a discussão e

as atividades com os livros de LI escolhidos para esta pesquisa, e antes também da observação em sala de aula.

2.3.7.1 Perfil Dos Alunos Da Escola Dandara

A escola Dandara atende em média a 196 alunos. A comunidade atendida pela escola é de renda baixa. A escola conta com sete turmas do EF I (1º ao 5º ano). Os alunos da escola Dandara que participaram desta pesquisa são crianças com idade entre cinco e seis. Esses alunos estão em fase inicial de alfabetização, por isso, tiveram o auxílio dos pais para responderem o questionário e da professora, para orientar em sala de aula nas atividades desenvolvidas.

QUADRO 6 - Perfil dos alunos da escola Dandara

Idade entre 5 e 6 anos	Branco/a	Pardo (negro/a)	Preto/a (negro/a)	Amarelo/a	Indígena	Não declarado	Total*
Meninos	1	1	0	1	0	3	6
Meninas	8	4	0	1	0		13
Total	9	5	0	2	0	3	19

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

2.3.7.2 Perfil Da Escola Conceição Evaristo

Atualmente, a escola Conceição Evaristo atende aproximadamente a 325 alunos. As turmas estão divididas em: Infantil IV e V; e do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. A comunidade escolar é, em sua maioria, de baixa renda. Os alunos que participaram da pesquisa tem idade entre 9 e 10 anos. A maior parte desses alunos conseguiu responder o questionário sem auxílio de um adulto, no entanto, os que apresentaram dificuldade de compreensão ou escrita foram auxiliados pela professora da turma.

QUADRO 7 - Perfil dos alunos da escola Conceição Evaristo

Idade entre 9 e 10 anos	Branco/a	Pardo/a (negro/a)	Preto/a (negro/a)	Amarelo/a	Indígena	Não declarado	Total*
Meninos	11	2	1	0	0	0	14
Meninas	8	3	0	0	0	0	11
Total	19	5	1	0	0	0	25

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

2.3.7.3 Perfil Da Escola Carolina De Jesus

A escola Carolina de Jesus é de médio porte e os alunos atendidos são em maioria de baixa renda. Os alunos participantes dessa pesquisa têm idade entre sete e oito anos e estão no 2º ano do Ensino Fundamental I. Nessa turma, parte dos alunos já domina a leitura e a escrita, mas a maioria ainda precisa de auxílio. Por essa razão, a professora optou por auxiliar os alunos a responderem o questionário. O Quadro 8 sintetiza algumas informações sobre esses participantes.

QUADRO 8 - Perfil dos alunos da Carolina de Jesus

Idade entre 7 e 8 anos	Branco/a	Pardo/a (negro/a)	Preto/a (negro/a)	Amarelo/a	Indígena	Não declarado	Total*
Meninos	2	2	4	0	0	0	8
Meninas	5	4	1	1	0	0	11
Total	7	6	5	1	0	0	19

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Ao total, participaram desta pesquisa 63 alunos, sendo 35 meninas e 28 meninos. Desses, 16 se consideraram pardos (negros), 35 brancos, seis pretos (negros), três amarelos, de acordo com as respostas dos questionários, e três alunos não declararam a/o cor/pertencimento étnico-racial. No Quadro 9, apresento a totalidade dos alunos participantes da pesquisa:

QUADRO 9 - Perfil dos alunos (total)

	Branco	Pardo/a (Negro/a)	Preto/a (negro/a)	Amarelo/a	Indígena	Não declarado	Total
Meninos	14	5	5	1	0	3	28
Meninas	21	11	1	2	0	0	35
Total	35	16	6	3	0	3	63

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

2. 4 CRONOGRAMA DA PESQUISA

Neste item, por meio dos quadros 10, 11 e 12, apresento o cronograma em que ocorreram as análises dos livros, o formulário com as crianças, as observações em sala de aula, a análise dos dados, as entrevistas e as narrativas autobiográficas das professoras participantes da pesquisa, e os instrumentos foram utilizados para a geração de dados.

QUADRO 10 - Cronograma da pesquisa

Instrumentos de geração de dados	Março 2018	Abril 2018	Mai/ Junho 2018	Julho/ Agosto 2018
Análise dos livros selecionados	X			
Formulário/ perfil das professoras		X		
Entrega dos termos para os pais assinarem		X		
Preenchimento de formulário/ perfil dos alunos			X	
Protocolo de observação / diário de campo			X	X
Narrativas autobiográficas das professoras			X	X
Entrevista com as professoras				X

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

QUADRO 11 - Geração de temas para sistematização dos dados

(continua)

Perguntas de pesquisa	Instrumentos de geração de dados	Temas e categorias da análise dos dados gerados
De que maneira os livros de literatura podem auxiliar o professor na construção de identidades raciais das crianças que frequentam o ensino fundamental I?	Observação prévia dos livros. Observação em sala de aula, anotações no diário de campo.	3.1 Meninas Negras Como Protagonistas 3.1.1 observação prévia dos livros

QUADRO 11 - Geração de temas para sistematização dos dados

(conclusão)

		3.1.2 Livro 1- Livro As bonecas negras de Lara 3.1.3 Livro 2 – Betina 3.1.4 Livro 3 - Cada um com seu jeito, cada jeito é de um! 3.1.5 Algumas Aproximações Entre Os Livros “As Bonecas Negras De Lara” “Betina” E “Cada Um Com Seu Jeito, Cada Jeito É De Um!”
Quais são as percepções das professoras sobre as questões raciais em sala de aula e das crianças do ensino fundamental I participantes dessa pesquisa em relação a sua identidade racial?	Questionário (respondido pelas crianças com auxílio dos responsáveis ou da professora). Protocolo de observação / diário de campo.	3. 2 As Percepções Das Professoras E Das Crianças Com Relação À Identidade Racial 3.2.1 Narrativas autobiográficas: As experiências das professoras e suas percepções sobre um ensino que promova o Letramento Racial Crítico 3.2.2 Percepção das crianças sobre identidade racial 3.2.2.1 Perfil dos alunos da escola Dandara 3.2.2.2 Perfil dos alunos da escola Carolina de Jesus 3.2.2.3 Perfil dos alunos da escola dia na escola Conceição Evaristo
Quais são as percepções que as professoras apresentam sobre o uso dos livros “As bonecas negras de Lara”, “Betina” e “Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!”?	Narrativa autobiográfica. Entrevista realizada com cada professora participante.	3.3 O olhar das professoras: Refletindo sobre como foi a experiência com atividades desenvolvidas a partir dos livros As Bonecas negras de Lara, Betina e Cada um com seu jeito, cada jeito é de um! 3.3.1 A literatura que apresenta personagens negras/os de forma positivada motiva o reconhecimento racial da criança negra: “as crianças acabam percebendo e elas se percebem”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

QUADRO 12 - Cronograma detalhado de como foi realizada a pesquisa

Data	Participantes	Instrumento de geração de dados	Objetivos
Março		Observação prévia dos livros.	Verificar os pontos relevantes apresentados nos livros; Verificar quais outros temas podem ser abordados e aproximações de temas entre eles.
		Formulário para coletar dados sobre o perfil profissional das professoras.	Conhecer a trajetória acadêmica das professoras.
Abril		Solicitação de autorização dos pais para que as crianças participem da pesquisa. Aceite das crianças em participar das pesquisas.	Informar aos pais sobre a realização da pesquisa; Obter autorização dos pais.
		Preenchimento do questionário dos alunos, alguns tiveram auxílio dos pais/responsáveis ou da professora da turma.	Obter dados relevantes sobre os alunos, principalmente sobre pertencimento racial.
		Preenchimento do protocolo de observação/ diário de campo.	Registrar diariamente os fatos ocorridos.
Maio	3 professoras	Narrativas autobiográficas/relato de experiência.	Verificar quais foram os resultados obtidos. E se esses resultados contribuíram para o Letramento Racial Crítico das crianças envolvidas.
Junho/ Agosto		Entrevista com as professoras.	Obter informações relevantes de como foi participar da pesquisa, suas percepções, e seu(s) relatos sobre como foi essa experiência.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

2.5 CREDIBILIDADE DA PESQUISA

Durante o processo da escrita desta dissertação, tive oportunidade de participar de alguns eventos, apresentando alguns recortes do trabalho (ainda em desenvolvimento). Com isso, pude contar com as contribuições dos participantes dos eventos, que trouxeram apontamentos para aprimorar a pesquisa. Os eventos que participei durante esse período foram:

- 5º Encontro de Comunicação e Educação de Ponta Grossa (ECOM-PG) – UEPG. Apresentação do trabalho “Uma breve análise teórica sobre o impacto (social) da Literatura Infantil a partir do Letramento Racial Crítico”, em 12/09/2017;
- Apresentação de trabalho no IX Ciclo de Estudos de Linguagem (CIEL) e II Congresso Internacional de Estudos de Linguagem (CIEL), com o título: “Letramento Racial Crítico com crianças do ensino fundamental I: uma abordagem a partir da Literatura Infantil” (um recorte do referencial teórico utilizado). Apresentação de trabalho em 26/10/2017;
- Semana de Educação do Curso de Pedagogia e a 1ª Semana Acadêmica da Pedagogia EaD da UEPG. Apresentação do trabalho: “Teoria Racial Crítica, Letramento Racial Crítico e Literatura: Uma perspectiva de ensino sobre Identidade(s) Sociais de Raça”, em 20/10/2017;
- 16º Encontro Conversando sobre Extensão na UEPG (CONEX) ", em uma promoção da Universidade Estadual de Ponta Grossa por meio do(a) Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Culturais, realizado no período de 07 a 09 de junho de 2018. Apresentação do trabalho: "Formação De Professores, Letramento Racial Crítico e a Literatura Infantil: algumas considerações";
- Seminário de Teses e Dissertações em andamento da Pós-Graduação em Letras da UFPR, realizado de 06 a 10 de Agosto de 2018, com apresentação dos dados parciais da pesquisa: “A (não) representatividade de personagens femininas negras na literatura infantil e o impacto observado na (re)construção da identidade racial das meninas”;
- II Seminário de Teses e Dissertações em Andamento (SETEDI) do Programa de Pós-graduação de Estudos de Linguagem da UEPG, realizado nos dias 26, 27 e 28 de setembro de 2018. Apresentação de dados parciais da pesquisa com o título: “A construção (positiva) da identidade racial das crianças negras a partir do Letramento Racial Crítico e da Literatura Infantil”.

2.6 ÉTICA EM PESQUISA

Ao desenvolver pesquisa com seres humanos, é preciso estar ciente da conduta do pesquisador e dos procedimentos fundamentais que precisam ser realizados a fim de garantir que nenhum direito dos participantes da pesquisa seja violado. De acordo com a Resolução 196, publicada em outubro de 1996 pelo Conselho Nacional de Saúde, foram aprovadas as diretrizes e normas que devem nortear a pesquisa realizada com seres humanos, considerado principalmente o respeito à dignidade da pessoa humana, na qual envolve: cuidados sobre riscos e benefícios, equidade, livre escolha de participação por parte dos sujeitos a serem pesquisados e projeto de pesquisa devidamente aprovado pelo Comitê de Ética.

Fazendo uso das contribuições de Celani (2005), a partir do entendimento da pesquisa educacional, por meio da teoria crítica, deve-se considerar a parceria entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados. A autora ressalta, ao discorrer sobre os sujeitos da pesquisa, que são “pessoas não são objetos e, portanto, não devem ser tratadas como tal” (CELANI, 2005, p. 107-109). Por isso, utilizo, neste estudo, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo 1) e o Termo para os alunos (Anexo 2), para assegurar total liberdade de escolha na participação ou não nesta pesquisa, bem como a desistência a qualquer tempo caso o participante não se sentisse confortável em participar ou não o quisesse.

2.6.1 Ética Em Pesquisa Realizada Com Crianças

Ao desenvolver a pesquisa direcionando a realização da geração de dados tendo como público-alvo as crianças pertencentes ao EF I, busquei ter muito cuidado, de modo que fossem tomadas algumas medidas para facilitar o envolvimento e a participação delas na pesquisa: liberdade para decidir se gostariam de participar, buscar desenvolver entrevista/questionários com uma linguagem acessível, o olhar cuidadoso buscando perceber como elas reagiam no cotidiano escolar durante minha observação. Não obstante, para além dessas questões, minha preocupação era assegurar que seus direitos como crianças envolvidas na pesquisa fossem respeitados.

Gaiva (2009), no texto *Pesquisa envolvendo crianças: aspectos éticos*, traz um breve histórico do surgimento da regulamentação, que no Brasil foi a partir da

Resolução 196/1996, na qual trata da questão do consentimento por parte da criança/ adolescente desde que haja sua compreensão, além do consentimento de seu representante legal, seja este os pais ou outro responsável, reconhecido judicialmente. Essa ideia também é defendida por Ferreira, M. (2010), que destaca a liberdade na decisão de participação por parte da criança. Nesse sentido, ao decidir realizar esta pesquisa, busquei utilizar com as crianças uma linguagem clara, para facilitar a compreensão, de modo que compreendessem como seria seu envolvimento, bem como afirmamos a eles(as) e seus responsáveis poderiam se recusar a participar, ou mesmo desistir de participar a qualquer momento, conforme os documentos apresentados nos anexos.

Optei pela realização de pesquisa com o público infantil compreendendo a necessidade de perceber como o ensino a partir do uso da LI pode interferir no (re)conhecimento identitário das crianças. Para melhor compreender a relevância dessa perspectiva, trago as contribuições da professora Manuela Ferreira (2010), que apresenta a criança como um sujeito social, capaz de manifestar opinião e compreensão:

Creditar as crianças como actores sociais e com o direito de se apresentarem como sujeitos de conhecimento nos seus próprios termos, sendo indissociável do seu reconhecimento como produtoras de sentido, é então assumir como legítimas as suas formas de comunicação e relação, mesmo que estas se expressem diferentemente das que os adultos usam habitualmente, para nelas se ser capaz de interpretar, compreender e valorizar os seus aportes como contributos a ter em conta na renovação e reforço dos laços sociais nas comunidades em que participam. (FERREIRA, M. 2010, p. 157-158).

Desse modo, compreendo que as crianças são capazes de perceber e reconhecer sua(s) identidade(s), visto que são capazes de dar significado às informações que lhes são apresentadas. Embora considere de total relevância a questão da identidade de cada criança, mantive em sigilo os nomes, usando nomes fictícios para cada criança, isso foi uma opção para garantir que essas crianças tivessem total liberdade de expressão tanto ao responder os questionários como também nas suas falas.

Outro ponto relevante nesta pesquisa foi sobre o uso das imagens; a princípio, percebia que determinada imagem era interessante, pois permitiria ao leitor ter uma visão mais detalhada sobre os envolvidos na pesquisa, o espaço pesquisado, dando maior credibilidade. Todavia, Kramer (2002), ao abordar sobre a

questão da imagem/fotografias de pessoas, afirma que é algo “delicado”, uma vez que a imagem é subjetiva, nem sempre representa aquilo que de fato é. Por essa razão, optei por não trazer imagens que identificassem o rosto dos sujeitos participantes, por um lado, para manter as identidades preservadas, e, por outro, por entender que é algo que, ao ser interpretado ou analisado, depende muito do olhar do leitor/analista, e isso é algo que precisa, a meu ver, de cautela e maior tempo de análise, para não distorcer a compreensão ou fazer juízo de valor. Assim, logo que iniciei a pesquisa, no contato com a direção da escola e com os pais ou responsáveis pelas crianças, percebi que eles não se sentiam confortáveis em expor as crianças; por isso, preservei as suas identidades. No entanto, em alguns momentos, apresento algumas imagens das atividades e da sala de aula, nas quais não aparecem as crianças. No caso das professoras, como eu pretendia realizar a entrevista, minha intenção era que elas se sentissem confortáveis e seguras para falar; devido a isso, desde o início, assegurei o sigilo da identidade de cada participante, conforme indicado nos termos de consentimento.

2.7 RETORNO DA PESQUISA

Considero o retorno da pesquisa um momento muito importante para o pesquisador, a partir do qual ele poder partilhar as reflexões coletivamente. Nesse sentido, na fase final da escrita, tive a oportunidade de utilizar-me desta pesquisa para dialogar com alunos do curso de Letras/Inglês da Universidade Estadual de Ponta Grossa, durante o estágio de Docência, momento no qual refletimos sobre o uso de outros livros de I na perspectiva de um ensino com possibilidades de promover o LRC. A partir dessas discussões, os alunos fizeram análises desses livros e as apresentaram em seminários, destacando como os personagens negros e negras são apresentados nos livros de LI (da atualidade), quais as possibilidades de temas que podem ser abordados a partir desses livros e a necessidade dessas discussões em sala de aula.

Outra participação foi ministrando duas oficinas, uma no evento denominado *II Semana da Consciência Negra e I Novembro Negro: em memória de Marielle Franco*, organizado no mês de novembro pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, com a oficina *A arte de contar histórias e a importância do protagonismo negro na literatura infantil para promover o Letramento Racial Crítico*,

com a participação da professora Dra. Aparecida de Jesus Ferreira, que contribuiu relatando sobre sua experiência com o livro *As bonecas negras de Lara* e a repercussão da obra, sobretudo, com os professores. A outra oficina foi na cidade de Castro - PR, tendo como tema do evento *Orgulho crespo na estante, presente!*, organizado pela Biblioteca Cidadã do município.

Ademais, o retorno desta pesquisa pretende contribuir para a formação e a motivação de dos professores por meio de discussões sobre a relevância do uso da LI, bem como sobre o ensino voltado às práticas do LRC. O intuito é permitir que outras discussões sejam realizadas no momento destinado à formação de professores, tanto na graduação como também na formação contínua. Outra forma que encontramos para dar retorno foi a participação em eventos e a publicação de alguns recortes desta pesquisa, já citados anteriormente.

O escopo deste capítulo foi descrever as escolhas metodológicas, entre elas o tipo de pesquisa, os instrumentos de geração de dados, os sujeitos participantes, além de outros aspectos relevantes. No capítulo seguinte, com base nos procedimentos teóricos e metodológicos discutidos nos dois primeiros capítulos, inicio a análise de uma parte do corpus.

3 ANÁLISE DA GERAÇÃO DE DADOS

Neste capítulo, apresento a observação dos livros de LI escolhidos para o estudo, a fim de identificar algumas possibilidades de temas e assuntos que podem ser discutidos em sala de aula, além de lançar um olhar para as imagens contidas nos livros. Nesse sentido, o interesse é perceber quais impactos esses livros poderiam trazer no que se refere à identidade racial das crianças. Para tanto, dividimos o capítulo em três seções principais. A seção 3.1 responde à primeira pergunta de pesquisa: *De que maneira os livros de literatura podem auxiliar o professor na construção de identidades raciais das crianças que frequentam o ensino fundamental I?*. Em um primeiro momento, apresento minha percepção sobre os livros: *As bonecas negras de Lara* (FERREIRA, A. J, 2017a), *Betina* (GOMES, 2009) *Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!* (DIAS, 2014). Essa observação prévia contribuiu para a reflexão sobre a maneira que os livros lidam com elementos sobre as questões raciais (no texto e nas imagens), para que, ao adentrar ao campo de pesquisa, tivesse um olhar mais detalhista, buscando encontrar elementos relevantes durante as observações. Ressalto que essa etapa não foi mencionada às professoras, de modo que não teve minha interferência na elaboração das atividades que elas planejaram a partir dos livros.

A segunda seção 3.2 responde à segunda pergunta de pesquisa: *Quais são as percepções das professoras sobre as questões raciais em sala de aula e das crianças do ensino fundamental I participantes dessa pesquisa em relação a sua identidade racial?* Para respondê-la, analisei os questionários respondidos pelas crianças, considerei as observações em sala de aula e busquei perceber se havia similaridade entre as respostas dos questionários com as atividades feitas pelos alunos, em especial o autorretrato por eles produzido. Essa análise permitiu que pudesse verificar como os alunos se percebem, com relação à cor/raça (no questionário), momento esse antes da professora contar a história e como isso é expressado no diálogo (após a contação da história) e nos autorretratos que cada criança fez.

Na seção 3.3, respondo à terceira pergunta de pesquisa: *“Quais são as percepções que as professoras apresentam sobre o uso dos livros “As bonecas*

negras de Lara”, “*Betina*” e “*Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!*”? Após as três seções, fecho o capítulo com algumas ponderações.

3.1 MENINAS NEGRAS COMO PROTAGONISTAS

3.1.1 Análise Prévia Dos Livros

Ao realizar cuidadosamente a leitura e a observação prévia de cada livro selecionado, pude verificar alguns pontos relevantes e as aproximações possíveis entre eles. Iniciei pelo livro *As bonecas negras de Lara* (FERREIRA, A. J, 2017a) posteriormente o livro *Betina* (GOMES, 2009) e, por último, o livro *Cada um com seu jeito, cada jeito é de um* (DIAS, 2014). Destaco que não se trata de uma análise literária, mas de um momento de reflexão que considerei necessário para perceber sobre a representação da criança negra nos livros de LI utilizados neste estudo e sobre possíveis temas que poderiam ser discutidos no momento da contação das histórias ou durante as atividades. Ressalto que essas observações não foram repassadas às professoras, para não interferir na forma que elas compreenderiam as obras e nem nas atividades que desenvolveriam.

No decorrer deste tópico, apontei alguns aspectos relevantes (tanto sobre os aspectos não verbais quanto os verbais dos livros), a fim de verificar possibilidades do uso da LI para promover o LR e o LRC.

3.1.1.1 A Escolha Dos Livros

A escolha por livros de LI surgiu do interesse em perceber qual a possibilidade dessas obras promoverem o LRC, visto que são utilizados em sala de aula com frequência. Nessa perspectiva, concordo com Araujo (2017), ao admitir que:

[...] entender o livro literário como um objeto escolarizado ou, em outras palavras, entender como inevitável a escolarização da literatura, é possibilitar o avanço para investigações mais significativas sobre como se desenvolve tal processo e, a partir daí, e caso se evidencie a ideia de uma literatura puramente pedagógica ou instrutiva, propor reflexões e mudanças. (ARAUJO, 2017, p. 270).

Considero também o fato de ser uma pesquisa realizada em sala de aula com crianças em processo de alfabetização, algumas ainda no início do processo; assim, tomei esse cuidado, considerando que

[...] a escolha pelo gênero literatura infantil decorre frente ao expressivo papel no processo de aquisição de leitura e escrita das crianças, pois o ato de ler e ouvir histórias possibilita à criança expandir seu campo de conhecimento, tanto na língua escrita, quanto na oralidade. (SILVA; FERREIRA; FARIA, 2011, p. 288).

Antes, então, de iniciar a pesquisa em campo, selecionei os livros que as professoras envolvidas na pesquisa utilizariam. Optei pela escolha dos seguintes livros *As bonecas negras de Lara* (FERREIRA, A. J, 2017a), *Betina* (GOMES, 2009) e *Cada um com seu jeito, cada jeito é de um* (DIAS, 2014), por atenderem a alguns critérios:

- São livros de Literatura Infantil escritos após a Lei 1.0639/2003, que propõe novas diretrizes curriculares para o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana (e permite a reflexão sobre a valorização da raça negra);
- Abordam como tema central a identidade racial negra;
- Apresentam como protagonistas meninas negras;
- Há uma aproximação entre os três livros no que se refere ao conteúdo (infância, presença da família, escola);
- Apresentam pontos relevantes sobre (re)conhecimento e valorização racial da criança negra;
- Escritos por autoras negras que pesquisam sobre questões raciais. Esse último critério, de início, causou-me certa preocupação pelo fato de correr certo risco, no sentido de que minha orientadora, a professora Dra. Aparecida de Jesus Ferreira, é autora do livro *As bonecas negras de Lara*, e uma das integrantes da banca, a professora Dra. Lucimar Rosa Dias, é autora do livro *Cada um com seu jeito, cada jeito é de um*, mas, conhecendo um pouco do trabalho de cada uma, por meio das leituras e dos fichamentos, percebi que como pesquisadoras estariam abertas a reflexões sobre seus livros, sendo assim, permaneci com a minha escolha por esses livros.

A escolha de livros com personagens femininas se deve principalmente ao fato de que, por muito tempo, a figura feminina negra foi ausente nos livros de LI, e aos poucos apareceram desempenhando papéis de serviços domésticos, conforme relata Jovino (2006), somente a partir da década de 1980 houve o rompimento desse padrão, o que deu início a inserção de personagens representando a resistência, exercendo diversas funções sociais diferentes. Nesse sentido, ao trazer personagens de meninas negras como protagonistas, destaco a importância da representatividade feminina negra na LI e também na sociedade.

Destaco que, dos livros escolhidos e analisados nesta pesquisa, apenas o livro *As bonecas negras de Lara* (FERREIRA, A. J. 2017a) faz parte do acervo das escolas municipais de Ponta Grossa - PR. Por isso, os demais foram comprados e disponibilizados a cada professora participante. Mesmo não tendo exemplares nas escolas, mantive essas obras porque são livros mais recentes, corroborando o exposto por Araujo (2017), que afirma que “[...] quanto mais atual a obra, menos incidência de apresentar estereótipos com relação ao personagem negro” (ARAUJO, 2017, p. 277), sendo assim, optei por verificar livros publicados após a Lei 10639/2003.

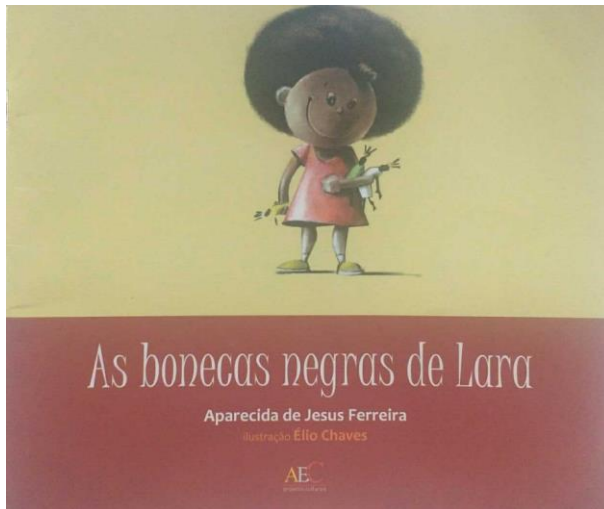
As três obras foram escritas por mulheres negras, professoras universitárias e pesquisadoras que têm dedicado seus estudos sobre questões raciais, consequentemente, essas pesquisas têm oportunizado discutir sobre o ensino voltado ao LR e o LRC, permitindo que se reflita com os alunos temas como raça, direitos de igualdade, empoderamento feminino, feminismo negro, entre tantas outras possibilidades.

A seguir, analiso a primeira obra, *As bonecas negras de Lara* (FERREIRA, A. J. 2017a).

3.1.2 Livro 1 - “As bonecas negras de Lara”

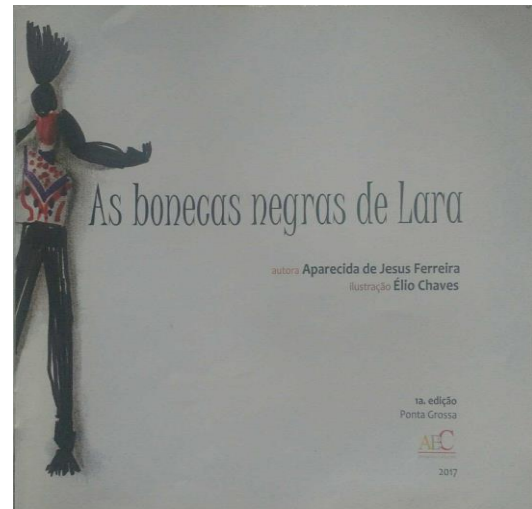
Escrito pela professora Dra. Aparecida de Jesus Ferreira e ilustração de Hélio Chaves, *As bonecas negras de Lara* conta história de Lara, uma menina negra, seus amigos e suas histórias com bonecas negras.

FIGURA 1 - Capa do livro As bonecas negras de Lara



Fonte: Ferreira, A. J. (2017a).

FIGURA 2 - Boneca Abayomi



Fonte: Ferreira, A. J. (2017a).

A personagem de Lara ilustrada na capa do livro é representada por uma menina negra, de cabelo crespo, segurando bonecas Abayomi (figuras 1 e 2). A imagem dessas bonecas certamente desperta a nossa curiosidade, pois não se trata de bonecas comercializadas para o público infantil, pois são feitas com retalhos de tecido, na maioria, confeccionadas por militantes e disponibilizadas para venda em feiras culturais ou de artesanato.

FIGURA 3 - Coleção das bonecas negras de Lara



Fonte: Ferreira, A. J. (2017a).

FIGURA 4 - Lara e seus amigos: Paula e Sérgio



Fonte: Ferreira, A. J. (2017a).

A figura 3 mostra as bonecas que fazem parte da coleção de Lara, embora todas sejam negras, apresentam características distintas: cabelo crespo, cacheado,

curto, longo, preso e solto. Há também bonecas magras, outras que parecem bebês, meninas, menino, enfim, uma variedade de bonecas negras, incluindo a diferença na tonalidade da cor da pele das bonecas.

A partir dessa imagem é possível perceber que existem várias tonalidades de pele negra, e diversos tipos de cabelo, contribuindo para que a criança perceba as diferenças de maneira positiva. Nesse sentido, concordo com Rosa (2014), a qual argumenta que tanto as crianças negras quanto as crianças brancas têm suas identidades construídas, pautadas na forma como são inseridas no mundo, socializadas, tendo os elementos cabelo e corpo como uma das referências na percepção de como são. É fato que a forma como as crianças são tratadas, ou como lhes são apresentadas as diferenças, por vezes, podem desenvolver atitude de negação da sua identidade, sendo assim, “o corpo e os cabelos crespos são expressões e suportes da identidade negra” (ROSA, 2014, p. 56-57).

A imagem da figura 4 mostra Lara e seus amigos: Paula e Sérgio. Percebemos que os três estão segurando as bonecas Abayomi, e o Sérgio, além da boneca, segura um carrinho. Paula é branca e tem cabelos claros, já Lara e Sérgio são negros, mas o tom de pele e o cabelo não são iguais. O cabelo de Lara é mais crespo do que o de Sérgio, e o tom de pele mais escuro. Essas características não interferem na amizade que eles cultivam. Com base nessas diferenças, ao mostrar essas imagens às crianças, é possível destacar que há negros de tonalidades diversas e com tipos diferenciados de cabelo. Outro aspecto relevante é a roupa das três crianças, não são de cores tradicionalmente rotuladas de menino (azul) e de menina (rosa): Paula está com uma camiseta de listras verdes e bermuda cinza, Sérgio com uma camiseta amarela e bermuda laranja, e Lara está de vestido vermelho.

FIGURA 5 - Lara e seus amigos: Paula e Sérgio



Fonte: Ferreira, A. J. (2017a).

FIGURA 6 - Lara, Paula e Sérgio decidindo por sorteio quem contaria a primeira história



Fonte: Ferreira, A. J. (2017a).

Nas figuras 5 e 6, verifico dois aspectos relevantes: o primeiro se refere à amizade próxima entre crianças, e o segundo refere-se à diferença notável na estrutura do cabelo de Lara e Sérgio. Os dois têm cabelos crespos, no entanto, os de Sérgio têm cachos mais abertos, os cachos de Lara, por sua vez, são mais fechados, e o de Paula é liso e de cor diferente, marrom. Essas características permitem fomentar a discussão de que há negros com cabelo mais crespos, mais cacheados ou lisos. Essa imagem possibilita ao professor discutir com as crianças sobre as diferenças, a necessidade do diálogo, o respeito à ideia e à opinião do outro.

Nesse sentido, sobre aceitar e respeitar o outro, há diversas formas de famílias apresentadas no decorrer da narrativa: “A Lara tem duas casas, uma parte da semana ela mora com o pai e na outra com a mãe. Já a Paula mora com a avó dela. E o Sérgio mora com o pai e a mãe dele, na mesma casa” (FERREIRA, A. J. 2017a, p.10).

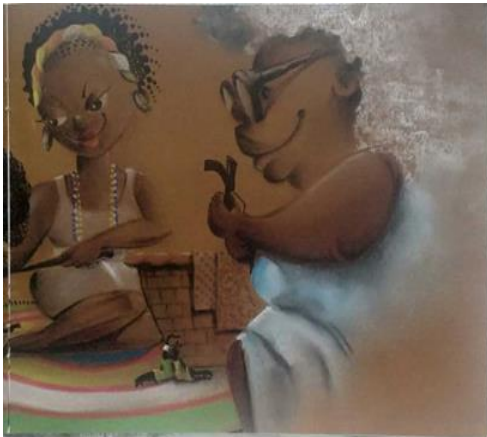
Nesse trecho da história que descreve as famílias das personagens, verifico diversos modos de constituir a família ou o núcleo familiar. É comum encontrar no espaço escolar crianças que nem sempre moram com os pais ou que têm uma família reconhecida como padrão: pai, mãe e filhos.

A partir dessa história, pode-se discutir sobre os diversos tipos de família e reforçar a ideia de que, independente da ausência da figura do pai ou da mãe, uma família se refere às pessoas com as quais se convive e das quais se recebe cuidado e carinho. Possibilitar essa compreensão permite que a criança se sinta acolhida e

pertencente à sociedade, uma vez que não é a única a pertencer a uma família ‘diferente’!

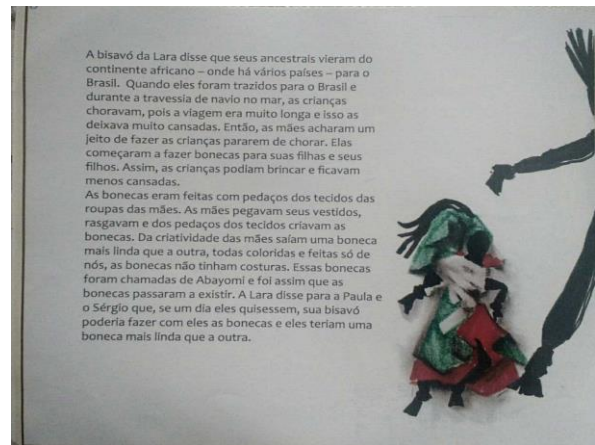
Nessa direção, conhecer o perfil das crianças, com quem elas moram e como se sentem pode ser uma atividade muito importante para dialogar com os pequenos, contribuindo para a construção e para o (re)conhecimento de sua(s) identidade(s).

FIGURA 7 - Lara confeccionando as bonecas Abayomi



Fonte: Ferreira, A. J. (2017a).

FIGURA 8 - História sobre como eram feitas as bonecas Abayomi



Fonte: Ferreira, A. J. (2017a).

Na figura 7, Lara está confeccionando as bonecas Abayomi com sua família. Essa é uma herança familiar, a bisavó Maria aprendeu com sua mãe e ensina Lara. Algo que observo nesse livro é a criatividade e a preocupação com os detalhes, como as cores, a textura dos cabelos e os acessórios como os colares e brincos. É perceptível também a delicadeza nos traços dos personagens, que parecem com bonecos, contudo, a figura da avó (figura 7) apresenta alguns traços que não seguem o mesmo padrão.

O texto que acompanha a imagem das bonecas Abayomi (figura 8) relata o período da travessia dos navios negreiros (período de escravização do povo negro), fazendo menção à confecção das bonecas Abayomi pelas mães das crianças, com utilização de pedaços de tecido de seus vestidos. O interessante desse relato é mostrar que, em meio à escravização, essas mães buscavam meios para que as crianças se divertissem, e não centrar-se apenas no sofrimento.

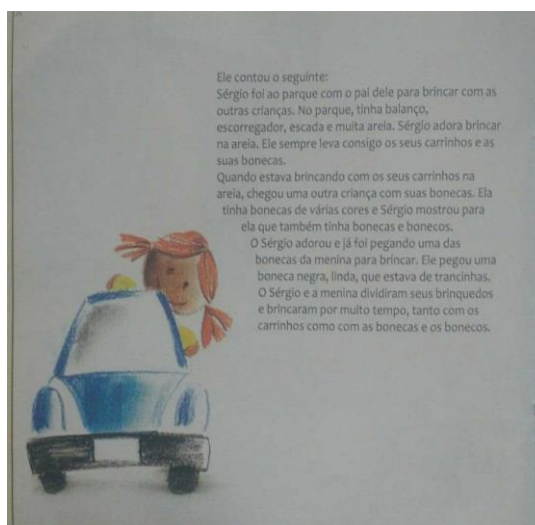
O nome que designa a boneca Abayomi “[...] tem origem da língua Iorubá: Abay= encontro e omi= precioso” (FERREIRA, A. J. 2017a, p.14). Essa informação contida na obra certamente desperta curiosidade e permite um diálogo sobre as diversas palavras presente em nosso vocabulário e que foram herdadas pelo povo africano. Ainda sobre a confecção de bonecas, o texto informa sobre a possibilidade de aprender confeccioná-las, assistindo a vídeos no *Youtube*, o que também pode ser uma ferramenta de pesquisa a ser utilizada pelo professor.

FIGURA 9 - Sérgio brincando no parque



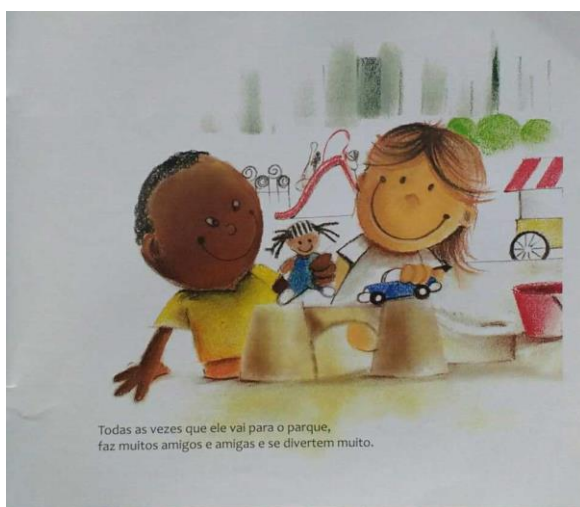
Fonte: Ferreira, A. J. (2017a).

FIGURA 10 - Amiga que Sérgio conheceu no parque



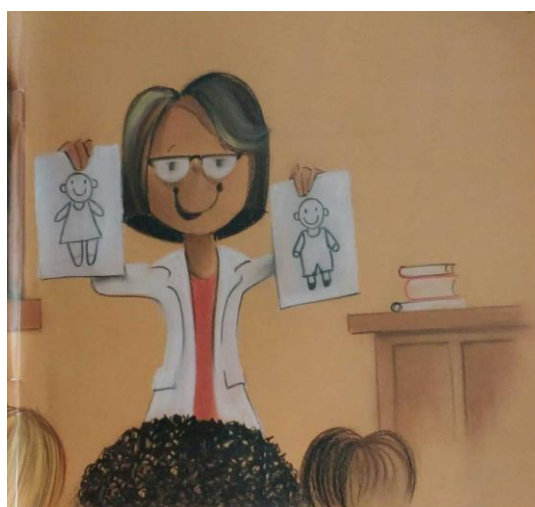
Fonte: Ferreira, A. J. (2017a).

FIGURA 11 - Sérgio e sua amiga brincando no parque



Fonte: Ferreira, A. J. (2017a).

FIGURA 12 - Professora orientando os alunos para realizar a atividade com o desenho de bonecos



Fonte: Ferreira, A. J. (2017a).

Na figura 9, faço a seguinte leitura: um menino que brinca de bonecas e a presença da figura paterna de Sérgio levando-o para brincar, me permite acreditar que este pai está confortável vendo seu filho brincar com bonecas. Essa figura em um livro infantil é muito importante para que crianças se sintam confortáveis para brincar com seus brinquedos, não limitando meninos a brincar apenas com carrinhos e meninas com bonecas e de casinha, isso certamente contribuirá significativamente para que suas experiências de brincar sejam momentos de alegria e de conhecimento de mundo.

Nas figuras 10 e 11, observo Sérgio e sua amiga brincando, ele com bonecas e ela com o carrinho. Culturalmente, as meninas são ensinadas a brincar com bonecas e os meninos com carrinho, porém, é necessário desconstruir essa ideia a fim de que as crianças tenham liberdade de brincar com todos os brinquedos.

Com base na figura 12 verifico a possibilidade de refletir sobre o trabalho do professor em promover a autonomia e a criticidade dos alunos, a partir de atividades que possibilitem que eles se reconheçam participantes do processo.

FIGURA 13 - Lápis “cor de pele”



Fonte: Ferreira, A. J. (2017a).

A partir da figura 13, é possível levar a perceber que não existe apenas um lápis cor de pele (rosa/salmão), mas sim vários. Ao permitir que as crianças escolham lápis de cor que se aproximem realmente de sua tonalidade de pele, da cor dos olhos e do cabelo, contribui-se para que elas não sigam padrões socialmente reconhecidos como “belos”, que aparecem principalmente nos livros de

contos de fada: personagens brancos como belos e bons, conforme afirmam Silva, Ferreira e Faria (2011).

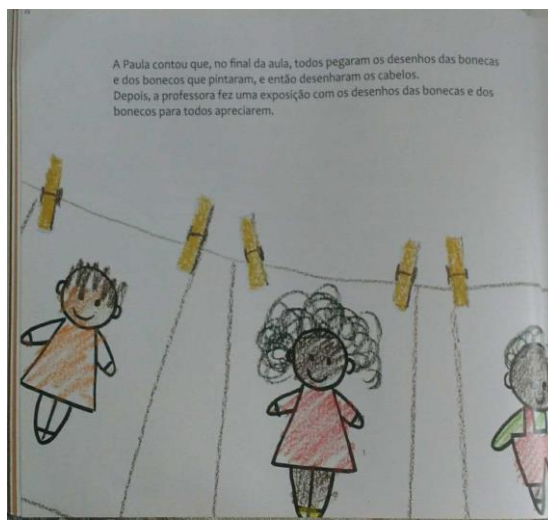
Recordo aqui que, durante todo meu processo escolar, fui ensinada a colorir os desenhos de pessoas com tonalidades bege, conhecida também como lápis cor de pele. Hoje, porém, adulta e fazendo as leituras de pesquisas que discutem sobre essa questão, percebo a importância de que as crianças tenham liberdade para colorir os seus desenhos com tonalidades de pele diferentes, e se for um desenho de autorretrato, que sejam estimuladas a colorir com tons que de fato se aproximem da cor de pele de cada um. Ao permitir que as crianças escolham um lápis de cor para colorir os desenhos da cor que se aproxima com o de sua pele, possibilita-se a elas o desenvolvimento da autonomia e da criticidade, permitindo que assumam a sua identidade racial.

FIGURA 14 - Autorretrato e a identidade racial da criança branca



Fonte: Ferreira, A. J. (2017a).

FIGURA 15 - Autorretrato e a identidade racial da criança negra



Fonte: Ferreira, A. J. (2017a).

As imagens presentes nas figuras 14 e 15, com os desenhos pintados pelas crianças, é parte da história contada por Paula no livro, momento no qual a professora orientou que cada criança fizesse seu autorretrato e colorisse com o lápis que mais se aproximasse com o tom de pele. Essas figuras (14 e 15) demonstram que as crianças se reconheceram em seus desenhos, bem como perceberam as diferenças entre elas.

Ao final do livro, há algumas sugestões de atividades que possibilitam a discussão para promover o aprendizado sobre a amizade, respeito e também estimular a criatividade dos alunos. O livro ainda conta com um áudio-livro, narrado pela própria autora.

Além das questões referentes a identidades sociais de raça, outros pontos relevantes podem ser discutidos a partir da leitura desse livro:

- O conceito de família (Lara tem duas casas, uma semana mora com pai e na outra com a mãe; Sérgio mora com o pai e com a mãe; Paula mora apenas com a avó);
- O conceito de gênero: nas observações feitas a partir das imagens, Sérgio aparece na maioria das vezes brincando com bonecas, e em outro momento sua amiga brinca com um carrinho. Essas imagens mostram a relevância de dialogar com as crianças incentivando-as a brincar coletivamente, com todos os brinquedos disponíveis, isso incentiva para que criem laços afetivos e auxilia na desconstrução de estereótipos.
- O uso da tecnologia: na própria obra, sugere-se fazer uma pesquisa na internet, por meio do *Youtube*, isso indica que os docentes podem fazer uso da tecnologia para promover o LR e o LRC.

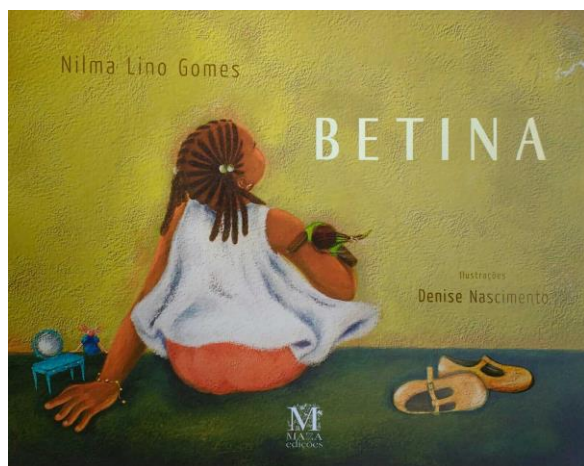
A partir dessa análise surgiram alguns questionamentos: As crianças têm contato com bonecas negras? Se sim, como as crianças veem essas bonecas esteticamente? E qual a reação das crianças ao verem bonecas negras? Embora essas questões não sejam discutidas nesta pesquisa, são pertinentes para reflexão, pois o momento do brincar é também um momento importante de (re)conhecimento identitário e aprendizagem. A subseção seguinte apresenta a análise do livro *Betina* (GOMES, 2009).

3.1.3 Livro 2 – “Betina”

Escrito pela Profa. Dra. Nilma Lino Gomes, e ilustrado por Denise Nascimento, o livro apresenta a história de Betina, uma menina negra que se torna uma mulher cheia de lembranças boas para contar. Betina é uma linda menina

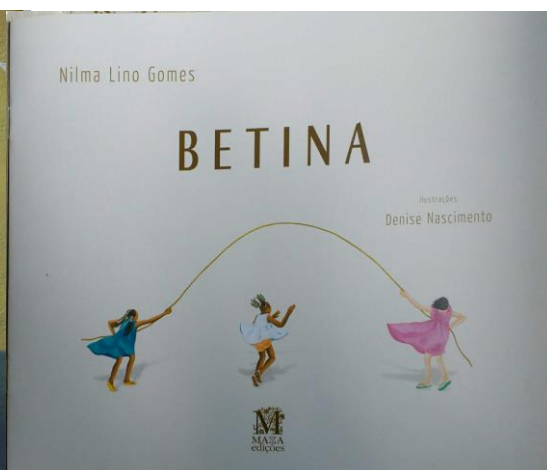
negra, de olhos grandes e pretos como jabuticabas e cabelo cheio de trancinhas com bolinhas coloridas na ponta, essa é a sua descrição logo no início do livro.

FIGURA 16 - Capa do livro Betina



Fonte: Gomes (2009).

FIGURA 17 - Brincadeiras de criança



Fonte: Gomes (2009).

A imagem da capa (figura 16) mostra uma menina negra, com tranças no cabelo e outros brinquedos (uma penteadeira e outra boneca), os sapatos soltos no chão demonstram que Betina tinha seus momentos de brincar, e o fato de segurar uma boneca negra permitia que ela percebesse a semelhança entre ela e a sua boneca negra, o que certamente contribui para que a criança reconheça positivamente sua identidade social.

Na figura 17, Betina e outras duas crianças brincam de pular corda. Essa imagem permite que as crianças percebam que Betina tinha amizade com crianças negras e brancas, brincavam juntos e se divertiam. Trazer essas questões para a sala de aula faz com que as crianças reflitam sobre as suas atitudes com os colegas, visto que a exclusão da criança por parte dos colegas da turma é um dos problemas enfrentados pela criança negra. No que se refere às roupas de Betina, ela usa blusa branca e a bermuda laranja e as outras meninas usam vestidos. As figuras mostram cores diversas e não criam um padrão de cor (rosa) ou roupa de menina (vestido), padrão esse que percebi nos desenhos feitos pelas meninas, como indicado na seção 3.3 desta dissertação.

FIGURA 18 - Carinho nas palavras da avó



Fonte: Gomes (2009).

FIGURA 19 - A avó



Fonte: Gomes (2009).

A forma com as palavras selecionadas na frase “Menina, minha menina, quem te fez tão bonitinha: foi o sol, foi a lua ou as estrelas miudinhas?” (figuras 18 e 19) estão dispostas remete à beleza, ao brilho do “sol” e das “estrelas”, trazendo todo um significado de valorização estética de Betina. A imagem da avó mostra a fragilidade da pessoa idosa, mas sem representar estereótipos. Ela é delicada, negra, e com um penteado feito de tranças que permite que a criança perceba suas heranças genéticas e as semelhanças entre elas e seus familiares: de quem herdou a sua cor, o seu cabelo, os olhos, a boca, o nariz, a estrutura física, o jeito de ser etc. Nessas duas imagens, há dois pontos relevantes: o primeiro se refere à valorização racial da menina e o segundo ao carinho e à afetividade entre Betina e a avó.

FIGURA 20 - A avó e as tranças da neta



Fonte: Gomes (2009).

FIGURA 21 - Betina e seus traços



Fonte: Gomes (2009).

Na figura 20, observo novamente Betina com uma boneca negra parecida com ela. A avó, trançando o cabelo de Betina, usa “pente de madeira com dentes grossos”, pois facilita o penteado, visto que o cabelo de Betina é crespo – “a vovó penteia seu cabelo com muito carinho [...] passava creme para desembaraçar, desembaraçava, lavava de novo e secava com a toalha” (GOMES, 2009, p. 6).

A atitude de pentear os cabelos de uma criança que tem cabelos crespos “[...] utilizando instrumentos adequados [...]” permite que se construam “[...] práticas de respeito humano, ao mesmo tempo processos de empoderamento, pois a criança passará a sentir-se valorizada em sua singularidade” (SOUZA; DIAS; SANTIAGO, 2017, p. 49), em outras palavras, torna-se um momento de cuidado e de carinho no qual a criança se sente acolhida. Esse processo de cuidado com o cabelo crespo é uma maneira de incentivar a criança a valorizar sua identidade racial, conforme afirma Gomes (2003) “cabelo crespo na sociedade brasileira é uma linguagem e, enquanto tal, ele comunica e informa sobre as relações raciais” (GOMES, 2003, p. 8).

Nesse sentido, percebo que o cuidado e o capricho com que a avó cuida do cabelo crespo de Betina permitem que essa “linguagem” seja manifesta de maneira positiva. As pessoas, por vezes, sem considerar ofensivo, falam do cabelo crespo o chamado de “ruim”, que “não entra pente”, “Bombril”, entre tantos outros adjetivos pejorativos que são atribuídos a esse tipo de cabelo. Cito, como exemplo, os dados apresentados por Guizzo, Zubaran, Beck (2017), resultante de uma pesquisa de campo realizada com alunos da Educação Infantil em uma escola da rede municipal

e alunos do Ensino Fundamental da rede particular, ambas localizadas no Rio Grande do Sul, intitulada *Raça e gênero na educação básica: pesquisando 'com' crianças*. Como destacam as autoras,

De modo especial, observou-se que também as crianças na faixa etária de oito e dez anos de idade colocaram em prática ensinamentos sobre seus corpos, que estavam relacionados às normas e às formas consideradas 'aceitáveis' e 'normais', como nas situações descritas a seguir: # Uma aluna de oito anos de idade da 3ª série chegou à escola de um modo diferenciado naquele dia de aula: estava ela com seus cabelos, que são bem compridos e crespos, lisos. O que mobilizou essa mudança foram situações de deboche, por parte de alguns colegas, chamando os cabelos da menina de 'crespos, feios e enredados como os de uma empregadinha'. Dias mais tarde, com a menina indo para a aula com seus cabelos sempre lisos, soubemos que a mesma havia feito uma 'progressivinha de chocolate, sem uso de formol', conforme relato da sua mãe que também comentou que a menina detestava seus cabelos crespos, pois os mesmos eram diferentes dos cabelos de suas amigas e da própria mãe. Um colega, ao vê-la de cabelos sempre lisos fez o seguinte comentário: 'Profe., eu acho que agora, com esse cabelo, ela ficou mais mulher'# (Caderno de Anotações, 6/4/2011). (GUIZZO; ZUBARAN; BECK, 2017, p. 528).

Com base no relato das autoras, defendo que vale a reflexão do professor em sala de aula para discutir sobre esse assunto, o cabelo, para que as crianças compreendam que não existe cabelo "ruim" ou feio. Todos os cabelos são bonitos, alguns mais crespos, outros lisos, ondulados, mas todos têm a sua beleza e precisam ser cuidados com carinho.

Dando continuidade à análise da obra, Betina aparece na figura 21 com seu penteado pronto, a sua alegria reflete-se no espelho e no brilho dos seus olhos. Os traços fenotípicos da pessoa negra estampados no rosto de Betina destacam-se na imagem e o no texto. Há, nesse momento, uma desconstrução da beleza branca como norma padrão, considerando que há, na obra, uma menina negra, linda e que, principalmente, se vê linda.

FIGURA 22 - Cabelo crespo e a poesia



Fonte: Gomes (2009).

FIGURA 23 – Ancestralidade



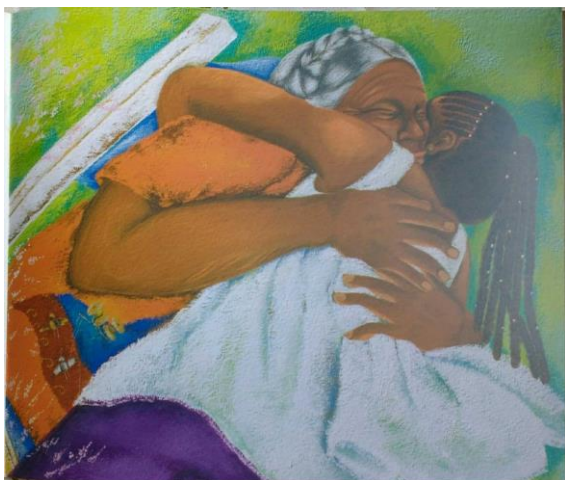
Fonte: Gomes (2009).

Betina e a avó aparecem de costas, nas figuras 22 e 23, com alguns pedacinhos de renda. No texto que acompanha as imagens, há uma comparação do cabelo de Betina com as rendas, ou seja, compara-se o cabelo crespo a algo bonito e delicado. Há um tom poético nesse trecho da história. Na página 12 do livro *Betina*, o texto traz um breve diálogo entre Betina e seus coleguinhas, os quais a questionam sobre como eram feitas suas tranças. Respondendo-os, Betina explica “toda cheia de pose”, ou seja, orgulhosa do seu cabelo e também de seu potencial racial.

Nas páginas 14-16 do livro, há um momento delicado na história, a jovem descobre que sua avó partiria para se “encontrar com os ancestrais” (GOMES, 2009, p. 14). Nesse trecho, a avó explica que seus antepassados (nascidos no Brasil e na África) “[...] deixaram ensinamentos e muita história de luta. A força e a coragem dessas pessoas continuam até hoje em nossas vidas e na história de cada um de nós” (GOMES, 2009, p. 14).

Esse diálogo entre a avó e a menina apresenta uma cultura e um jeito de entender a ancestralidade e, ao mesmo tempo, estabelece uma relação afetuosa entre elas. Compreender e aceitar a morte de alguém é um tanto confuso e doloroso, tanto para adultos, mas principalmente para as crianças, e a avó de Betina procurava amenizar a dor da partida ou da saudade explicando que iria para outro lugar, encontrar-se com os seus antepassados. Descrever a morte dessa forma torna a sua partida, não como um momento de adeus, mas como um até logo, algo que faz parte da crença/cultura da avó de Betina.

FIGURA 24 - A despedida



Fonte: Gomes (2009).

FIGURA 25 - Betina adulta



Fonte: Gomes (2009).

A imagem 24 mostra a aproximação entre a avó e a neta, um momento de afeto, mas também de despedida e de um pedido da avó: “- Você vai trançar o cabelo de toda gente, ajudando cada pessoa que chegar até você e se sentir bem, gostar mais de si, sentir-se feliz de ser como é, com o seu cabelo e a sua aparência” (GOMES, 2009, p. 16). Esse diálogo entre Betina e a avó mostra a importância da criança conhecer e manter as suas tradições culturais.

Estimular a autoestima e a aceitação da aparência é um dos assuntos que o livro busca abordar, como se percebe nessa fala da avó. Os dados da pesquisa de campo realizada por Silva, Ferreira e Faria (2011), a partir da análise documental e entrevistas com professoras da quarta série do ensino fundamental, revelam que “[...] a baixa autoestima da criança negra na escola advém da interiorização do que está posto na sociedade” (SILVA; FERRERIA; FARIA, 2011, p. 293). Por isso, ao utilizar um livro com personagens negros, considero necessário, primeiramente, buscar perceber como essas obras tematizam as personagens negras, pois as crianças têm nas personagens das histórias que leem expectativas sobre as suas identidades.

Na figura 25, nota-se que Betina tornou-se adulta, “trançadeira e cabeleireira”, profissional de sucesso no ramo da beleza, atendendo com muito zelo e dedicação a seus clientes, fazendo com que se sintam felizes com sua aparência.

Sua dedicação no trabalho rendeu muitos elogios e reconhecimento da comunidade e de lugares distantes, de modo que foi convidada para realizar uma

palestra para alunos sobre “a arte de pentear e trançar”. O convite foi aceito por Betina, que foi até a escola “com o cabelo todo trançado, roupa nova e sapato de salto alto”. Betina estava feliz e realizada, seu trabalho era admirado pelas crianças e era referência de mulher negra, bonita, profissional e que tinha orgulho de ser negra.

É perceptível a intenção do livro em mostrar o empoderamento racial e feminino de Betina, além do fato que ela sabia lidar com o fato de “algumas pessoas não gostarem de suas tranças”. Embora esse trecho da história não traga muitos detalhes, é possível perceber que Betina sempre tinha resposta. Estava segura de sua identidade racial e de seu cabelo. O trecho da história que menciona Betina adulta destaca o empoderamento feminino negro, Betina não hesitou em ir à escola falar de seu trabalho, não teve receio de falar de sua história, de sua cultura e ancestralidade. Concordo com Luz (2018), que menciona em sua análise sobre esse mesmo livro que “Betina constrói a sua identidade racial quando toma consciência das diferenças oriundas dos processos históricos, culturais, sociais, regionais e religiosos” (LUZ, 2018, p. 60), e esse processo é muito importante que as crianças também vivenciem na escola, sendo a literatura uma possibilidade para que isso aconteça.

Há, ainda, outros pontos relevantes para além das questões raciais supracitadas:

- A família de Betina é composta por ela, sua mãe e a avó;
- A escola é um espaço aberto para a comunidade;
- A iniciativa do convite feito à Betina partiu das crianças, destacando que elas têm interesses e curiosidades, por isso, é preciso ouvi-las;

Esses aspectos corroboram com os estudos desenvolvidos por Santiago (2015), o qual compreende que “é necessário que os educadores e pesquisadores deem oportunidade para as crianças serem ouvidas, pois voz elas têm”. (SANTIAGO, 2015, p. 94). Nesse sentido,

[...] precisamos ouvi-las mesmo quando elas ainda não falam, não andam, não leem e não escrevem, tornando possível reconhecê-las como capazes de estabelecer múltiplas e potentes relações, com o alto e sofisticado grau

de comunicação com crianças de mesma ou de idades diferentes e com adultos. (SANTIAGO, 2015, p. 94).

Quando se ouve as crianças, as suas curiosidades, os seus anseios, as suas expectativas e até mesmo o seu silêncio, descobre-se que elas têm muito a dizer, a questionar e todos nós temos muito a aprender com elas.

Após considerar os aspectos importantes dessa obra da LI, descrevo, na seção seguinte, a terceira obra selecionada para esta pesquisa.

3.1.4 Livro 3 – “Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!”

Escrito pela Profa. Dra. Lucimar Rosa Dias e ilustrado por Sandra Beatriz Lavandeira, o livro *Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!* (DIAS, 2014) conta a história de uma menina negra e sua família. É um livro de fácil leitura, com frases curtas e ilustrações bem coloridas. Apresenta a história da família de Luanda, tendo como tema central as diferenças que tornam as pessoas únicas e especiais.

FIGURA 26 - Capa do livro “Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!”



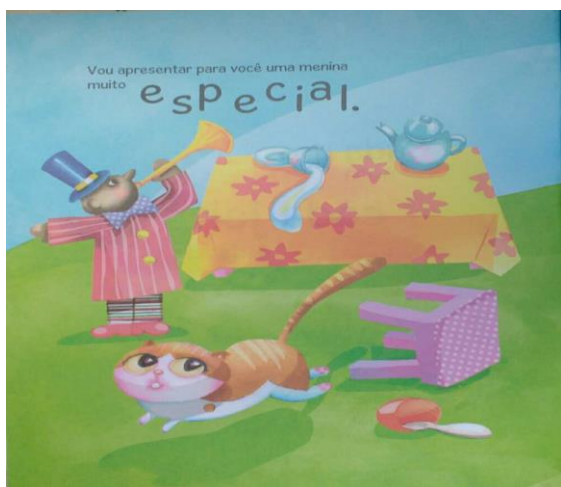
Fonte: Dias (2014).

Na capa (figura 26) do livro, faz-se referência a uma heroína. As cores vermelha da capa e azul da roupa e da tiara são as mesmas que mulheres heroínas costumam usar no seu figurino, a exemplo da Mulher Maravilha, personagem criada em 1940 por William Mouton, que é heroína de uma ilha povoada por amazonas. Outra personagem conhecida é a Supergirl, que também aparece com roupas nas

cores azul e vermelha, criada na década de 1950 - uma suposta prima do Supermen².

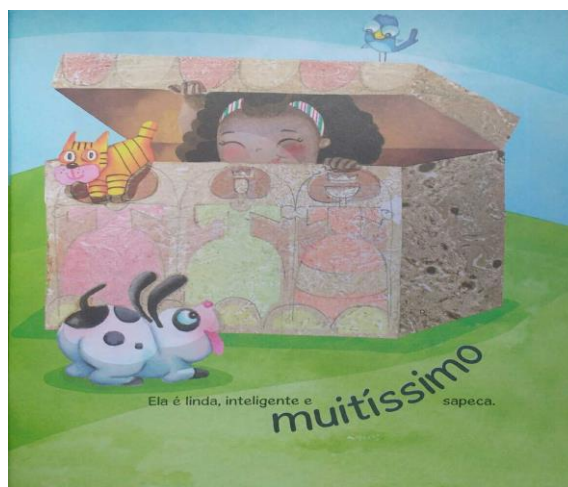
Não tenho informações suficientes para afirmar se essa ilustração foi intencionalmente feita com propósito de mostrar a personagem da menina negra como heroína, ou é apenas coincidência, mas certamente contribuirá para a construção de forma positiva da identidade racial das meninas negras.

FIGURA 27 – Diversão



Fonte: Dias (2014).

FIGURA 28 - Luanda brincando



Fonte: Dias (2014).

Nas figuras 27 e 28, a menina aparece brincando. A presença de várias cores refletem o universo infantil e a alegria de ser criança. No texto, Luanda é apresentada como “especial, linda e muitíssimo sapeca” (DIAS, 2012, p. 1-2). A palavra “sapeca” traz um sentido de divertida, extrovertida, que gosta de brincar, ideia que é reforçada nas páginas seguintes ao afirmar que ela é “muitíssimo... muito sapeca mesmo” (DIAS, 2012, p. 3).

² Informações disponíveis em: <<https://esseeesomaisumblogdemoda.wordpress.com/2015/10/12/10-super-heroínas-negras-para-chamar-de-sua-parte-i/>> Acesso em 16-04-2018.

FIGURA 29 - Coordenação motora



Fonte: Dias (2014).

FIGURA 30 - Luanda brincando no parquinho



Fonte: Dias (2014).

Com base nas figuras 29 e 30, o professor pode dialogar com os alunos sobre as diversas formas de brincar, afinal, brincar faz bem! Nesse sentido, entendo que, por meio desses momentos de brincar, é possível oportunizar também momentos de aprendizagem, inclusive sobre igualdade étnico-racial, conforme destaca Dias (2015):

Obviamente não há receitas de como fazer para que as interações e as brincadeiras desenvolvidas no currículo da educação infantil sejam práticas promotoras da igualdade étnico-racial. No entanto, há experiências exitosas nas quais podemos nos pautar para ampliar e cumprir o que está posto nas DCNEIs. A primeira consideração a ser feita é que não estamos tratando apenas da pré-escola. Sim, a creche também é lugar para a promoção da igualdade étnico-racial. Do zero aos seis anos, trabalhar com a educação das relações étnico-raciais tem dimensões muito particulares, porque as crianças se encontram de modo mais perceptível numa etapa na qual predomina o pensamento mágico. Provavelmente signifique construir possibilidades de novos imaginários infantis nos quais a diversidade seja uma marca. Sons, ritmos e movimentos de diferentes grupos culturais deveriam permear as experiências vividas pelas crianças pequenininhas, possibilitando as viagens mais incríveis no universo da criação. O espaço da fantasia e da imaginação é parte integrante do modo como a criança apreende e interage socialmente nessa fase e as histórias das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas estão permeadas de seres mágicos, heróis e algozes que poderiam fazer parte do imaginário infantil, enriquecendo o repertório infantil. (DIAS, 2015, p. 590).

Como destaca a autora, proporcionar brincadeiras, músicas, danças, histórias podem ser meios para que as crianças percebam as diferenças (culturais, de ritmos, de pertencimento racial). No que se refere à roupa, em algumas figuras a menina protagonista aparece com vestido cor de rosa, mas isso não é um padrão, pois, à medida que a história vai sendo contada, ela aparece com outras cores,

como azul, verde, amarelo, colorido, e também com outros estilos de roupa: bermuda, camiseta e calça. Por essa razão, a criança, ao ver as figuras, não fica limitada ao entendimento que há cores de meninos ou cores de meninas.

FIGURA 31 – Chocolate



Fonte: Dias (2014).

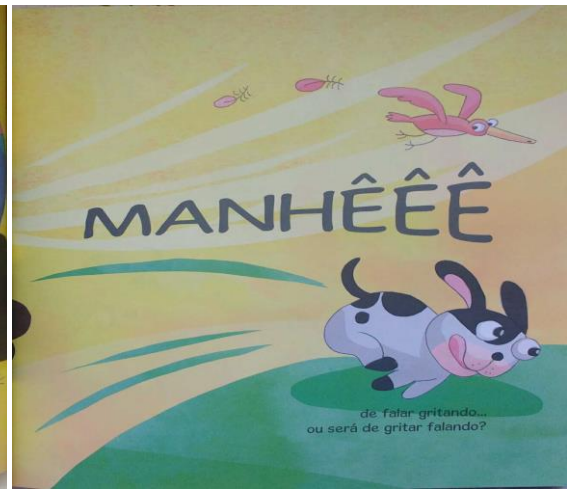
A figura 31 mostra a menina e seu cachorrinho comendo chocolate. Nessa imagem, vale a observação do professor quanto à alimentação equilibrada. Por outro lado, é uma oportunidade para discutir sobre as preferências das crianças, receitas culinárias etc. Outro assunto que pode ser abordado é a aproximação com o animal de estimação, que permite a percepção que essa criança tem sobre a afetividade e carinho por seu cachorrinho.

FIGURA 32 - Jeitinho especial de chamar a mãe



Fonte: Dias (2014).

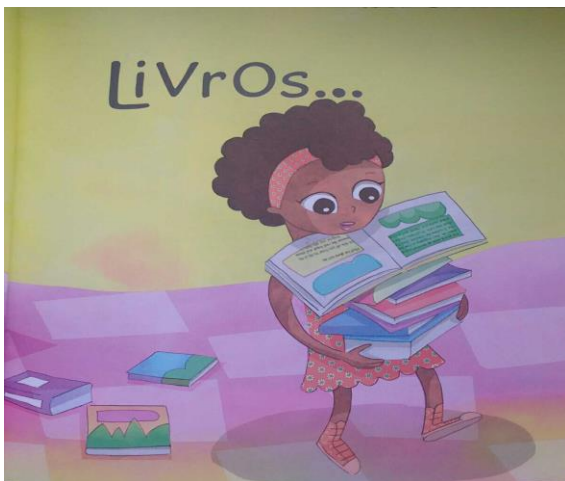
FIGURA 33 – Manhêêê



Fonte: Dias (2014).

Nas figuras 32 e 33, lemos a seguinte frase: “de chamar a mãe a toda hora, com um gritinho bem especial: MANHÊÊÊ”, ou “de falar gritando... ou será gritar falando?” (DIAS, 2014, p. 9). Possivelmente, essa forma de escrita dando ênfase a uma linguagem mais informal vai cativar a atenção das crianças, principalmente das pequenas.

FIGURA 34 – Leitura



Fonte: Dias (2014).

FIGURA 35 - Estilo musical



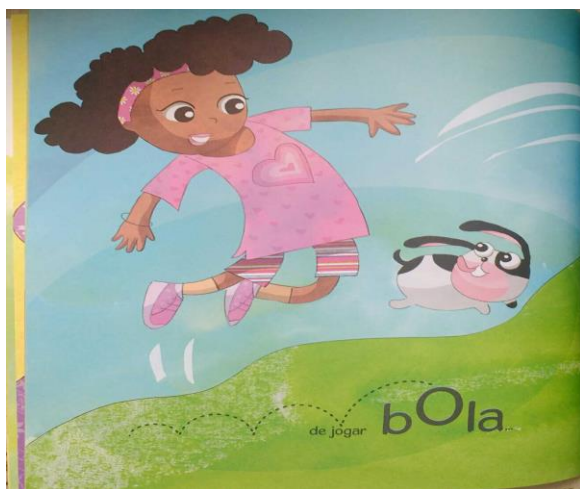
Fonte: Dias (2014).

As figuras 34 e 35 permitem a discussão e o incentivo à prática de leitura. Como destacado anteriormente, uma das qualidades de Luanda é ser inteligente, e certamente essa inteligência está relacionada ao fato dela gostar de ler muitos livros. Discutir com as crianças sobre hábitos de leitura estimula o interesse em ler, o que contribui para a alfabetização e o letramento.

A menina gosta de ir à escola (“quase todos os dias”), quais seriam as possíveis justificativas para essa frase? Seria por que gosta mais de brincar e de outras atividades? Seria pela distância da casa até a escola? Seria por não se sentir acolhida na escola? O texto não descreve em detalhes, mas esse momento da história pode ser muito útil ao professor para dialogar com as crianças e perceber como se sentem na escola, quais são as suas preferências, as dificuldades, os receios (convivência) e as particularidades.

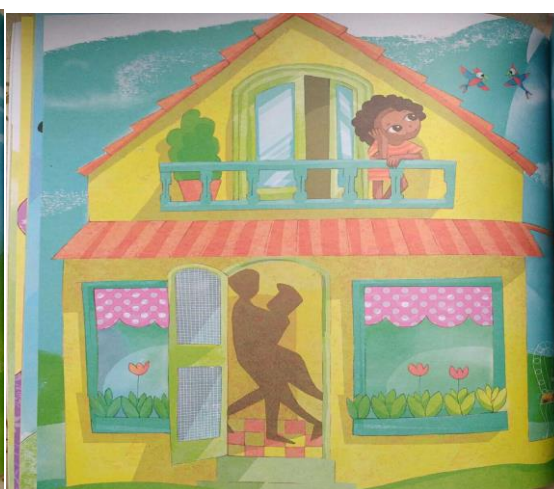
A tiara presa no cabelo, o cordão no pescoço e o lenço na cabeça do cachorrinho demonstram que a menina tem preferência a músicas de estilo rock (atualmente há muitas possibilidades disponíveis de estilos musicais e que as crianças têm acesso). De acordo com Rosa (2014), “promover um encontro das crianças com música, dança e teatro, práticas artísticas que exploram a diversidade e a ampliação cultural” (ROSA, 2014, p. 83), de modo que esse momento da história permite dialogar com as crianças sobre as músicas que ouvem e cantam, há possibilidades de desenvolver atividades em sala de aula com os alunos, de modo que possam se divertir com rimas, conhecer culturas por meio da música, criar paródias, dançar, entre tantas outras possibilidades.

FIGURA 36 - Jogar bola também é coisa de menina



Fonte: Dias (2014).

FIGURA 37 – Família



Fonte: Dias (2014).

As figuras 36 e 37 apresentam elementos importantes por (des)construir a ideia de que há brincadeiras de meninos $\neq$ de meninas. É relevante discutir com as crianças que elas podem brincar do que quiserem, desde que seja uma brincadeira saudável e segura.

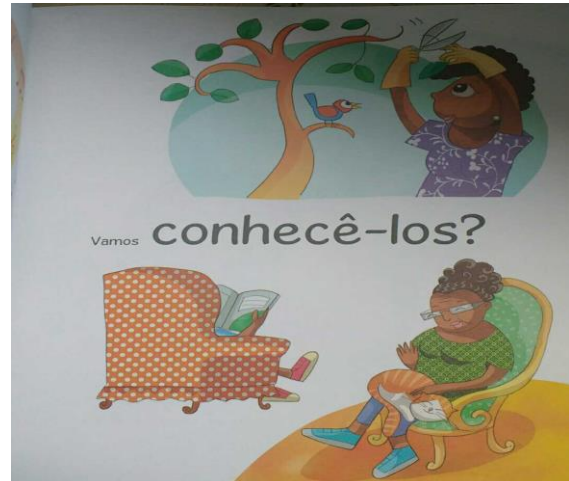
Ver uma menina brincando de jogar bola possibilita que as crianças se sintam motivadas a não se limitar àquilo que tradicionalmente tem sido identificado como fazendo parte do “feminino” ou “masculino”.

FIGURA 38 - Família e diferenças



Fonte: Dias (2014).

FIGURA 39 – Preferências e habilidades

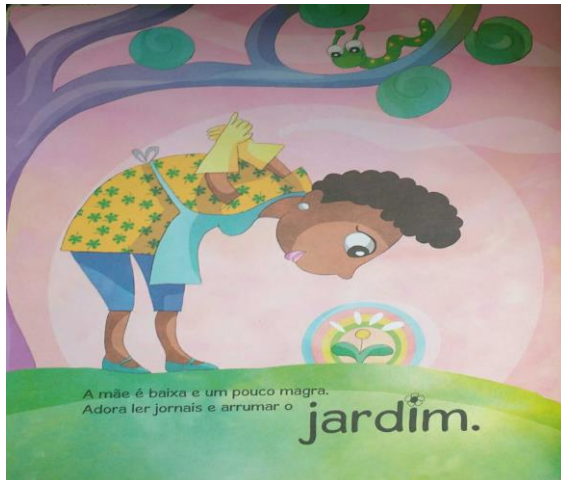


Fonte: Dias (2014).

Luanda mora com os pais, a casa dela é colorida, bonita e grande. Isso fomenta a reflexão sobre a estrutura familiar das crianças, o que pode contribuir para compreender os comportamentos e as atitudes dos alunos. É sem dúvida uma possibilidade de conhecer melhor os alunos, com quem eles vivem, onde eles moram, como é sua família etc.

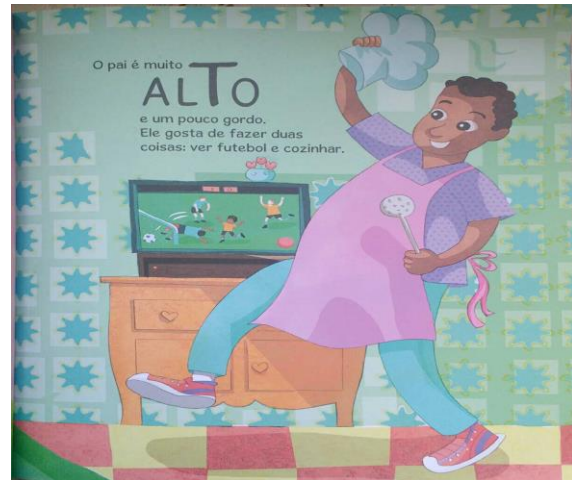
As figuras 38 e 39 também permitem o diálogo com as crianças sobre suas famílias, que atividades fazem etc. Nas imagens, é possível verificar que a família toda é negra.

FIGURA 40 - Mãe de Luanda



Fonte: Dias (2014).

FIGURA 41 - Pai de Luanda



Fonte: Dias (2014).

Na figura 40, a personagem da mãe, no jardim, pode suscitar pelo menos duas possibilidades de discussão em sala de aula: a primeira é sobre a (des)construção de atividades que são “coisas de mulher”, a segunda é trabalhar com as crianças sobre as diversas profissões, que podem inclusive considerar aquelas que as crianças querem exercer na fase adulta, o porquê da escolha dessas profissões, do que seus pais ou responsáveis trabalham, assim por diante. Com isso, elas podem conhecer sobre diversas profissões e principalmente, aprender a valorizar e respeitar as diversas formas de trabalho.

Na figura 40, há uma descrição referente à mãe: “baixa e um pouco magra”. As crianças menores em fase de (re)conhecimento de si e do outro aos poucos vão tendo noção de tamanho, altura, largura. Além de possibilitar essa compressão, é também um bom momento para conversar com os pequenos sobre tratar respeitosamente o colega, embora ele seja mais alto, baixo, magro ou gordo.

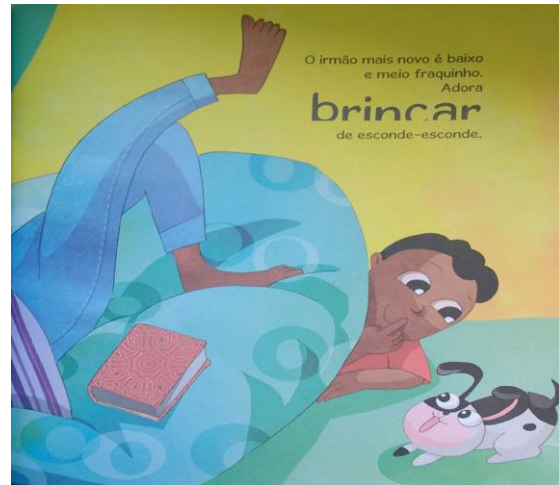
A figura 41, que mostra o pai assistindo ao jogo e com avental de cozinha, isso permite novamente a desconstrução do estereótipo do ser “homem”. O fato de o avental ser da cor rosa não influencia para que ele não seja reconhecido como homem.

FIGURA 42 - Irmão mais velho



Fonte: Dias (2014).

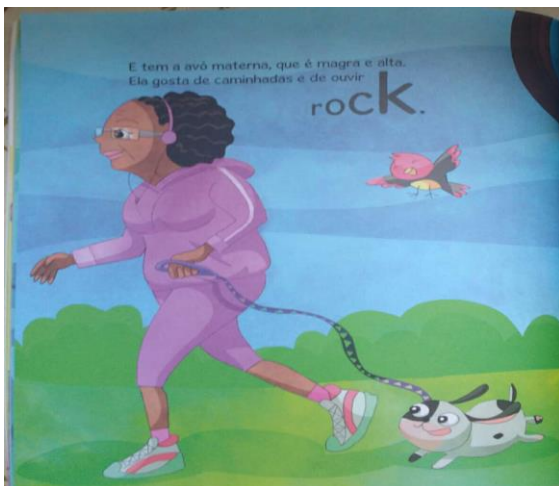
FIGURA 43 - Irmão mais novo



Fonte: Dias (2014).

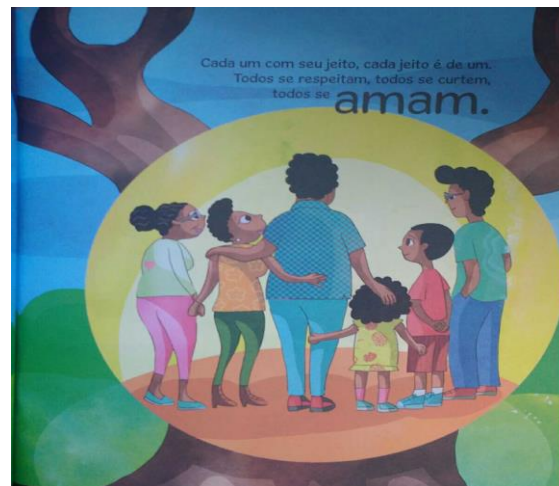
As figuras 42 e 43 refletem bem o título do livro *Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!* Embora sejam irmãos, tanto os aspectos físicos quanto as preferências são diferenciadas.

FIGURA 44 - Avó caminhando e ouvindo rock



Fonte: Dias (2014).

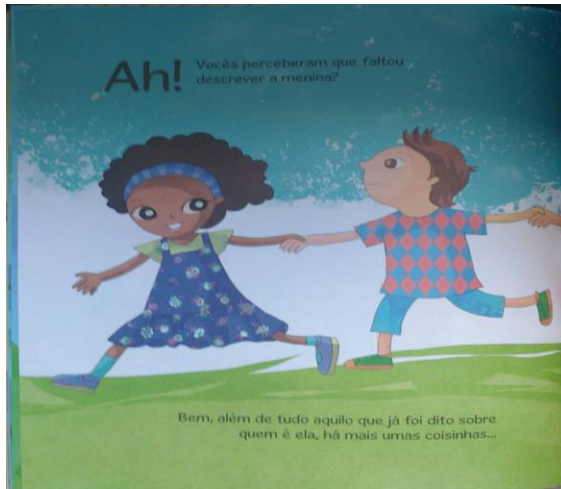
FIGURA 45 – Família



Fonte: Dias (2014).

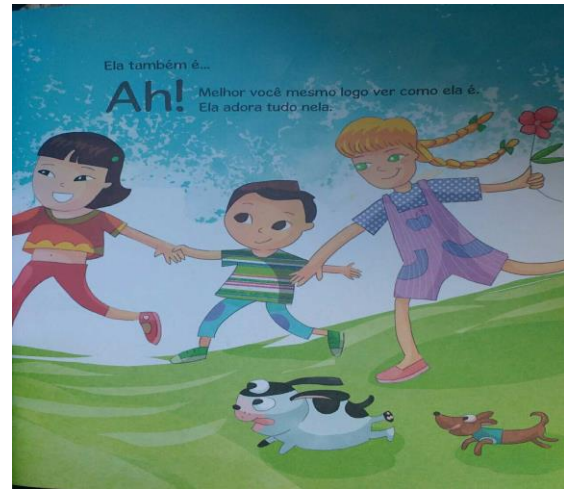
Na figura 44, vê-se que a avó é negra e tem a mesma preferência musical que a menina. Esse trecho possibilita dialogar com as crianças sobre preferências em comum (entre a família ou os amigos). Ao mostrar a família toda unida, apesar de cada um ter seu jeito especial de ser (figura 45), há a ideia de que, embora as diferenças estejam presentes, o que predomina é a união, o respeito e os bons sentimentos que cultivam.

FIGURA 46 – Amizade



Fonte: Dias (2014).

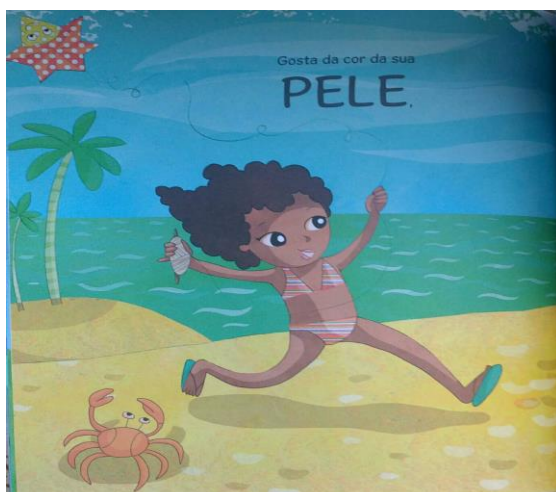
FIGURA 47 – Diversidade



Fonte: Dias (2014).

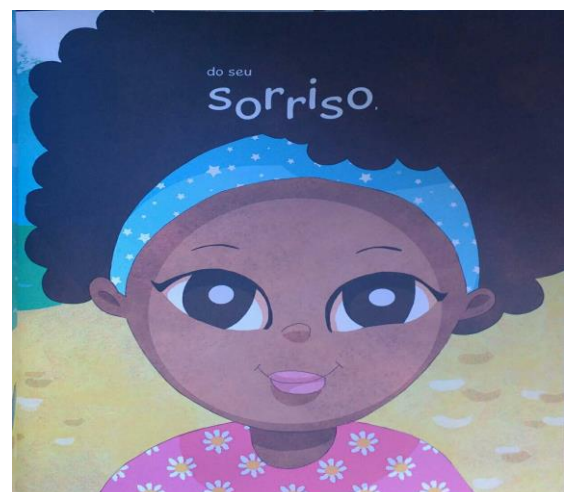
As figuras 46 e 47 permitem observar a diversidade étnico-racial, possibilitando a reflexão sobre o companheirismo e o processo de valorização racial. As crianças que aparecem no desenho são brancas, negras e orientais, e isso não causa distanciamento entre elas. O diálogo com as crianças sobre valores, amizade e diversidade racial precisa ser constante em sala de aula, e isso pode ser feito a partir de um livro de LI como esse.

FIGURA 48 - Valorização racial



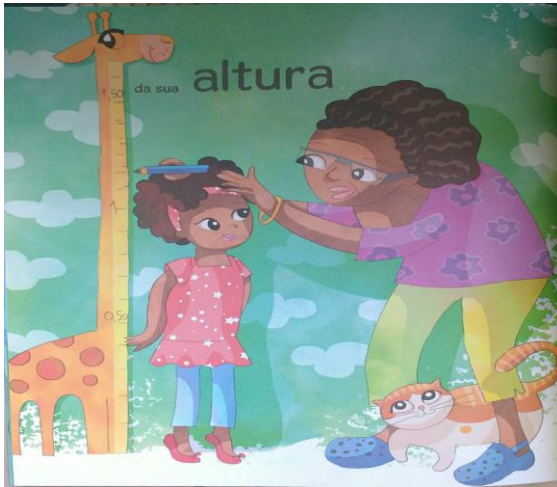
Fonte: Dias (2014).

FIGURA 49 - Valorização racial



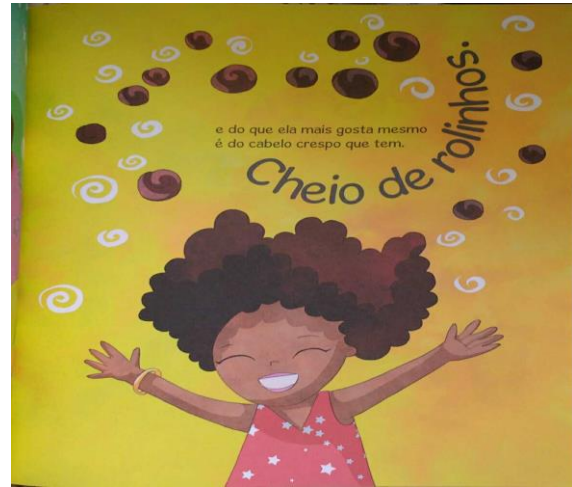
Fonte: Dias (2014).

FIGURA 50 - Traços físicos



Fonte: Dias (2014).

FIGURA 51 - Cabelo como marco de identidade

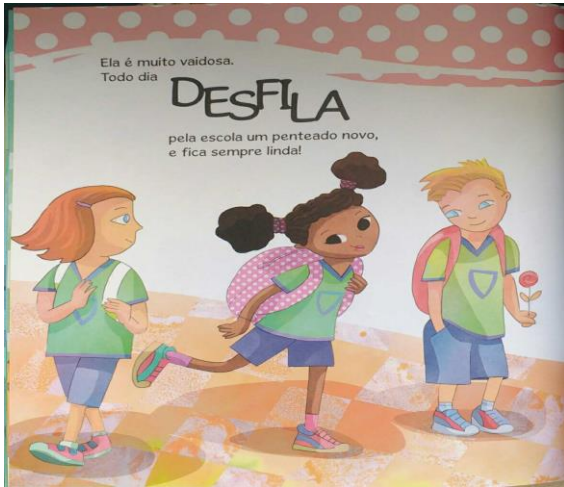


Fonte: Dias (2014).

Nas figuras 48, 49, 50 e 51, percebe-se a valorização racial a partir da aceitação positiva dos traços fenotípicos. A partir dessas imagens, é possível refletir sobre a valorização racial mostrando a beleza negra. O professor, diante disso, pode dialogar com os alunos sobre a cor da pele de cada aluno, o tipo do cabelo, a cor dos olhos, entre outras características.

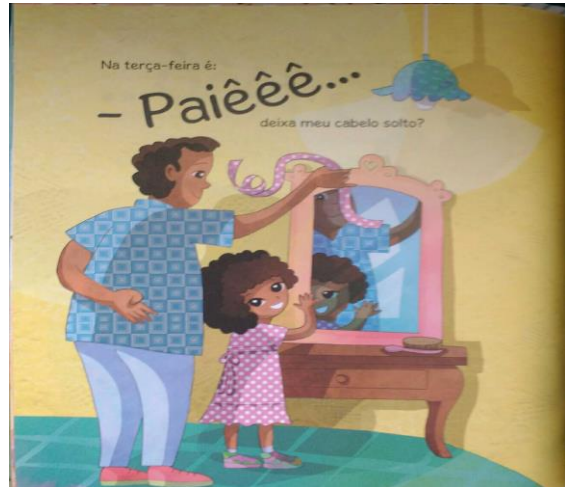
Na figura 51, é possível ver que a menina muito é “o cabelo crespo que tem”, ou seja, isso indica que ela se reconhece pertencente à identidade racial negra. Essa afirmação contribui para que as crianças se vejam socialmente, pois na imagem e no texto o cabelo crespo é apresentado positivamente. Isso dialoga com Rosa (2014), ao afirmar que é o conhecimento e o reconhecimento da identidade negra que possibilitará a criança negra colocar-se em igualdade diante do outro, valorizando as suas características físicas, a sua cultura e a sua história.

FIGURA 52 - Um penteado novo todo dia



Fonte: Dias (2014).

FIGURA 53 - Figura paterna auxiliando na arrumação da menina



Fonte: Dias (2014).

Na figura 52, a meu ver, há duas leituras possíveis: a primeira é sobre o cabelo crespo, por possibilitar diversos penteados, pela vaidade da menina (orgulho de pertencimento racial), a segunda é novamente aparecer ao lado de crianças brancas, isso demonstra que há semelhantemente respeito e carinho entre ela e seus colegas.

Na figura 53, o pai auxilia a menina com seu cabelo, indicando que o cuidado com os filhos não deve ser exclusivo da mãe (ou de alguém do gênero feminino).

FIGURA 54 - Cada dia um cabelo diferente



Fonte: Dias (2014).

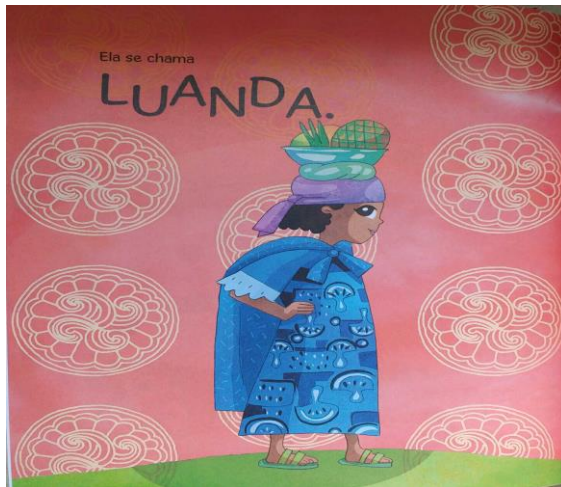
FIGURA 55 - O cuidado com o cabelo



Fonte: Dias (2014).

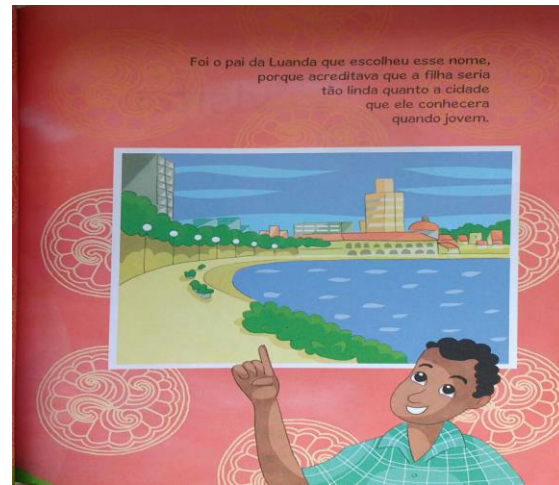
As figuras 54 e 55 mostram diversos penteados, o penteado feito pela avó permite que a criança perceba possibilidades de cuidados com o cabelo e se sinta bonita. No outro dia, é a mãe é quem cuida dos cabelos da menina, fazendo um penteado com enfeites coloridos. Há, novamente, a ideia do cuidado e possibilidades de diversos penteados que contribuem para autoestima da criança.

FIGURA 56 - O nome Luanda



Fonte: Dias (2014).

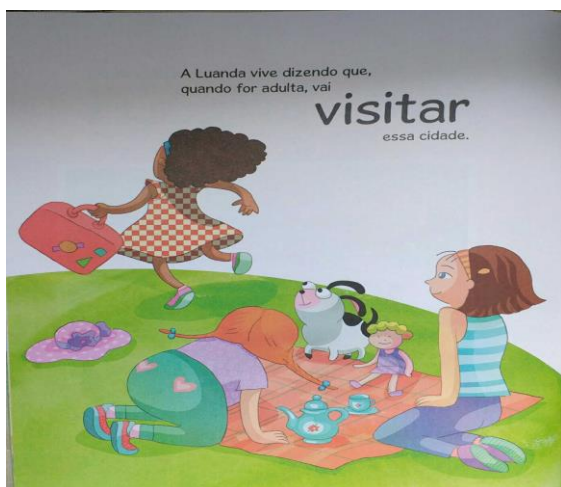
FIGURA 57 - A origem do nome de Luanda



Fonte: Dias (2014).

Nas figuras 56 e 57, há o nome Luanda e, em seguida, a explicação da origem do nome. Como destacado, o nome faz referência à cidade africana que seu pai conhecera ainda jovem. A figura da personagem traz cores, traços e características africanas, bem como novamente mandalas no fundo da imagem. Essa figura possibilita diversas discussões sobre a cultura africana, a herança cultural (afro-brasileira), conhecer o mapa, a distância entre a África e o Brasil, entre tantas outras possibilidades que podem ser trabalhadas em uma perspectiva transversal.

FIGURA 58 – Piquenique



Fonte: Dias (2014).

FIGURA 59 - Globo terrestre



Fonte: Dias (2014).

A imagem do globo terrestre (Figura 59) com um destaque para a Angola permite ao professor uma riqueza de possibilidades de abordar diversos assuntos: território, distância, clima, a viagem dos negros escravizados até o Brasil, países africanos, culturas, heranças culturais afro-brasileiras, entre outras possibilidades.

A reflexão que o livro apresenta permite perceber os modos e os jeitos de ser de uma família. Ao tratar das questões raciais e de gênero, o livro mostra o valor da convivência familiar e o respeito às diferenças. Vale ressaltar que, em diversos momentos, tanto no texto quanto nas imagens, o livro ressalta a importância do brincar, da convivência familiar, das diferenças, da amizade, do respeito, questões de gênero e principalmente a desconstrução de estereótipos. No que se refere às diferenças que são tratadas no decorrer da narrativa, vale destacar as contribuições de Souza, Dias e Santiago (2017):

O papel central da educação das relações étnico-raciais é fazer visíveis as diferenças, tornando a educação infantil um espaço privilegiado de encontros de culturas, saberes, etnias e sujeitos, afirmando a pedagogia da infância enquanto um instrumento para além da lógica única do colonialismo. (SOUZA; DIAS; SANTIAGO, 2017, p. 52).

Além das questões raciais, o livro apresenta outros pontos relevantes, os quais possibilitam a abordagem de outros temas:

- Profissões diversas;

- Figura do pai que auxilia nas atividades domésticas;
- Figura da mãe que auxilia nas atividades arrumando jardim;
- Respeito e união da família;
- Amizade;
- A importância da prática de atividade física, entre outros temas.

Nesse sentido, percebo que o livro *Cada um com seu jeito, cada jeito e de um!* pode ser um excelente material de apoio para discutir sobre diversos assuntos, recomendado inclusive para crianças em processo inicial de alfabetização, por apresentar frases curtas e de fácil compreensão.

Após analisar cada um dos três livros selecionados para este estudo, na seção seguinte, busco estabelecer pontos de intersecção entre eles.

3.1.5 Algumas Aproximações Entre Os Livros “As Bonecas Negras De Lara” “Betina” E “Cada Um Com Seu Jeito, Cada Jeito É De Um!”

A partir da leitura e da análise das três obras *As bonecas negras de Lara* (FERREIRA, A. J, 2017b), *Betina* (GOMES, 2009) e *Cada um com seu jeito, cada jeito é de um* (DIAS, 2014), é possível estabelecer alguns pontos de consonância entre elas. Destaco os seguintes aspectos:

- Apresentam meninas negras como protagonistas;
- Trazem o tema raça com intuito de valorização e de reconhecimento da identidade racial negra;
- Destacam famílias diversificadas (pai, mãe e filhos; mãe, avó e filha; pais separados etc.);
- Narram a história a partir da convivência familiar e, com isso, ressaltam a herança genética, cultural e a ancestralidade;
- São histórias do cotidiano de crianças e, portanto, possibilitam a leitura e o diálogo com crianças ainda pequenas;
- Mostram a questão da afetividade da criança com a avó (Luanda e Betina) e bisavó (Lara);
- Tematizam o respeito e a diversidade;

- Foram escritos por professoras universitárias, pesquisadoras sobre a temática das questões raciais e que possivelmente perceberam a importância dessas questões para o público infantil e para a utilização desse material em sala de aula.

Ao observar esses livros de LI, tenho condições de responder à primeira pergunta de pesquisa: *De que maneira os livros de literatura podem auxiliar o professor na construção de identidades raciais das crianças que frequentam o ensino fundamental I?* Os livros em destaque, ao apresentarem conteúdos e imagens que valorizam e dão visibilidade à identidade racial negra, contribuem para o processo de construção de identidade racial negra de maneira positiva, mesmo que livros como esses ainda sejam escassos nas bibliotecas escolares brasileiras, conforme afirma Araujo (2017). A afirmação feita por Araujo (2017) é corroborada por esta pesquisa, pois dos livros que utilizei apenas o livro *As bonecas negras de Lara* (FERREIRA, A. J, 2017b) fazia parte do acervo das escolas, além disso, segundo o relato das professoras participantes da pesquisa, para terem livros que apresentem personagens negras de forma positivada, na maioria dos casos, elas investem na compra dos livros. Nesse sentido, entendendo que:

A educação das relações étnico-raciais tem por objetivo divulgar e produzir conhecimentos, atitudes, posturas e valores que enfatizem a pluralidade étnico-racial, capacitando desde cedo as crianças a interagir, respeitar as diferenças e valorizar as identidades. No tocante à leitura de literatura na educação infantil, após a promulgação da Lei n.º 10.639/2003, a literatura se abriu para um processo de reformulação buscando distanciar-se da visão do negro como objeto ou como produto estereotipado. (LUZ, 2018, p. 52-53).

No entanto, mesmo com o avanço no sentido de “distanciamento” dos estereótipos, ainda há fragilidade no que se refere à disponibilização desses materiais nas bibliotecas das escolas. A escolha por livros escritos por professoras-pesquisadoras das questões raciais e militantes na luta por igualdades raciais certamente contribuiu para que as obras apresentassem imagens e narrativas que valorizassem a identidade racial negra e a cultura africana e afro-brasileira.

Como mencionado no capítulo anterior, esta pesquisa envolveu a participação de três turmas de alunos do Ensino Fundamental I - (alunos da escola Dandara, composta de alunos com idade entre cinco e seis anos, alunos da escola

Conceição Evaristo, com crianças entre nove e dez anos, e a escola Carolina de Jesus, com crianças entre sete e oito anos.)

Na sequência, relato sobre as narrativas autobiográficas de cada professora participante da pesquisa. Em seguida, os aspectos que observei (de mais relevante) em sala de aula (registros do diário de campo) e também a análise das atividades feitas pelos alunos, em específico, como se percebem com relação à cor/raça nos desenhos dos autorretratos que fizeram. Vale ressaltar que essa atividade (dos desenhos) foi desenvolvida após a contação das histórias e dos diálogos das professoras com os alunos, sobre as diferenças raciais (tonalidade de cor da pele, dos olhos, cabelo, altura etc.) Destaco, ainda, que não foi possível perguntar às crianças sobre o desenho de cada uma, o que limita, certamente, as reflexões, assim, não analisei os desenhos de autorretrato, apenas realizei algumas ponderações.

3.2 AS PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS E DAS CRIANÇAS COM RELAÇÃO À IDENTIDADE RACIAL

Nesta seção, busco responder à segunda pergunta de pesquisa: *Quais são as percepções das professoras sobre as questões raciais em sala de aula e das crianças do ensino fundamental I participantes dessa pesquisa em relação a sua identidade racial?*

Na direção de respondê-la, organizei as seguintes subseções: a subseção 3.2.1 contém as narrativas autobiográficas - as experiências das professoras e as suas percepções sobre um ensino que promova o Letramento Racial Crítico; a subseção 3.2.2 apresenta a percepção das crianças sobre identidade racial, primeiramente os dados gerados dos alunos da escola Dandara (professora Cecília), posteriormente da escola Carolina de Jesus (professora Francisca) e por fim da escola Conceição Evaristo, (professora Bia).

3.2.1 Narrativas Autobiográficas: As Experiências Das Professoras E As Suas Percepções Sobre Um Ensino Que Promova O Letramento Racial Crítico

Encontrar professoras para participar da pesquisa não foi tão simples como esperava. Antes de apresentar como foi a observação em cada turma que

acompanhei, relato aqui sobre a escolha de cada professora participante: foi um processo que procurei ter bastante cuidado, especialmente no sentido de selecionar professoras que já trabalhassem no cotidiano sobre questões raciais, pois acreditava que isso faria com que elas se sentissem mais confortáveis a discutir sobre o tema em sala de aula. Optei por realizar uma busca no grupo³ disponível no *Facebook* sobre o livro *As bonecas negras de Lara*, o grupo foi criado pela professora Aparecida de Jesus Ferreira. Acompanhei as postagens de várias professoras que mostravam as atividades que desenvolviam a partir do livro. Assim, entrei em contato (via mensagem do *Facebook*, pelo meu perfil pessoal) com cinco professoras, das quais apenas duas aceitaram participar da pesquisa. Sinalizado o aceite, logo agendei uma conversa com cada uma das duas professoras: a Cecília e a Francisca, que prontamente me atenderam e aceitaram o desafio de participar desta pesquisa, permitindo que eu assistisse às suas aulas e gravasse áudios. A terceira professora selecionada foi a professora Bia, esta não fazia parte do grupo do Facebook, mas eu a conhecia do estágio da graduação e sabia um pouco do seu trabalho, assim que entrei em contato também aceitou fazer parte desta pesquisa.

Posteriormente, solicitei autorização dos pais e/ou responsáveis, a partir da assinatura do Termo de Consentimento (Anexo 1) para a participação das crianças. Em seguida, fiz a observação durante as aulas ministradas pelas professoras, tudo previamente agendado, de acordo com a disponibilidade de cada professora.

É importante apresentar o perfil de cada professora. Farei isso com base nas narrativas autobiográficas por elas produzidas, na seguinte ordem: primeiramente a professora Cecília (escola Dandara), na sequência a narrativa da professora Francisca (escola Carolina de Jesus) e por último a narrativa da professora Bia (escola Conceição Evaristo). Esse momento serve para explicar como foi meu contato com cada professora e também, por meio desses relatos, refletir sobre a percepção que elas têm sobre raça, a partir de suas vivências em sala de aula. Nesse sentido, as narrativas contribuem para responder às perguntas de pesquisa propostas neste estudo.

Solicitei que as professoras participantes relatassem por meio de uma narrativa autobiográfica sobre a sua atuação em sala de aula, a motivação para

³ Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/LivroAsBonecasNegrasDeLara/>

lecionar e se em algum momento de sua trajetória profissional viram ou vivenciaram alguma experiência com racismo, formas de preconceito e discriminação dentro da sala de aula ou mesmo do espaço escolar. O objetivo era verificar como as professoras percebem o comportamento das crianças sobre sua(s) identidades sociais, dando-se ênfase à identidade racial dessas crianças e se há interferência pela professora para dialogar sobre raça.

3.2.1.1 Perfil Da Professora Cecília- Escola Dandara

A professora Cecília desde o início se colocou à disposição para participar da pesquisa. Graduada em Letras e História, e com Pós-graduação em Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia, atua como docente na rede municipal a mais de 20 anos e afirmou que sempre busca em suas aulas tratar de temas que auxiliam na formação dos alunos, entre eles, o tema das questões étnico-raciais.

<i>Extrato 1</i>	<i>Desde muito cedo já sabia que seria professora, entre os motivos principais está o fascínio em trabalhar com a alfabetização e letramento de crianças.</i> <i>Sou formada em Letras e História com pós em Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia e trabalho na Rede Municipal há mais de 20 anos.</i> <i>Meus alunos são pequenos com idade de 5 a 6 anos e já chegam a escola com influências das instituições em que participam (família, igreja...), sendo assim alguns alunos demonstram atos racistas em virtude dessas influências.</i> <i>Já presenciei várias formas de preconceito na escola como: apelidos pejorativos, principalmente em relação ao cabelo enrolado, xingamentos devido a cor de pele. Todos esses atos foram problematizados, sem punições sem sentido, mas com reflexões entre os envolvidos somado ao trabalho do tema da cultura afro brasileira (dando ênfase a literatura infantil) (professora Cecília 11-06-2018)</i>
-------------------------	---

É possível observar na narrativa da professora Cecília, no extrato 1, que ela percebe o racismo em sala de aula, embora seus alunos sejam pequenos com idade entre cinco e seis anos. O relato dessa professora dialoga com as pesquisas de Cavalleiro (1998), Dias e Bento (2012), citadas no primeiro capítulo, e que trazem elementos que nos dão suporte para entender que o racismo acontece de fato em sala de aula com crianças desde a Educação Infantil. Diante disso, compreendo a necessidade de intervenção do professor para que ocorra o LRC, e a LI, nos moldes

posteriores a Lei 10639-03, é uma das possibilidades de fazer isso, pois busca apresentar o negro em uma perspectiva positiva sobre a sua identidade racial, principalmente quando as obras de LI mostram imagens de personagens negros como protagonistas no livro de forma positivada (LUZ, 2018).

Na narrativa da professora Cecília, ela demonstra interesse em trabalhar e problematizar sobre questões raciais em sala de aula. Embora não tenha mencionado na narrativa autobiográfica, no primeiro dia em que conversamos pessoalmente sobre sua participação na pesquisa, ela me mostrou várias fotos de um trabalho desenvolvido por ela na escola no ano de 2017 na perspectiva do LR, com atividades realizadas pelas crianças e com a participação da comunidade: grupo de capoeira, de dança, de uma contadora de histórias infantis que na ocasião levou bonecas negras para contar as histórias.

3.2.1.2 Perfil Da Professora Francisca- Escola Carolina De Jesus

A segunda professora selecionada foi a professora Francisca, graduada em Letras Português/Francês, em Pedagogia e com formação em Magistério. Coursou também Pós-graduação em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira e Pós-graduação em História, Cultura e Artes. Atua como docente na rede municipal de Ponta Grossa – PR há sete anos.

Ela prontamente aceitou participar da pesquisa. O primeiro encontro foi na escola, quando expliquei sobre a pesquisa e formalizei o aceite. Nesse dia, a professora contou-me um pouco sobre a sua trajetória como professora, sobre os cursos de formação que realiza sobre a temática das questões raciais e sobre sua preocupação em promover a reflexão das crianças sobre suas identidades, inclusive racial. Entre esses relatos, o que mais chamou atenção foi a história que ela contou de um menino da sala, que é um novo aluno dela, negro e que não se reconhece como tal. Nas palavras da professora: “tenho conversado bastante com ele, e tenho buscado que ele se perceba também, é um processo que leva um tempo”.

A professora Francisca também mostrou algumas atividades que desenvolveu com as crianças sobre as questões raciais. Outro aspecto que a professora destacou foi o material que ela utiliza, mostrou-me vários livros de personagens negros, mas que ela adquiriu, especialmente nas feiras anuais que são organizadas pela Secretaria de Educação do município de Ponta Grossa - PR. A

professora relatou acerca dos cursos de formação que participou, os quais foram voltados ao ensino das questões raciais, ressalta-se que a participação foi por interesse pessoal, e não promovida pela escola. Esse momento foi bem importante para que eu pudesse perceber o interesse da professora Francisca em investir na sua formação no sentido de poder auxiliar os alunos no que se refere às discussões acerca de raça. Tal conscientização por parte do professor é muito importante. Santiago (2015) defende que é necessário que o professor perceba os seus alunos a partir de suas linguagens infantis para assim poder analisar e reconstruir a sua prática pedagógica, sendo essa uma das principais estratégias para o combate ao racismo. Nesse sentido, a formação contínua é uma possibilidade de conscientização da importância de discutir sobre raça em sala de aula.

A seguir, no extrato 2, apresento a narrativa autobiográfica da professora Francisca, cuja intenção foi conhecê-la melhor, mormente no que diz respeito à trajetória acadêmica e profissional, além de sua percepção e atuação em sala de aula no que diz respeito à raça.

Extrato 2	<i>Eu escolhi ser professora após cursar Formação de Docentes (antigo magistério), no colégio estadual Instituto de Educação.</i> <i>Sou formada em Letras/Francês, pela UEPG, e recentemente conclui o curso de Pedagogia, pela UNICESUMAR, sou especialista em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira, pela UNINTER, e estou concluindo a pós em História, Cultura e Artes pela UEPG.</i> <i>Atuo como professora a 7 anos.</i> <i>Eu nunca vivenciei um ato de preconceito ou discriminação dentro do espaço escolar, mas como trabalho muito com o tema, sempre que eu início o assunto sobre o racismo as crianças percebem que já foram vítimas e relatam os fatos. (Professora Francisca- 19-06-2018)</i>
-----------	--

Na narrativa autobiográfica da professora Francisca, o que mais me chamou atenção foi o fato dela mencionar nunca ter presenciado um ato de racismo ou de discriminação, ao mesmo tempo em que, quando ela trata do tema, as crianças relatam terem sido vítimas de racismo. A professora Francisca não detalha se esses fatos mencionados pelas crianças ocorreram no espaço escolar, pode haver duas hipóteses nesse caso: a primeira (pouco provável) é que esses fatos não aconteceram na escola; a segunda (a mais provável) é que essas crianças só se deram conta de que foram vítimas de racismo quando a professora abriu a discussão sobre o tema, haja vista que o racismo é visto como uma “brincadeira, piada”.

3.2.1.3 Perfil Da Professora Bia- Escola Conceição Evaristo

A terceira narrativa autobiográfica é da professora Bia (Extrato 3). Contatei-a a fim de conhecê-la melhor, especialmente o seu trabalho (observei as suas aulas no período de estágio no Ensino Fundamental, quando ainda estava na graduação). Suas aulas eram sempre muito dinâmicas e tratava com muita responsabilidade sobre temas que se referem a minorias, incluindo raça. Embora meu interesse fosse selecionar apenas as professoras participantes do grupo no *Facebook* sobre o livro *As bonecas negras de Lara*, como mencionei anteriormente, só tive o retorno de duas professoras que estavam nesse grupo, por isso, entrei em contato com a professora, que prontamente aceitou participar da pesquisa. A seguir, apresento a narrativa autobiográfica da professora Bia, com posteriores observações.

Extrato 3	<i>No primeiro momento eu escolhi ser professora por gostar de crianças, por desejar um mundo melhor aos nossos filhos, pois acredito que a Educação é o único bem que podemos deixar aos nossos filhos, para que sintamos orgulho deles e de suas ações futuras. Tenho curso de Magistério e sou graduada em Serviço Social pela UEPG. Atuo em sala de aula há 15 anos como professora municipal na mesma escola a que estou lotada.</i> <i>Já presenciei fatos de racismo e preconceito que acontecia com alunos em suas famílias, os quais interferiam no desenvolvimento escolar do aluno, deixando-o apático e tímido frente a classe, mas aos poucos a criança foi se socializando com as outras, não acarretando em problemas educacionais. Nós não podemos interferir na vida familiar dos alunos, mas podemos tornar o nosso ambiente escolar propício para o desenvolvimento das habilidades e potencialidades dos alunos. Respalado nos valores atitudinais, aliados aos demais conteúdos. (Professora Bia 08-06-2018).</i>
-----------	--

O relato da professora Bia é bem próximo ao da professora Cecília, pois ambas já presenciaram racismo em sala de aula entre as crianças. Ademais, se aproxima da narrativa da professora Francisca, que mesmo afirmando nunca ter vivenciado algum ato de preconceito ou discriminação no espaço escolar, disse que “sempre que inicia o assunto sobre o racismo com as crianças, elas percebem que já foram vítima e relatam os fatos” (Professora Francisca). Isso demonstra que nem sempre é perceptível aos olhos do professor atos de racismo, de preconceito ou de discriminação, devido a isso, ressalto a importância de discutir o tema em sala de aula. Essas afirmações podem ser comparadas a pesquisa como a de Silva e Dias

(2016), intitulada *A formação de professores/as de educação infantil no município de Curitiba e a (re)educação das relações raciais: 2015 como marco*, a qual teve como participantes da pesquisa duas técnicas do Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Curitiba - PR. Na pesquisa, uma das professoras, auxiliar de uma turma de pré-escola e pesquisadora das temáticas relacionadas ao racismo e aos quilombos, relata que “entre as crianças é comum que a boneca negra seja a última a ser escolhida” (SILVA; DIAS, 2016, p. 11). Mencionou ainda sobre a dificuldade de uma menina negra de cabelos cacheados em se inserir nos grupos de outras meninas, pois “Era por vezes deixada de lado ou afastada das outras” (SILVA; DIAS, 2016, p.11), e, embora fosse reconhecida com características de “timidez”, ainda era perceptível que o distanciamento entre a menina e as demais crianças estava relacionado a cor de sua pele.

Esse relato da professora dialoga com o da professora Cecília, e mostra como é importante discutir as questões étnico-raciais em sala de aula. A partir dos estudos de Silva e Dias (2016), é possível afirmar que esse relato “confirma que o racismo está imerso nas relações entre as próprias crianças”, considerando que “o fato da boneca negra ser a última a ser escolhida” demonstra que, mesmo sendo crianças, já demonstram a “presença de uma hierarquização no qual o fenótipo branco é mais valorizado em detrimento do negro”. Ademais, “semelhante às bonecas que são desprezadas pelas crianças, também, ser menina negra nesse espaço que desvaloriza os atributos de negritude impõem a esta menina o incômodo de estar entre eles/as” (SILVA; DIAS, 2016, p. 11).

Após uma análise das narrativas autobiográficas das professoras percebo que elas reconhecem a necessidade de discutir sobre a temática. A professora Cecília e a professora Bia afirmam que são perceptíveis as atitudes racistas entre seus alunos, por isso, dialogar sobre essa questão é fundamental. No caso da professora Francisca, ela menciona não ter vivenciado em sala de aula nenhum ato de racismo, no entanto, quando ela apresenta o tema as crianças elas “relatam os fatos”, ou seja, no cotidiano escolar em que há uma demanda de atividades e conteúdos, o racismo nem sempre é perceptível pelo professor, o que me permite reiterar a importância dessas discussões, dando-se voz às crianças, com vistas à promoção do LRC em sala de aula.

Feita a consideração das narrativas, articulei essas informações às observações que realizei da ação dessas professoras. Em cada uma das turmas,

durante três dias observei as ações das docentes, ao trabalharem com os três livros escolhidos para este estudo (cada dia trabalhou-se um livro). Embora eu tenha conversado com as professoras que a pesquisa era voltada ao LRC, em nenhum momento sugeri ou orientei como deveriam ser as aulas, assim, elas elaboraram as atividades sem a minha interferência.

Apesar de minha participação não interferir nas atividades, visto que foram as docentes que planejaram as aulas, considero-me participante do processo, pois auxiliei de alguma forma nas atividades propostas, e principalmente nas conversas com as crianças. Mesmo que os assuntos discutidos, muitas vezes, não fossem direcionados ao tema de pesquisa, as crianças estavam contando de si, de suas experiências, de seu mundo e isso contribuiu para que elas não me vissem como uma estranha, de modo que tinham familiaridade para se expressarem sem nenhum receio.

3.2.2 Percepção Das Crianças Sobre Identidade Racial

Nesta seção, apresento a percepção das crianças sobre o tema identidade racial. Primeiramente, na subseção 3.2.2.1, traço o perfil das crianças da escola Dandara, alunos da professora Cecília. Na subseção 3.2.2.2, fiz o mesmo com relação às crianças da Escola Carolina de Jesus, alunos da professora Francisca. E por fim, na subseção 3.2.2.3, a atenção foi para crianças da escola Conceição Evaristo, alunos da professora Bia. Essas reflexões foram realizadas a partir das observações realizadas em sala de aula, utilizando os instrumentos de coletas de dados que foram: questionários, gravações em áudio, as atividades desenvolvidas pelas crianças e o diário de campo. Destaco que os nomes mencionados nos diálogos são fictícios, preservando a identidade das professoras e das crianças. Essa seção permite responder à segunda parte da segunda pergunta de pesquisa: *Quais são as percepções das crianças do ensino fundamental I participantes dessa pesquisa em relação a sua identidade racial?*

3.2.2.1 Perfil Dos Alunos Da Escola Dandara

A Escola Dandara é de médio porte, com uma quadra grande e coberta, onde são realizadas as atividades de educação física e os eventos da escola. Nos murais da escola, há vários cartazes com desenhos de crianças negras, nas portas das salas também. Os alunos dessa escola que participaram desta pesquisa são crianças com idade entre cinco e seis anos. Inicialmente, pareciam tímidas, mas, aos poucos, se aproximaram, conversaram e se envolveram com a pesquisa. Como já indicado na subseção 2.3.7.1, os alunos dessa escola foram auxiliados pelos pais e/ou responsáveis para responder ao questionário (apêndice 1) por não terem domínio da leitura e da escrita. Conforme apresentado no quadro 5, essa turma contou com a participação de 19 alunos, sendo seis meninos e 13 meninas. Desses alunos, um menino se autodeclarou pardo (negro) e um amarelo; quatro meninas se autodeclararam pardas (negra) e uma amarela. Os alunos são bem receptivos, participativos e comunicativos.

No primeiro dia de observação, no dia 11 de junho de 2018, na porta da sala, observei indícios de LR, havia um cartaz com uma menina negra de cabelo crespo, o que criou em mim uma expectativa positiva, embora eu conhecesse a professora apenas da conversa sobre a pesquisa. Fui recebida pelas crianças de forma muito receptiva e elas desde o primeiro momento demonstraram muita curiosidade. Logo que cheguei, recebi uma enxurrada de perguntas: “*Você é professora?*”? “*Tem filho?*”? “*Vai ficar aqui?*”? “*Você tem mãe?*”? “*Com quem você mora?*”? “*Você tem cachorro?*”? “*Você gosta de brincar?*”? “*Do que você gosta de brincar?*”? “*Que bonito teu cabelo!*”? “*Você sentou no meu lugar!*”? “*Amarra meu tênis!*”? E todos os dias que estive na sala foram assim, cada um achava um jeitinho para se aproximar e isso me deixou muito confortável, pois percebia que eles já não me viam como uma pessoa desconhecida, era parte do grupo.

A primeira aula teve como base o livro *As bonecas negras de Lara*. A professora Cecília iniciou a aula com a apresentação de três meninas (atuando como Lara, Paula e a narradora) e um menino (atuando como Sérgio), colegas de outra turma, que fizeram um miniteatro sobre um trecho da história contada no livro. As crianças gostaram muito. Logo em seguida, os mesmos alunos ensinaram os pequenos a fazerem abayomis, com orientação da professora, que acompanhou a atividade e os auxiliou (nesse momento eu também pude participar auxiliando na

confeção das abayomis). Em seguida, a professora convidou todas as crianças para sentar no chão, em círculo, com suas bonequinhas abayomi, para refletirem sobre a história que ouviram:

Professora Cecília: vocês lembram que a Cintia (menina que narrou a história) contou sobre a professora da Lara que fez cada criança fez um desenho? Cada criança fez a sua imagem, desenhou seu cabelo, do jeitinho que é. A gente é tudo igual? Olhem no coleguinha, a gente é igual?

Alunos: não!

Professora Cecília: não?! E como que a gente é? A cor da pele é diferente, o cabelo é diferente (...)

Aluno(s): o cabelo da Eduarda é diferente, o cabelo da profe Keila é diferente (...)

Professora Cecília: E a cor de pele? Existe cor de pele?

Alunos: Siiim!

Professora Cecília: Existe só uma cor de pele?

Alunos: não!

Aluna: Eu sou amarela!

Aluna: Eu sou marrom!

Aluno (que atuou como sendo o personagem Sérgio no mini teatro): Eu sou meio amarelo, meio marrom! A Liza é mais marrom que todo mundo e o cabelo dela é mais enroladinho (Liza era a aluna que participou atuando como Lara durante a apresentação do mini teatro).

Professora Cecília: Viram como cada um é de um jeito? O cabelo, a cor da pele, dos olhos... (11/06/2018 – Escola Dandara).

Durante esse diálogo, as crianças pegavam no cabelo um dos outros para ver a diferença de textura e comparavam a cor da pele colocando o braço perto do braço do colega. As crianças demonstraram ter gostado muito da companhia dos colegas de outra turma, ainda mais que uma das meninas, a que atuou como a personagem Lara no teatro que apresentaram, era uma menina negra, de cabelo crespo, parecido com o da personagem Lara, a maioria das crianças quis tocar no cabelo dela. Os elogios eram: “que lindinho esse cabelo”, “eu quero ter igual”.

Percebi que havia um interesse maior por parte dos alunos em tocar nos cabelos mais crespos e no cabelo de uma menina com tranças longas (aplique de

cabelo artificial). As crianças gostavam muito de tocar nesse cabelo também e o elogiavam bastante, por ser trançado.

Professora Cecília (mostrando as figuras do livro): no final do livro, tem uma mural que a professora fez com todos os alunos, cada um se desenhou, fez bem bonitinho: sua pele, seu cabelo, do jeitinho que é [...] Vejam como cada um é diferente. Nós vamos fazer também! Cada um vai desenhar e pintar do jeito que é, a cor do cabelo, a cor da pele, a roupa. (11/06/2018- Escola Dandara).

A partir dessa orientação, as crianças fizeram seus desenhos, buscando aproximar a cor do desenho com o tom de pele de cada um, utilizando os lápis de cor que cada um tinha. Como exemplo, trago uma amostra dos desenhos, feitos pelas crianças. Ressalto que optei por observar os desenhos das crianças negras, entre as quatro meninas que se autodeclararam negras no questionário, duas estavam em sala no dia dessa atividade, conforme as figuras a seguir:

FIGURA 60 - Autorretrato de Daniela



Fonte: Acervo da pesquisadora.

FIGURA 61 - Autorretrato de Michele



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Minha escolha por observar apenas os desenhos de crianças que se declararam negras no questionário teve como foco perceber se elas reconheceriam sua identidade racial negra no autorretrato, após ouvirem a história e terem

participado da discussão sobre as diferenças de tom de pele, de cabelo, promovidas pela professora. No caso dessas duas meninas, confirmei que ambas utilizaram tonalidades de cor marrom, que se aproximavam do tom de pele de cada uma. No caso das crianças que se declararam brancas, também tiveram variação na tonalidade de pele, algumas coloriram de bege, outras de marrom claro (pressionando levemente o lápis, e outras de misturas de cores: amarelo e marrom, bege e marrom, entre outras cores).

O desenho da figura 61 chamou atenção por dois motivos em especial: um sobre o cabelo de tranças, mencionado pelas crianças como exemplo de cabelo crespo, visto que na sala uma das meninas negra usava tranças, o outro motivo se refere à roupa que as meninas utilizam no autorretrato, ambas de vestido. Essa característica se repetiu em todos os desenhos, sem exceção, o que me levou a refletir sobre a questão cultural, em que meninas “devem” usar vestido. Referente às cores, não houve cores predominantes, os vestidos apareceram nas cores rosa, vermelho, azul, marrom, amarelo e bege. A coroa apareceu em vários desenhos, e esse detalhe nos desenhos das meninas dialoga com a pesquisa realizada Silva, Ferreira e Faria (2011), em que as escolhas das crianças eram predominantemente por livros de contos de fadas, em que há sempre princesas, príncipes, bruxas e fadas. O fato das meninas desenharem o autorretrato colorindo com tonalidades de marrom e com coroa mostra que a partir das discussões elas se reconheceram enquanto meninas negras que se identificam como princesas negras e nesse caso considero que houve o LRC.

Nesse sentido, concordo com as contribuições de Peres, Marinheiro e Moura (2012), que, ao analisarem livros de Literatura Clássica (Infantil), argumentam que a LI, em especial os “contos de fadas”, por apresentar como referencial a beleza europeia, representado apenas por personagens brancas, pode causar “impactos profundos no processo de formação de identidade das crianças negras”, uma vez que não se reconhecem participantes, ou não encontram características parecidas com as suas nos personagens, ou seja, a “ausência quase que absoluta” de personagens negros, “causa subjetivamente, um modelo de referencial branco, e a negação do corpo negro” (PERES; MARINHEIRO; MOURA, 2012, p. 11-13).

A partir dessa observação, no quadro 12, organizei as respostas que os alunos da Escola Dandara deram ao responderem o questionário, de modo a

destacar como a literatura (e a mídia) influencia as crianças no que se refere à identidade que elas buscam ter.

QUADRO 13 - Princesas ou heroínas? O ser “feminino” na infância a partir das respostas das meninas da escola Dandara

Meninas da escola Dandara (5 e 6 anos)	Cor de acordo com a resposta no questionário	Se você pudesse ser algum personagem, qual seria? Por quê?
Maria	Amarelo	Cinderela “quero ser amiga dela”
Solange	Branca	Chiquinha “divertida”
Julia	Branca	Princesas “são bonitas”
Lia	Branca	Rapunzel “pelo cabelo”
Milena	Branca	Superpoderosas e Moana “são divertidas”
Pâmela	Branca	Branca de neve
Cíntia	Parda/Negra	Princesa Helena, Dr. Brinquedos
Paula	Parda/Negra	Rapunzel “cabelo igual”
Sandra	Branca	Princesas “tem poder”
Helena	Parda/Negra	Branca de neve “gosta”
Ágata	Branca	Trenzinho do Nicolau
Joice	Parda/Negra	Ariel
Julieta	Branca	Princesa do Sapo “faz sapo virar príncipe”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Esse quadro mostra dados relevantes sobre a importância da existência ou mesmo da falta de personagens, em especial protagonistas negras nos livros de LI (e também nos filmes e desenhos animados). Participaram nessa atividade 16 meninas, contudo, apresento os dados de 13, que foram as que fizeram a devolução do questionário e do termo de consentimento assinado pelos pais. No questionário, havia a possibilidade de justificar a escolha da personagem, conforme feito por algumas meninas: “Chiquinha, divertida”, “princesas são bonitas”, entre outras respostas. É possível notar que as crianças têm essas personagens como referências a partir de um determinado juízo de valor, no qual a característica física ou comportamental influenciou na escolha.

Além dos dados expostos na tabela, destaco, do questionário elaborado, algumas perguntas feitas. A primeira é a seguinte: *Você gosta de ler ou ouvir histórias? Se sim, quais são as histórias que você mais gosta?* As respostas obtidas foram: das 13 meninas que responderam, oito mencionaram as princesas dos clássicos da LI (Ariel, Rapunzel, Branca de Neve, Bela Adormecida, Cinderela, A

Bela e a Fera) e cinco meninas outras histórias (Pinóquio, Bíblia Infantil, Três Porquinhos, Todas as histórias, Viviana Rainha do Pijama). Outra pergunta do questionário objetivava verificar a importância que as histórias têm na identidade dessas meninas, sendo ela: *Qual personagem você gostaria de ser?* As respostas das meninas foram: nove gostariam de ser as princesas mencionadas na pergunta anterior. Isso indica que, com relação às respostas das meninas, as histórias que predominam como preferidas são sobre princesas, todavia, apenas duas princesas negras foram mencionadas, a Moana e a Elena de Avalor. Esses indicativos reforçam a importância de mostrar aos alunos histórias de princesas negras, visto que a maioria das personagens mencionadas pelas crianças tem um perfil (branco). Silva, Ferreira e Faria (2011) asseveram que a maioria desses contos que as crianças têm acesso, os considerados clássicos - Branca de Neve, Cinderela, Bela Adormecida, entre outras -, contribuem consideravelmente para o surgimento de estereótipos: “a bruxa será sempre uma personagem do mal, a fada sempre bondosa, os príncipes serão aventureiros, muitas vezes loiros e com olhos azuis, as princesas serão caracterizadas como lindas, honestas, piedosas e brancas” (SILVA; FERREIRA; FARIA, 2011, p. 290).

Da mesma forma que fiz com as meninas, busquei captar a percepção dos meninos da Escola Dandara. Os dados gerados sobre a percepção dos meninos no que se refere à identidade racial conduzem à reflexão sobre a manifestação do gênero masculino ainda na infância, e mesmo antes de sua “existência”, conforme descreve Muniz (2010), ao citar o exemplo da relação da família quando “descobre o sexo do bebê”. Se essa criança for uma menina, ela já será esperada com expectativas voltadas para o gênero feminino, à criança atribui-se a ela “certa feminilidade, um gênero, ou seja, trata-se, antes, de um ato performativo e, por isso mesmo, político” (MUNIZ, 2010, p. 102). Já no caso do bebê ser um menino, entendemos que ele já é também esperado com certa expectativa no que se refere à masculinidade, à força e à certa superioridade. O mesmo se nota na escolha dos personagens feita pelos meninos que participaram desta pesquisa, tais escolhas foram organizadas no quadro 15.

QUADRO 14 - Príncipes ou Super-heróis? A masculinidade na infância presente nas respostas dos meninos da escola Dandara

Nome meninos da escola Dandara (5 e 6 anos)	Cor/pertencimento étnico-racial de acordo com a resposta via questionário	Se você pudesse ser algum personagem, qual seria? Por quê?
Augusto	Amarelo	Pinóquio “porque é de madeira”
Vinícius	Não consta	Não consta
Carlos A	Não consta	Não consta
Marcelo	Pardo/Negro	Hulk
João	Branco	Spiderman
Pedro	Não consta	Não consta

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No tocante ao quadro 15, tive dificuldade em perceber se a cor de pele e os traços apresentados nos desenhos de autorretrato correspondiam à cor/pertencimento étnico-racial descrita no questionário, visto que alguns alunos (que nesse caso contaram com o auxílio dos pais e/ou responsáveis) não responderam ou não assinalaram uma das respostas disponíveis, a saber: Branco(a), Pardo(a), Preto(a) (Negro/a), Amarelo(a) ou Indígena. Outro aspecto observado foi referente às cores que os meninos coloriram os desenhos. Na maioria, eles escolheram cores quentes como vermelho, amarelo e laranja. Isso pode indicar que esses meninos utilizaram as cores que para eles eram bonitas, não tendo nenhum padrão de cores tidas como masculinas, embora esse aspecto não tenha sido discutido durante a aula, mas foi uma das observações que fiz ao refletir sobre a escolha dos livros.

No segundo dia de observação, a professora discutiu com as crianças sobre o a cor preta e, conseqüentemente, sobre discriminação dessa cor. O livro utilizado foi *Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!* (DIAS, 2014). A professora Cecília leu o livro para as crianças de forma bem lúdica, com entonação e pausas, as crianças em vários momentos deram gostosas gargalhadas, principalmente quando o livro menciona a menina como sendo “sapecada, levada da breca”. Em outros momentos, as crianças interromperam a história para contar sobre alguma semelhança entre os personagens e alguém da sua família, por exemplo: “eu

também tenho irmão igual o dela”, “meu pai também gosta de futebol, “eu gosto da minha avó”. As crianças perceberam semelhanças entre a história e a realidade de cada um, por isso, faziam comparações entre os personagens, as brincadeiras, comentaram sobre ter também um cachorrinho assim como a personagem. Logo que a professora Cecília terminou a história, ela mostrou a cidade de Luanda no mapa, mostrou a distância entre a África e o Brasil. Em seguida, a professora Cecília pediu que as crianças fechassem os olhos e pensassem sobre o que mais gostam de fazer. Destaco a interação entre a professora e alunos nesse momento:

Professora Cecília: cada um tem um jeitinho especial, de coisas que gostam de fazer, o que vocês mais gostam de fazer?

Aluna: eu gosto de ler, escrever, brincar, jogar bola

Aluna: ler livros, ver televisão

Professora Cecília: todos vocês gostam de ler livros aqui?

Alunos: siiim!

Aluno: brincar de bicicleta, ver televisão e comer mais chocolate

Aluna: dançar, passear no parquinho e comer chocolate, mais chocolate, mais chocolate!

Professora Cecília: meu Deus do céu, como vocês gostam de comer chocolate, mas só final de semana hein

Aluna: comer chocolate, trabalhar (pausa)

Professora Cecília: trabalhar o quê? Criança não trabalha

Aluna: ah eu trabalho bastante

Professora Cecília: criança não pode trabalhar, só pode ajudar em casa, varrer enxugar a louça, essas coisas só (12/06/2018 – Escola Dandara).

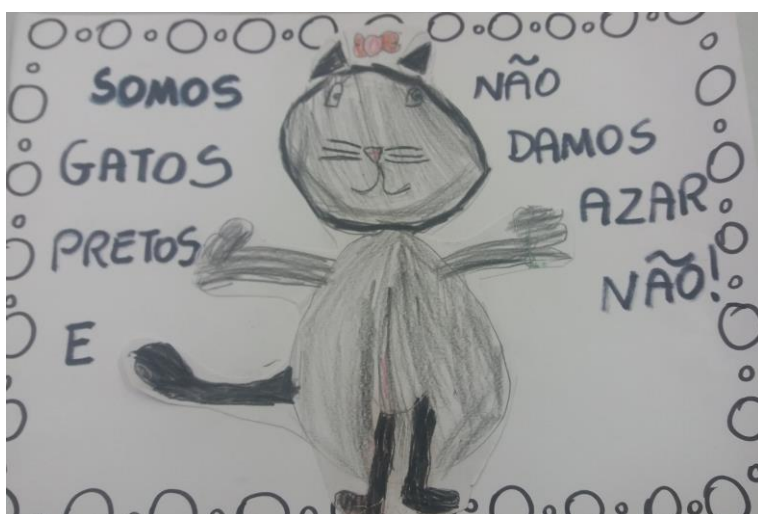
A professora proporcionou que cada criança falasse de si, foi notável que eles mencionam algumas coisas que a personagem Luanda gostava de fazer, como jogar bola e comer chocolate. Isso mostra como a criança faz reflexões acerca das histórias que ouve e percebe semelhanças com as coisas que vivencia. Em seguida, a professora mostrou no mapa a cidade de Luanda, a África, o Brasil e o Paraná, para que as crianças percebessem a distância entre o Brasil e a cidade mencionada na história. Feito isso, a docente mostrou um vídeo com imagens sobre a cidade de Luanda. O vídeo mostrava sobre a cultura, a música, a culinária, as pessoas e também alguns animais da região. Durante o vídeo, a professora fez algumas

pausas, para que as crianças pudessem perceber melhor as imagens, elas fizeram alguns comentários, tais como: *“que legal a roupa deles”, “ah que bonitinho o nenê pretinho”, “olha o cabelo dele”*.

Após o término do vídeo, a professora Cecília conversou com as crianças sobre uma reportagem que ela leu sobre alguns animais que sofrem preconceito, em especial o gato preto, que, segundo informações contidas na reportagem, quando vão para adoção, o processo para encontrar um dono é muito mais demorado do que se fosse de outra cor, e a justificativa disso, na maioria dos casos, é porque gato preto daria azar. Algumas crianças relataram ter presenciado algum tipo de violência contra animais, e a maioria comentou que já ouviu que gato preto “dá azar”.

A professora Cecília disse às crianças que organizariam uma campanha a favor dos gatinhos pretos: eles confeccionariam desenhos de gatos pretos e depois os colocariam em diversos lugares da escola e nas proximidades, poderiam também levar para casa, para poder contar aos pais e aos irmãos que o gato preto não traz nenhuma influência negativa. Após esse diálogo, a professora orientou que as crianças fizessem desenhos de gatos pretos para espalharem pela escola. Ao final, confeccionaram um cartaz coletivo (figura 62) que, posteriormente, foi colado no mural da escola, a fim de que as outras crianças pudessem perceber que a cor preta do gato não tem nenhuma influência negativa.

FIGURA 62 - Gato preto - cartaz coletivo



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A percepção das crianças com relação aos animais, em especial sobre o gato preto, mostra que elas, embora ainda pequenas, com idade entre cinco e seis

anos, conseguiram compreender sobre a importância do respeito e do cuidado com os animais, além de refletirem sobre a questão da cor preta do gato ser visto socialmente como negativa. Após essa discussão, os alunos tinham uma nova visão, e se comprometeram a contar aos pais, amigos e vizinhos que a cor preta não traz nenhuma negatividade.

Considero importante o trabalho desenvolvido com as crianças sobre a questão do respeito e do cuidado com o gato preto, no entanto, a meu ver, essa atividade não contribuiu para o LRC, visto que não houve discussões significativas sobre a identidade racial das crianças, o que pode ser considerado um equívoco do ponto de vista do LRC, pois não permitiu que as crianças compreendessem de forma crítica a respeito de raça. Um exemplo que dialoga com essa reflexão é mencionado por Araujo (2017, p. 279), ao analisar o livro “Menina bonita do laço de fita”, escrito por Ana Maria Machado, que “tornou-se referencial, pois pela primeira vez uma menina negra é representada positivamente em uma trama”, no entanto, o que se destaca no livro é a presença de um coelho que dialoga com a menina sobre sua cor de pele e seus traços. Nesse sentido, Araujo (2017) faz uma crítica “à direta associação de uma personagem humana negra relacionando-se em posição equivalente com animais”. (ARAUJO, 2017, p. 281)

Nesse sentido, o fato de estabelecer relação entre animais para explicar sobre identidade racial pode de certa forma confundir as crianças sobre o pertencimento e à valorização da identidade racial negra, assim, ao concluir a análise do livro Menina bonita do laço de fita, Araujo (2017, p. 282) considera que “apesar de alguns elementos de valorização, essa obra pode não colaborar efetivamente para a construção de uma identidade negra positiva”. Trago esse exemplo apenas para mostrar que a atividade realizada pela professora Cecília infelizmente não colaborou para a promoção do LRC, embora o livro utilizado para essa atividade (Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!), apresentasse diversas possibilidades, conforme apresentei na análise realizada na seção 3.1.4.

No terceiro dia de observação na Escola Dandara, destacou-se a importância da representatividade positiva da identidade racial negra. Nesse dia, as atividades foram realizadas a partir da história do livro *Betina* (GOMES, 2009). As crianças ouviram atentamente a história, e em alguns momentos interferiam para fazer algum comentário, principalmente sobre as imagens: “*parece minha avó*”, “*que lindo o cabelo*”, “*minha mãe já fez trança igual dela no meu cabelo*”. Após o término

da história, deixou-se um momento de reflexão, no qual a professora disse que cada criança poderia falar sobre algo que mais chamou atenção na história. Destaco a interação ocorrida entre professora e alunos:

Aluno: a avó da menina morreu?

Professora Cecília: sim, ela estava muito, muito velhinha

Aluno: a menina foi no espelho pra ver como ficou o cabelo dela

Professora Cecília: E como ficou o cabelo dela?

Aluno: Bonito! (13/06/2018 – Escola Dandara).

Durante esse diálogo, fiquei muito atenta ao comportamento das crianças, aos olhares, à movimentação, e a maioria, talvez todos, direcionava o olhar a menina Paula, uma menina negra, que estava de trancinhas longas. Percebia que eles estavam ansiosos para que eu a visse, então uma das alunas chega do meu lado e disse baixinho: *“você viu o cabelo da Paula igual da menina da história? É a tia dela que faz, se você pedir ela deixa você pegar”*. Eu fiquei encantada com a maneira que ela falou. Não deu nem tempo de responder e outra aluna levanta a mão e diz:

Aluna: Professora, a Paula tem trancinha igual da menina da história!

Professora Cecília: É mesmo, venha Paula aqui na frente mostrar suas tranças, tua tia que fez?

(Aluna Paula sorri, timidamente)

Professora Cecília: Vejam só que lindas as tranças!

Aluna: A Paula parece a menina da história

Aluna: Eu também queria ter tranças!

Aluna: Ah, eu também! (13/06/2018 – Escola Dandara).

Com esse breve diálogo nota-se que as crianças perceberam a semelhança entre a personagem Betina e a colega Paula, que também é uma menina negra, um pouco tímida e de fato muito parecida com a personagem Betina. A reação da Paula ao ser comparada à menina da história foi o que mais me chamou a atenção: o sorriso meio tímido indicava que ela estava satisfeita em ser comparada à Betina, que durante a narrativa da professora por diversas vezes foi mencionada o quanto a personagem era linda. Esse momento me permitiu refletir sobre a importância da

presença de personagens negros representados positivamente na LI e como isso influencia na construção identitária da criança. Isso se comprova com o exemplo da Paula, pois ela demonstrou estar confortável em ser comparada à personagem, certamente se fosse uma personagem tida como feia ou malvada, a reação de Paula seria diferente.

Após essa atividade, a professora orientou que as crianças fizessem um desenho com cabelos e penteados diversos, a fim de conscientizar os demais alunos da escola a respeito do vários tipos de cabelos e como todos são lindos. Nas figuras 63, 64, 65 e 66, apresento uma amostra dos desenhos feitos.

FIGURA 63 - Cabelo *black power*,
Julia, 6 anos



Fonte: Acervo da pesquisadora.

FIGURA 64 - Menino de tranças, João Victor, 6 anos



Fonte: Acervo da pesquisadora.

FIGURA 65 - Cabelos coloridos, Lia, 6 anos



Fonte: Acervo da pesquisadora.

FIGURA 66 - Cabelo crespo, Pedro, 5 anos



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Como visualizado nos desenhos, as crianças tiveram bastante cuidado em mostrar os cabelos crespos e, talvez, por isso, não se atentaram para a cor da pele.

A partir das observações realizadas com essa turma da escola Dandara, foi possível compreender como o trabalho realizado com os livros utilizados nesta pesquisa contribuiu significativamente para que as crianças pudessem refletir acerca de diversos temas, entre eles raça. Desse modo, considero a LI como uma possibilidade de promover o LRC em sala de aula. Vale ressaltar que nas observações ficou evidente que o trabalho contínuo da professora em fomentar discussões acerca das relações étnico-raciais. Essa atitude da docente facilitou a compreensão das crianças, visto que, como mencionei no início desta seção, a professora Cecília busca fazer um trabalho frequente em sala de aula em uma perspectiva do LR e, a meu ver, também do LRC. Outro aspecto a se destacar é que o reconhecimento e a valorização da identidade racial negra nessa turma foram elementos que dão esperança, no sentido que, se crianças pequenas como essas

conseguiram refletir sobre raça a partir da LI, isso pode significar que contribuí significativamente para a promoção do LRC.

Após a experiência na primeira escola, a seguir, relato como foi o processo com a turma da escola denominada Carolina de Jesus. Inicio apresentando brevemente o perfil da professora Francisca e dos alunos participantes da pesquisa. Em seguida, analiso os dados coletados a partir do questionário, das gravações em áudio, das anotações no diário de campo provenientes das minhas observações em sala de aula durante os três dias que acompanhei a turma.

3.2.2.2 Perfil Dos Alunos Da Escola Carolina De Jesus

A Escola Carolina de Jesus é de médio porte, com uma quadra esportiva. A escola contou com a participação de 19 alunos, com idade entre sete e oito, os quais estão cursando o 2º ano do EF. Nessa turma, conforme mencionado anteriormente, a professora Francisca se propôs a auxiliar os alunos a responderem ao questionário, considerando que alguns ainda não dominam a leitura e a escrita. Conforme informado no quadro 7, participaram 19 alunos, sendo que dois meninos se autodeclararam brancos, dois se autodeclararam pardos (negro), quatro se autodeclararam pretos (negro), totalizando oito meninos. Das meninas, cinco se autodeclararam brancas, quatro se autodeclararam pardas (negra), uma se autodeclarou preta (negra) e uma amarela. As crianças dessa turma se mostraram bastante curiosas e participativas.

No primeiro dia da observação, quando cheguei à sala, a professora explicou que eu participaria das aulas, observando-as. Passado esse primeiro momento, que durou alguns minutos, a professora iniciou a história do livro *Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!* (DIAS, 2014).

As crianças ouviram atentamente a história, riam em alguns momentos, como quando o livro menciona que a menina era “sapeco, levada da breca”. No decorrer da história, as crianças ficaram bem confortáveis e faziam alguns comentários, comparando as características dos personagens da história com as características dos colegas da sala, com as características da professora Francisca e minhas características, principalmente o cabelo que tanto o meu como da

professora Francisca é bem crespo. Após o término da história, a professora conversou com as crianças sobre a cada personagem, em espacial, sobre a Luanda, como indica o episódio em destaque:

Professora Francisca: Do que a Luanda gosta?

Aluno: Do cabelo pichaco

Professora Francisca: Pichaco?, o que é um cabelo pichaco?

Aluno: quando o cabelo é enrolado...

Aluna: cacheado, igual da prof!

Professora Francisca: o nome do cabelo pichaquinho é crespo, quem aqui da sala tem cabelo crespo? (os alunos fora mencionando os nomes e comparando quais eram mais ou menos crespos) (19/06/2018 – Escola Carolina de Jesus).

Esse breve diálogo entre a professora Francisca e os alunos destaca a importância de permitir que as crianças discutam sobre as semelhanças e diferenças entre seus pares. Ver uma personagem de cabelo crespo nessa história possibilitou esse diálogo, principalmente pelo fato de haver na sala vários alunos negros. A “identidade negra se constrói gradativamente, num movimento que envolve inúmeras variáveis” (GOMES, 2005, p. 41), entre essas variáveis insere-se a LI como possibilidade.

Após esse momento de conversa com as crianças, a professora orientou que eles fizessem um desenho dos personagens do livro, considerando os traços físicos e a cor de pele de cada personagem. A seguir, apresento os desenhos feitos pelas crianças negras. Fiz a seleção dos desenhos devido a minha escolha em observar qual a percepção que as crianças negras apresentam, embora em vários momentos eu traga também informações sobre crianças brancas, por exemplo, durante os diálogos.

FIGURA 67 - "Cor de pele" ?



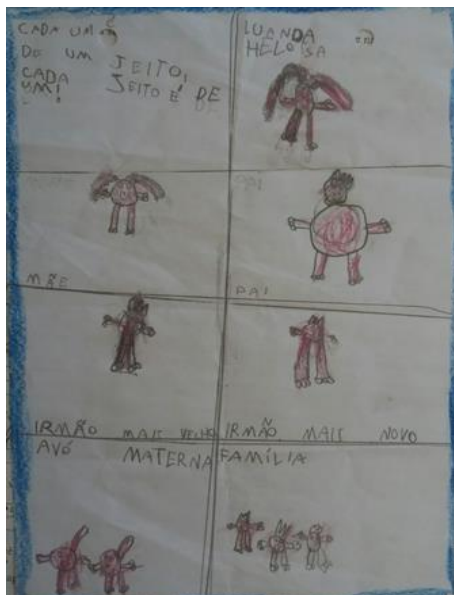
Fonte: Acervo da pesquisadora.

FIGURA 68 - Pele laranja



Fonte: Acervo da pesquisadora.

FIGURA 69 - Pele rosa escuro



Fonte: Acervo da pesquisadora.

FIGURA 70 - Cabelo liso e pele laranja



Fonte: Acervo da pesquisadora.

FIGURA 71 - Pele azul



Fonte: Acervo da pesquisadora.

No caso da figura 67, a criança desenhcou o cabelo crespo em todos os personagens, mas, com relação à cor da pele, utilizou a tonalidade rosa, ou seja, embora a professora tenha orientado a observarem atentamente as figuras contidas no livro, a tonalidade de pele não correspondia com a cor de pele dos personagens. Na figura 68, o desenho não mostra detalhes do cabelo (em alguns casos aparecem crespos, em outros não), mas fica evidente a busca por uma tonalidade de pele próxima com a dos personagens do livro, de modo que a criança utiliza a cor laranja para colorir a pele dos personagens do desenho, todavia, a negação de utilizar tonalidades de marrom novamente fica evidente nesse desenho.

A figura 69 também tem a evidência da questão do cabelo crespo, no entanto, foi utilizada apenas uma cor de lápis para colorir o desenho, rosa escuro. A professora disponibilizou algumas caixas de lápis para as crianças, assim, possivelmente a escolha pela(s) cor(es) se deve a uma preferência particular.

A figura 70 também mostra a questão do cabelo crespo em vários personagens, outros aparecem com cabelo liso, a tonalidade de pele aparece na cor laranja. Já na figura 71, por sua vez, os personagens foram desenhados e coloridos com apenas duas cores, verde e azul, inclusive o tom de pele foi colorido de azul. Embora a professora tivesse orientado as crianças a estarem atentas para que os

traços dos personagens e as cores de pele correspondessem aos aspectos das personagens, em vários desenhos as crianças utilizaram apenas uma, duas ou três cores para colorir.

É difícil afirmar se essas crianças tiveram dificuldade em reconhecer as cores, mas talvez algumas hipóteses possam ser apontadas. A primeira hipótese é que pode ter sido apenas uma questão de preferência ou talvez queriam terminar rápido para poder entregar (há uma certa disputa entre eles de quem termina antes a atividade); essa hipótese é viável, considerando que observei que os alunos, enquanto dialogavam com a professora, eles faziam referência a tonalidade de pele das personagens. A segunda hipótese é que, embora houvesse uma discussão anterior à atividade, as crianças ainda insistiram em tentar mostrar desenhos em que os personagens aparecessem com a pele mais clara. A professora não fez uma reflexão a partir desse material, de modo que não posso afirmar qual foi a intenção das crianças que coloriram os desenhos com lápis rosa, bege, azul e laranja. Referente aos cabelos desenhados pelas crianças, a maioria reproduziu conforme as figuras do livro. No mais, embora não seja o foco desta pesquisa, percebo que há, assim como ressaltado na primeira turma, uma predominância em desenhar as personagens femininas com vestidos, roupa popularmente considerada de meninas.

Nas próximas figuras, apresento os desenhos feitos pelos meninos. Cinco meninos dessa turma se autodeclararam pardos e pretos, e desses quatro participaram da atividade.

FIGURA 72 - Diversas cores de pele



Fonte: Acervo da pesquisadora.

FIGURA 73 - Cabelo laranja



Fonte: Acervo da pesquisadora.

FIGURA 74 - Cabelo liso Figura



Fonte: Acervo da pesquisadora.

FIGURA 75 - Enfim, pele marrom



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A figura 72 apresenta a maioria das personagens de cabelo crespo, mas os desenhos têm as características dos anteriores, isto é, as cores utilizadas principalmente para colorir a pele não coincidem com o desenho das personagens do livro. No caso dessa figura, as cores utilizadas para pele foram laranja, rosa, verde, azul e vermelho, em nenhum momento foi colorido com a cor marrom, que era a cor das personagens da história.

Na figura 73, alguns personagens aparecem com cabelo crespo, da cor laranja, e outros com cabelo liso, apenas um dos personagens aparecem com a pele marrom, que seria a Luanda. Os demais personagens foram retratados com a tonalidade da cor de fundo do desenho. Já na figura 74, a maioria dos personagens tem cabelo liso e foi colorida de diversas cores. Na figura 75, o desenho mostra personagens com cabelo crespo e todos foram coloridos de marrom. Vale ressaltar que esse é o desenho do menino que a professora comentou que tinha dificuldade em reconhecer-se como negro, embora no questionário ele se autodeclarou como preto (negro).

Considero como positivo a escolha desse menino que é negro pela cor marrom ao colorir a pele no desenho, visto que, segundo o relato da professora, ele nunca utilizava a cor marrom para colorir seus desenhos e demonstrava não gostar de ser chamado de negro. Embora ele tenha utilizado apenas uma cor para colorir, foi o aluno que mais se aproximou da tonalidade de pele dos personagens da história lida. No tocante à roupa que os meninos desenharam para as personagens, a mãe da menina Luanda e a avó estavam, predominantemente, de vestidos, ou seja, culturalmente, essas crianças ainda percebem a menina e a mulher tendo como referência uma roupa que demonstre feminilidade, no caso, representada pelos vestidos e saias. Isso é reiterado principalmente por aquilo que elas ouvem, veem e vivenciam, incluindo a LI por meio de obras que apresentam as personagens princesas com roupas desse tipo.

No quadro 13, organizei os dados gerados a partir do questionário respondido pelas meninas da escola Carolina de Jesus. Esses dados justificam minha reflexão no que se refere à escolha das crianças por desenhar as personagens femininas com vestidos, que, a meu ver, é algo que elas percebem em suas vivências, em vários espaços, incluindo o espaço escolar. Além disso, outro destaque é ao fato de que, apesar de haver um número maior de meninas que se

autodeclararam pardas e preta, todas elas mencionaram “querer ser” personagens brancas, conforme mostra o quadro a seguir.

QUADRO 15 - Percepções das meninas da escola Carolina de Jesus: Meninas negras e princesas brancas: a identidade racial em conflito

Alunas da Professora Francisca (idade entre 7 e 8 anos)	Cor/pertencimento étnico-racial de acordo com a resposta via questionário	Se você pudesse ser algum personagem, qual seria? Por quê?
Raiza	Branca	Poliana
Bianca	Branca	A bela e a fera
Ana	Parda – negra	Ariel
Vitória	Amarela	Poliana
Marina	Branca	Aliane
Fernanda	Parda – negra	Bela adormecida
Bruna	Preta – negra	Bela adormecida
Isabella	Branca	Bela e a fera
Alice	Parda - negra	Não informou
Luana	Branca	Cinderela
Katia	Parda – negra	Elsa

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Com relação às meninas da Escola Dandara e da Escola Carolina de Jesus, notamos algumas aproximações nas respostas sobre quais personagens gostariam de ser. A escolha das meninas sobre qual personagem “gostaria de ser” majoritariamente foram as princesas europeias. Do mesmo modo, as respostas do questionário à pergunta *Você gosta de ler ou ouvir histórias? Se sim, quais são as histórias que você mais gosta?* foram: Rapunzel, turma da Mônica, três porquinhos, Pequena Sereia, Mula sem cabeça, A Bela e a Fera, Cachinhos (dourados), História de Deus e Chapeuzinho vermelho. Esses dados se assemelham aos da escola Dandara.

Apesar dos dados do questionário dessas duas turmas apresentarem a preferência das meninas por histórias de princesas, optamos por manter a escolha dos livros que apresentassem histórias do cotidiano das crianças, com protagonistas infantis e negras, considerando que realizamos a escolha e a análise dos livros da pesquisa antes da entrega dos questionários para as crianças.

Esses resultados podem ser comparados aos dados apresentados na pesquisa realizada por a Silva, Ferreira e Faria (2011), os quais revelaram que a maioria dos livros de LI escolhidos pelos alunos na biblioteca era os clássicos contos de fadas.

Embora esta pesquisa tenha como interesse principal a questão da identidade racial, é importante mencionar que foi notável a relação com as questões de gênero. O mesmo questionamento feito às meninas foi feito aos meninos, os dados foram organizados no próximo quadro:

QUADRO 16 - Percepções dos meninos da escola Carolina de Jesus: a busca por referência de uma identidade que mostre força, poder e superioridade

Professora Francisca Meninos (idade entre 7 e 8 anos)	Cor/pertencimento étnico- racial de acordo com a resposta via questionário	Se você pudesse ser algum personagem, qual seria? Por quê?
Henrique	Preto-negro	Jesus
Alan	Branco	Kakashi (não encontrei referência)
Leandro	Branco	Não respondeu
Álvaro	Pardo negro	Não respondeu
Luiz	Preto-negro	Jesus
Fernando	Pardo negro	Não respondeu
João	Branco	Drácula/ Super homem
Arthur	Preto-negro	Drácula/ Josué

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No caso dos meninos da Escola Carolina de Jesus, as respostas foram auxiliadas pela professora Francisca, que foi previamente orientada a considerar as respostas de cada criança e, segundo ela, assim o fez. Entre as respostas obtidas, dois meninos mencionam a figura do Drácula (considerado um vampiro, é visto na maioria dos casos como um personagem de terror), o Super-Homem também é citado (ele é conhecido pelos seus poderes de voar e salvar pessoas). As outras três respostas se referem a personagens bíblicos: Jesus (conhecido por ser o filho de Deus, pela manifestação de milagres e pela sua trajetória na qual defendia o amor ao próximo e as práticas do bem) e Josué (de acordo com a Bíblia, foi sucessor de

Moisés e liderou um exército, no qual teve êxito como líder), ambos também são considerados heróis, poderosos e de destaque, o que novamente demonstra o quanto os meninos se identificam com personagens que têm superpoderes. Essa foi a observação referente ao primeiro dia de aula e ao questionário, que havia sido respondido antes das minhas observações.

No segundo dia de observação, ocorrido no dia 09 de julho de 2018, assim que cheguei, as crianças me olhavam curiosas, não demorou muito, logo duas garotinhas com livros na mão se aproximaram e uma diz: “professora, você sabia que eu sei ler, vou te contar uma história” [e contou mesmo]. Enquanto isso, a professora terminava um cartaz para colar no mural. Logo outras crianças começaram a se aproximar e me fazer perguntas e contar um pouco sobre elas, não demorou muito eu já estava rodeada por aqueles pequenos investigadores que tentavam descobrir quem era a professora que se sentava ao fundo da sala (escolhi esse lugar que me permitia visualizar a sala toda). As perguntas que me fizeram eram bem parecidas com as feitas pelas crianças da Escola Dandara, sobre minha vida pessoal, ao mesmo tempo em que queriam me contar também sobre elas, que sabiam ler, sobre as atividades que tinham feito, e sobre a rádio da escola (pelo que entendi, essa rádio incentiva as crianças a uma alimentação saudável, uma vez por semana algum profissional ou alguém conhecido na cidade fala sobre isso, e pode ser entrevistado pelas crianças). Esses minutos foram essenciais para que eles se sentissem confortáveis com a minha presença ali.

A professora iniciou a aula falando das diversas estruturas de famílias: pai, mãe e filhos, apenas a mãe, avós, e que a família poderia ser formada por irmãos e por famílias que não eram biológicas, mas o que realmente importava era o carinho e o cuidado. Vários alunos comentaram como eram suas famílias: diversas configurações, inclusive um aluno relatou se sentir muito feliz por ter sido adotado por uma família.

Logo em seguida, a professora Francisca iniciou a contação da história de Betina. Conforme a professora contava a história, ela mostrava as figuras e perguntava aos alunos “como é Betina, a avó e os amigos de Betina?”. Algo que chamou atenção foi que a professora mencionava “é parecido com o cabelo do Luís”, e o Luís sorria ao perceber essa semelhança e já apontava para outro colega que também era negro. Prontamente as outras crianças iam apontando os demais alunos que tinham o tipo de cabelo ou a cor de pele parecidos com das personagens

do livro. A professora comentou também a morte da avó, relatada no livro, possibilitando que os alunos comentassem sobre as crenças e a religião de cada um.

Assim que terminou a história, a professora conversou mais alguns minutos sobre o fato de a família de Betina ser formada apenas por mulheres: a menina, a mãe e avó. Depois, solicitou que as crianças desenhassem seus avós ou seus pais. Nesse momento, os alunos foram para o intervalo, mas, ao retornarem, fomos surpreendidas com duas alunas chorando muito. Ao serem questionadas do motivo, responderam que foi pela história do livro, pois a avó de uma aluna e pai de outra haviam falecido. Esse momento foi bem delicado, visto que são crianças pequenas e era preciso entender e dar suporte para que isso fosse tratado da melhor maneira possível. Como não sabia o que dizer àquela menina, abracei-a e disse que se ela quisesse poderíamos conversar, ela encostou-se em mim e não disse uma palavra, mas aos poucos foi se acalmando. Depois de alguns minutos, algumas crianças relataram o motivo do choro, era a perda de pessoas queridas de suas famílias. Com a diminuição do choro, começou a falar da saudade que sentiam, contaram como era a sua família atualmente. Isso destaca tanto a importância da literatura no contexto da sala de aula quanto à complexidade da função do professor, que precisa estar preparado e disposto a ouvir e saber como lidar com situações inesperadas como esta.

Nesse dia, as crianças compreenderam melhor como deveriam colorir os desenhos. Todas fizeram os desenhos, e a maioria teve preocupação em colorir com tonalidades próximas de sua pele, dos seus pais ou avós. Isso foi perceptível porque em vários desenhos havia misturas de cor, por exemplo, amarelo e marrom, laranja e marrom, conforme as figuras a seguir. Nessa atividade, concentrei-me especialmente nos desenhos das crianças negras, a fim de observar se elas percebiam a tonalidade de cor de pele e traços de seus familiares e colocariam isso no desenho. Nesse dia estavam presentes três crianças que se autoidentificaram negras:

FIGURA 76 - Henrique e a avó



Fonte: Acervo da pesquisadora.

FIGURA 77 - Luiz e a avó



Fonte: Acervo da pesquisadora.

FIGURA 78 - Bruna e a avó



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Essa atividade foi importante para perceber o quanto a LI, ao trazer elementos muitas vezes fictícios, faz relação com a realidade das crianças. Foi notável como a história de Betina causou uma forte emoção nas crianças, pela afetividade que elas têm com seus familiares, pela presença ou mesmo pela ausência da figura materna, paterna e/ou dos avós. No que se refere à questão racial, nesse segundo dia, ouvindo e discutindo sobre o livro que apresentam como protagonista uma menina negra de forma positivada, as crianças demonstraram maior conforto ao colorirem os desenhos. E isso dialoga com a pesquisa de Souza, Dias e Santiago (2017), sobre a necessidade de “fazer visíveis as diferenças” (SOUZA; DIAS; SANTIAGO, 2017, p. 52). Nesse caso, as crianças perceberam as diferenças raciais, diferenças entre as famílias, ao mesmo tempo em que perceberam também semelhanças (pais adotivos, famílias compostas só por mulheres, entre outros), o que contribui para a (re)construção identitária das crianças de forma positiva, percebendo-se participantes do espaço escolar e social.

No terceiro dia, a aula teve como base o livro *As bonecas negras de Lara* (FERREIRA, A. J. 2017a), obra que tanto a professora quanto os alunos já conheciam de trabalhos anteriores. A professora iniciou a aula escrevendo no quadro o título do livro. Em seguida, fez alguns questionamentos:

Professora Francisca: O que você lembram de bonecas?

Aluna: brinquedo!

Aluno: brinquedo de menina!

Professora Francisca: Brinquedo de menina? Por que é brinquedo de menina?

Aluno: Porque as meninas gostam de brincar de mãe e filho

Professora Francisca: Os meninos não gostam de brincar de pai e filho?

Aluno(s): não

Professora Francisca: Por que não?

Aluno(s): Porque não (12/07/2018 – Escola Carolina de Jesus).

Nesse recorte do diálogo, foi possível perceber que as crianças apresentaram uma percepção de boneca ser “brinquedo de menina”, principalmente nas falas dos meninos. E isso está relacionado ao que Muniz (2010) descreve como “expectativas voltadas ao gênero feminino”, conforme afirma a autora, se a criança é

menina, lhe é atribuída “certa feminilidade” (MUNIZ, 2010, p. 102), e entre as atribuições femininas que são esperadas, o ato de brincar com bonecas é visto como parte desse processo.

Após ouvir as respostas das crianças, a professora Francisca as estimula as a pensar se realmente as bonecas são brinquedos apenas de meninas, citando como exemplo o cuidado e o carinho que as crianças recebem dos pais biológicos ou dos pais do coração (que é como a professora ensinou as crianças a chamar os pais que são adotivos) e dos avôs. Nas palavras da professora Francisca:

Professora: o pai de coração ou o pai de sangue dá comidinha, dá carinho, quando fica doente leva no médico, brinca com a gente, então porque que o menino não pode brincar de boneca? Ele não pode brincar de pai? Então brincar de boneca, de comidinha é como se a gente fizesse um faz de conta da vida que a gente vai ter mais tarde. Então não tem problema quando um menino brinca de boneca, porque é muito legal! Quando uma menina brinca de carrinho também, um dia ela vai dirigir um carro! Brinquedo serve pra gente brincar! (12/07/2018 – Escola Carolina de Jesus).

Nesse momento, as crianças ficaram atentas ao que a professora falava e, aos poucos, timidamente alguns meninos contaram que brincam de boneca com a irmãzinha pequena, ou brincam com bonecos (super-heróis). Algumas meninas relataram que brincam de carrinho, elas com um pouco mais de ousadia, sem demonstrar nenhum receio de contar isso aos colegas, possivelmente porque se sentiram encorajadas, visto que a professora contou que, quando pequena, sua brincadeira favorita era brincar com carrinho de rolimã.

O fato de a professora Francisca iniciar a aula com essa reflexão foi bem importante para que as crianças pudessem refletir melhor sobre a história do livro. Nesse dia, a aula foi interrompida por uma atividade sobre o cuidado para prevenir a proliferação do mosquito da dengue, sendo retomada posteriormente.

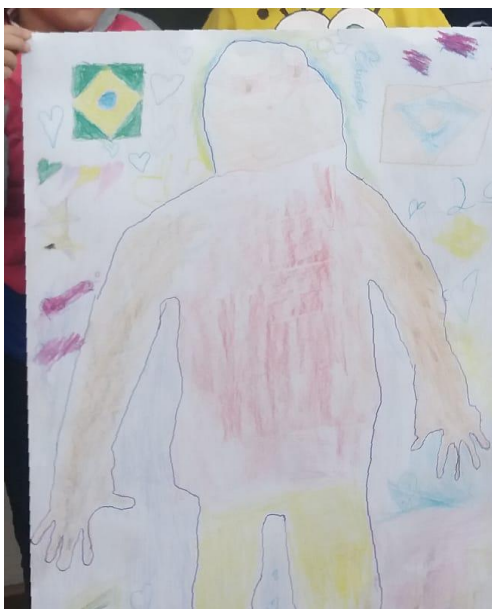
Assim que a professora Francisca terminou de contar a história, ela dividiu a turma em três equipes. Cada equipe ganhou uma cartolina. Para cada equipe, a professora nomeou um líder, que faria a mediação no grupo. A professora orientou que uma criança de cada equipe deitasse sobre a cartolina aberta e outra criança faria o contorno do corpo desse aluno com um giz de cera. Em seguida, a

professora orientou que as equipes deveriam conversar para dar um nome à figura do boneco que desenharam na cartolina. Em seguida, deveriam pensar em como era esse personagem, se era homem, mulher, criança, se trabalhava, do que gostava, enfim, isso tudo deveria ser discutido e decidido entre eles. E, por fim, deveriam colorir a personagem, inclusive a tonalidade de pele, que também era de escolha livre. Em vários momentos houve divergências de opinião, mas o líder de cada equipe conseguiu resolver a situação, sendo necessária poucas vezes a intervenção da docente. Ao término, cada equipe apresentou o cartaz, como se vê nas imagens em destaque:

FIGURA 79 - Personagem “Faísca maluco” FIGURA 80 - Personagem “Eduarda”



Fonte: Acervo da pesquisadora.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

FIGURA 81 - Personagem “Joice”



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A primeira personagem (figura 79) é o “Faísca Maluco”, um soldado que gosta de ouvir música. A segunda personagem se chama Eduarda, ela “adora brincar de boneca e de bola, por isso as bandeiras do Brasil”, de acordo com o relato das crianças. A terceira personagem é Joice, e sobre ela as crianças relataram que:

Professora Francisca: O que vocês contam sobre a Joice?

Aluna: ela é legal

Professora: Ela é negra?

Aluno (negro): sim!

Professora Francisca: e o que mais vocês contam sobre a Joice?

Aluna: A Joice existe de verdade prof, e ela é negra!

Aluna: Ela estuda aqui na escola também (12/07/2018- Escola Carolina de Jesus).

Durante essa apresentação, percebi que as crianças representaram nos cartazes um pouco da personalidade dos integrantes do grupo, inclusive, no grupo que tinha mais alunos negros, a personagem foi uma menina negra que eles conheciam. Assim que a apresentação foi finalizada, a professora Francisca conversou a respeito da atividade:

Professora Francisca: vocês perceberam que igual acontece na sociedade, os personagens também eram diferentes? Isso mostra que nós somos todos diferentes e essa diferença não deixa de ser bonita, [...] um tem o cabelo lisinho igual a personagem Eduarda, outro tem o cabelo crespo

Aluna: crespo igual o meu né profe?

Professora Francisca: isso mesmo, crespo igual o teu, igual da prof, da outra prof....

E o que nós aprendemos com as histórias dos livros da Luanda, da Betina e da Lara?

Aluna: respeito

Aluna: a gente tem que respeitar como a outra pessoa é, da cor da pele, do jeito do cabelo...

Aluno: Não dar apelido... (12/07/2018 – Escola Carolina de Jesus).

Esse recorte apresentado sobre o momento final da aula demonstra que as discussões feitas durante essas três aulas permitiram que as crianças pudessem refletir sobre a importância da representatividade racial e, ao mesmo tempo, sobre o respeito à diversidade racial em especial à raça negra. Essa experiência que as crianças tiveram em criar uma personagem e perceber que cada um tinha características físicas e comportamentais distintas vai ao encontro com a reflexão feita por Luz (2018, p. 24), defendendo a ideia de que a LI “estimula” a criança “a vivenciar uma aventura” e, a partir disso, ela faz relações entre a fantasia e a realidade. Isso é exemplificado pelo fato de as crianças buscarem inserir na atividade o reconhecimento racial negro, colorindo os personagens por eles escolhidos com tons de pele diversos, e isso eu considero como um resultado do LRC, uma vez que essas crianças estarão mais atentas a perceber a presença ou mesmo a ausência de personagens ou pessoas negras em outros livros, na mídia e nos demais espaços que circulam. As aulas de forma geral contribuíram para que as crianças negras se sentissem mais presentes na sala de aula, considerando que, na maioria do tempo, ao observar uma característica das personagens dos livros, os próprios alunos que se autodeclararam pretos ou pardos, se identificavam como negros, de forma voluntária, reconhecendo o seu pertencimento racial, não sendo em nenhum momento motivo de receio, visto que os personagens apresentavam uma representatividade negra de forma positivada.

Na subseção seguinte, apresento a análise feita a partir dos questionários e das observações na escola Conceição Evaristo.

3.2.2.3 Perfil Dos Alunos Da Escola Da Escola Conceição Evaristo

A escola Conceição Evaristo atende a crianças do Infantil IV e V e do 1º ao 5º ano do EF, com idade entre nove e dez anos, e é uma escola de porte médio. Com relação à turma participante deste estudo, a maioria dos alunos tem domínio de leitura e de escrita. Diante disso, a sugestão dada pela professora Bia foi de encaminhar os termos de consentimento aos pais por meio da agenda escolar e as próprias crianças responderiam o questionário. A professora disse que auxiliaria na escrita caso alguém precisasse, mas não interferiria nas respostas, visto que a maioria já consegue ler, escrever e interpretar as perguntas. Nessa turma, 25 alunos participaram. Desses, 11 meninos se autodeclararam brancos; dois se autodeclararam pardos (negros) e um se autodeclarou preto (negro), em um total de 14 meninos. Das meninas, oito se autodeclararam brancas, três se autodeclararam pardas, totalizando 11 meninas. Na apresentação dos dados dessa escola, optei por apresentar alguns dos desenhos feitos pelas crianças negras e dar uma ênfase maior aos recortes dos diálogos, os quais, para mim, foram de total relevância para observar principalmente a percepção sobre a identidade racial dessas crianças e o que elas compreendem a respeito de raça, principalmente da raça negra.

No primeiro dia que estive na sala de aula com esses alunos, logo que iniciou a aula, a professora Bia me chamou à frente da turma e explicou a todos o motivo de eu estar ali, dizendo que observaria as aulas, mas que era uma aula como as outras, eles poderiam perguntar e dar opinião sempre que quisessem e que o tema da aula era sobre as diferenças e o respeito (até esse momento, fazia-se silêncio na sala):

Professora Bia: É muito importante aprender respeitar as diferenças e hoje vamos aprender sobre isso, porque cada um é de um jeito: cor dos olhos, o cabelo, cor da pele... e é preciso saber respeitar essas diferenças, porque há brancos, negros, indígenas...

Aluno: Eu sou branco

Aluno: Eu também sou branco

Alunos (outros): Eu também sou branco

Professora Bia: Que bom que vocês reconhecem a cor de vocês, cada um é bonito do jeito que é, observem a professora Keila, ela tem cabelo crespo, a pele dela não é branca, ela é negra... possivelmente ela é descendente de negros

Aluno negro: (entusiasmado) Eu sou negro e meu pai também é negro (a professora olhou pra mim e sorriu, como sinal para eu perceber, depois olhou pra ele e disse que ele era lindo também, e devia ter orgulho de sua cor- “eu sei”, respondeu o menino sorrindo meio envergonhado) (08/06/2018 – Escola Conceição Evaristo).

Logo que voltei ao meu lugar, fiquei pensando como o aluno negro se sentiu ao ouvir o outro dizendo que era branco, ele não parecia tímido, inclusive antes da professora me apresentar ele e outros alunos já tinham me perguntado quem eu era, e por que ele não se posicionou naquele momento e só depois quando a professora me citou como exemplo? Eu não perguntei isso a ele, mas eu busquei entre os fichamentos das minhas leituras teóricas e encontrei o que poderia ser uma explicação, Muniz (2010) explica que, no momento que a palavra negro é proferida, a historicidade é “invocada e reconsolidada” (MUNIZ, 2010, p. 105), e isso justifica o silenciamento do aluno negro, até perceber que a sua raça era vista pela professora e por mim como algo positivo. Conforme afirma Santos (2012), o negro é representado, na maioria das ilustrações (se referindo aos livros didáticos), em espaços de miséria, diferentemente dos personagens brancos, e embora essa participação tenha melhorado ao longo dos anos, com avanços em promoção à igualdade racial, ainda essa representatividade positiva dos personagens negros está “distante” (SANTOS, 2012). Por isso, um dos critérios na escolha dos livros utilizados nesta pesquisa foi a presença de forma positiva de personagens negros, em especial, protagonistas.

Dando continuidade ao relato do que ocorreu nesse dia, logo em seguida, a professora Bia iniciou a história do livro *As bonecas negras de Lara* (FERREIRA, A. J. 2017a). As crianças ouviram atentas do início ao fim, em silêncio. Assim que terminou a história, a professora Bia abriu espaço para discussão. Entre os comentários, destaco os seguintes:

Aluna: Prof, vi esses dias uma mulher chamando a Titi de feia, as pessoas não aceitam ela ser negra- alguns achavam ela feia mas ela é linda!

Aluna (negra): Prof, eu tenho um canal no youtube e já falaram da minha cor e do meu cabelo também (08/06/2018 – Escola Conceição Evaristo).

Embora o livro não abordasse sobre o tema racismo, as crianças relacionaram a questão da raça (cor da personagem Lara) às experiências vivenciadas/presenciadas por elas. A professora Bia ouviu as crianças e, conforme iam relatando, ela questionava se achavam certo ou errado as atitudes de racismo. Todas as crianças que opinaram repudiaram as atitudes racistas, e afirmaram que é comum presenciarem ações como essas. Isso indica que as crianças, ao ouvir a história do livro, logo fizeram relação entre a cor da personagem e o racismo, mesmo a professora não tendo abordado esse assunto inicialmente.

Em outro momento, a professora Bia questiona sobre o lápis cor de pele:

Professora Bia: Olhem a cor da pele de vocês,

Aluna: Eu sou branca

Aluna: Eu sou parda

Aluno: Eu sou marrom

Professora Bia: Então

me digam, na caixa de lápis de cor existe algum lápis que se chama cor de pele?

Alunos: o bege?

Aluna: bege é meio rosa

Alunos: bege só é cor de pele de quem é mais claro, eu tenho um meio amarrum que é da minha pele

Professora Bia: A cor de lápis pra colorir a minha pele é diferente da cor de pele da outra pessoa, por isso que não existe só um lápis cor de pele (08/06/2018 – Escola Conceição Evaristo).

Nesse breve trecho, os alunos comparam a sua a cor de pele com a dos colegas, e a professora Bia concluiu reafirmando a importância de reconhecer as diferenças entre as pessoas, do respeito e da aceitação do outro. Embora eu tenha mencionado apenas a interpretação dos alunos e os diálogos, a professora propôs atividades, entre as quais, o autorretrato das crianças, a partir do modelo do livro utilizado, conforme mostram as figuras a seguir:

FIGURA 82 - Autorretrato Elton



Fonte: Acervo da pesquisadora.

FIGURA 83 - Autorretrato Ramon



Fonte: Acervo da pesquisadora.

FIGURA 84 - Autorretrato Camila



Fonte: Acervo da pesquisadora.

FIGURA 85 - Autorretrato Clarice



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Nesses desenhos, é possível observar que as crianças buscaram mostrar sua cor de pele em tonalidades marrom, conforme mencionaram no questionário, quando se autodeclararam da cor parda ou preta, isso mostra que elas reconhecem seu pertencimento racial.

No segundo dia observado, a docente trabalhou o livro: *Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!* (DIAS, 2014). Assim que terminou a história, a professora Bia solicitou que olhassem para cada um dos colegas e observassem atentamente a tonalidade de pele, o tipo de cabelo e cor dos olhos.

Professora Bia: Vocês perceberam que cada um tem uma cor diferente? Cabelo diferente, traços diferentes... algumas pessoas tem dinheiro, outras não tem, mas cada um é especial do jeito que é (25/06/2018).

A professora Bia orientou que as crianças fechassem os olhos e se imaginassem em um orfanato, sem família, sem nenhum vínculo afetivo. Em seguida, disse para que abrissem os olhos e lembrassem como é a vida familiar que cada um tem, como é a família, como são os pais, os irmãos, os avós e como é a convivência com eles. A professora indagou: *Professora Bia: vocês perceberam como a família de vocês é especial?*

Após esse momento, a professora conversou com as crianças para que refletissem sobre como é a vivência familiar que eles têm. Alguns relataram o cuidado e o carinho, outras não participaram da discussão. Em seguida, as crianças foram orientadas a fazer um desenho da família de cada um, considerando a cor de pele, dos olhos, do cabelo de cada um da família, conforme mostram as figuras a seguir:

FIGURA 86 - Família Ramon



Fonte: Acervo da pesquisadora.

FIGURA 87 - Família Camila



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Foi possível perceber que essa história permitiu que as crianças refletissem sobre as diferenças não apenas raciais, mas também diferenças sociais, econômicas, afetivas, como menciona a professora na entrevista (disponível na próxima seção), na qual relatou que as crianças se sentiram à vontade em explicar o desenho para ela, uns relataram a necessidade de carinho, outros o zelo que percebem da família na forma de tratá-los. Com base nisso, destaco novamente como a LI promove momentos de escuta e de intervenções nos diálogos.

No terceiro dia de observação, a sala estava organizada em forma de semicírculo, de modo que todos os alunos conseguiram ter uma visão uns dos outros. A professora Bia iniciou a aula contando a história de *Betina* (GOMES, 2009). Os alunos estavam atentos a cada detalhe, ao finalzinho da contação, toca o sinal, é aula de educação física, todos saem da sala. Ao retornarem, a professora finaliza a história e inicia a discussão com os alunos, como indica o excerto a seguir:

Professora Bia: O que vocês entenderam dessa história?

Aluno: Que a Betina fazia tranças

Professora Bia: E ela fazia tranças porque?

Aluno: Era uma lembrança da vó dela

Professora: Isso! Era uma lembrança da avó, uma lembrança que a avó aprendeu com os antepassados, e de onde eles vieram?

Alunos: Da África.

Professora Bia: E qual a moral da história?

Aluna (negra): Eu tinha uma amiga que morava na frente da igreja e daí como a mãe dela ganhava bastante no salário ela comprou piscina, um monte de coisa, comprou uma coleção de boneca e eu não podia comprar, por causa disso a mãe dela não queria eu lá, porque ela me achava feia, me achava pobre, me achava suja, mas eu era bem bonequinha da mãe, eu era pequenininha ainda (29/06/2018 – Escola Conceição Evaristo).

Nesse momento, percebi que as crianças tinham refletido sobre suas experiências, a professora Bia falou a respeito de classe social, e que as crianças deveriam olhar as pessoas não pelo que elas têm ou como são fisicamente, mas sim pelos seus valores. A docente ressaltou que a experiência dessa aluna servia para que pudessem aprender, já que muitas vezes as pessoas olham a cor do outro, se o outro tem dinheiro ou não e se aproxima por interesses, apenas. Em seguida, a professora questiona os alunos:

Professora Bia: Se a gente vê duas pessoas correndo, se tiver um homem negro correndo e um homem branco correndo, e que tenha assaltado alguém (esse homem branco), quem eles vão pegar pra colocar na parede?

Alunos: O negro (29/06/2018 – Escola Conceição Evaristo).

Os relatos das crianças demonstraram que eles percebem como parte da sociedade reage com relação à cor, conseqüentemente, à raça. A professora Bia conversou com as crianças a respeito dessa afirmação que fizeram, questionando aos alunos sobre a ancestralidade de cada um, a maioria relatou ter a presença de negros na família. Nesse sentido, a professora destacou que é preciso que eles percebam como é importante discutir sobre a raça e o respeito com o outro. Conforme afirma Muniz (2015), ainda é presente no “senso comum” o discurso de que “a raça/cor da pele anuncia quem somos, os direitos e as oportunidades a que podemos ou devemos ter acesso” (MUNIZ, 2015, p. 75) e inclusive os “lugares sociais que podemos (devemos) ocupar” (MUNIZ, 2015, p. 75). Nesse sentido, essa discussão possibilitou que as crianças observassem o quanto o racismo está presente. Na mesma direção, Dias e Bento (2016) argumentam:

Infelizmente convivemos – para nossa perplexidade – com visões da criança como um ser não afetado pelas relações com o ambiente, levando

famílias e educadoras a pensa-las como incapazes de manifestar ou sofrer preconceito, discriminação e racismo na relação com as outras crianças e com os adultos presentes no ambiente escolar. (DIAS, BENTO, 2014, p.12).

No caso dessa turma, a professora mencionou não ter problemas com relação ao racismo, no entanto, esse foi o assunto que esteve presente na fala das crianças em vários momentos. Após a reflexão sobre a resposta dada pelos alunos, eles perceberam que mesmo a professora falando que se tratava de um homem branco que havia assaltado, eles responderam que o negro seria visto como culpado. A justificativa dada por um dos meninos da turma (que é negro) é de que “o negro é visto sempre como culpado”, e isso mostra que ele, como criança, já reconhece os desafios que um negro vivencia. Nas palavras de Gomes (2005), “o racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira” (GOMES, 2005, p. 52), e por isso é tão importante promover o LRC em sala de aula.

A fala desse menino dialoga com os relatos de narrativas em que meninos negros eram considerados “culpados” ou “maus elementos” na escola, e quando esses meninos crescem, eles sabem que a sua presença sempre será questionada, e que “no Brasil ainda tem lugares que é “proibido” ser negro” (FERREIRA, A. J. 2017b, p. 30-31). Nesse sentido, percebo que foi promovido o LRC com essas crianças, pois elas refletiram de forma crítica sobre a condição de ser negro na sociedade.

Após essa reflexão, a professora e eu realizamos uma oficina de bonecas abayomi, feita com tecidos, conforme mostram as seguintes imagens:

FIGURA 88 - Oficina de bonecas abayomi



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Essa oficina contribuiu para estimular a criatividade das crianças e também para que aprendessem um pouco mais sobre a valorização da cultura africana. Ao confeccionarem as bonecas, a professora relembrou a respeito do livro *As bonecas negras de Lara* (FERREIRA, A. J. 2017a), no qual as abayomis faziam parte da vida da personagem principal da história.

Além dos aspectos relevantes destacados durante as observações, o questionário aplicado a essa turma também propiciou reflexões oportunas. Para tanto, o quadro 16 apresenta as respostas das meninas à pergunta: Se você pudesse ser algum personagem, qual seria? Por quê?

QUADRO 17 - Percepções das meninas: Nem toda menina quer ser princesa ou bailarina, algumas tem fascínio pela aventura e o poder das personagens heroínas

Alunas professora Bia (idade entre 9 e 10 anos)	Cor/pertencimento étnico-racial de acordo com a resposta via questionário	Se você pudesse ser algum personagem, qual seria? Por quê?
Camila A.	Parda/negra	Malévola “porque ela sabe ser boa ou ruim”
Clarice	Parda/negra	Bela “ela adora ler”
Vânia	Branca	Mulher maravilha “porque é legal e é heroína”
Diana	Branca	Rainbow Dash my little Pony*
Susana	Parda/negra	Monica “porque bate no cebolinha”
Nayara	Branca	Chapeuzinho vermelho “porque o desenho é muito animado eu gostei muito”
Helen	Branca	Larybug **
Erica	Branca	Érika Januza ***
Verônica	Branca	Mulher maravilha “porque ela tem super poder e salva o mundo”
Thalita	Branca	Érika Januza “porque eu acho ela muito bonita

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

*É uma pônei, parecida com unicórnio, responsável por controlar o clima e limpar os céus de Ponyville.

**As Aventuras de Ladybug é uma série de animação francesa, criada por Thomas Astruc.

**Atriz negra, atuou como Raquel, a personagem sai do quilombo em busca de trabalho, passa por situações de preconceito e discriminação, durante a trama ela estuda e se torna juíza.

As meninas da escola Conceição Evaristo indicaram várias personagens, não apresentando um padrão e parece que nessa faixa etária não está tão marcada a preferência pelos contos de fada e princesas da *Disney*. Nessa turma também foi possível observar que duas meninas mencionaram “querer ser” uma personagem

interpretada por uma atriz negra, “Érica Januza”, uma delas deixou claro o papel da personagem como sendo “juíza”, o que mostra que a importância da identidade negra ser mostrada de forma positivada.

Isso revela que a criança negra e a branca, quando percebem uma personagem com destaque positivo, acabam tendo uma visão de referencial para se identificarem. Nessa direção, ter a presença de personagens como a Lara, a Luanda e Betina, contribui para que a autoestima da criança negra seja estimulada, uma vez que ela pode afirmar sem receio que gostaria de ser tal personagem e isso sem dúvida promove o reconhecimento e a (auto)valorização racial, uma vez que essa criança consegue perceber seu lugar na literatura, na sala de aula e na sociedade de modo geral.

Como mencionado anteriormente, na Escola Dandara e na Escola Carolina de Jesus, os livros de contos de fada foram os que se destacaram entre os preferidos pelas meninas. Sendo assim, a mesma pergunta foi feita para as meninas da Escola Conceição Evaristo, e as respostas foram estas: Malévola, Gato de Botas, Chapeuzinho Vermelho, Três Porquinhos, Turma da Mônica, Cinderela, Branca de Neve, Diário de um banana, Diário de uma menina nada popular e O Sítio do Pica Pau Amarelo. No caso desse grupo de meninas (um total de dez), a presença dos contos de fada não fica em destaque, as preferências estão mais relacionadas às aventuras, à ação e às descobertas.

Após destacar as percepções que as meninas tiveram das obras de LI, o quadro a seguir apresenta as respostas dos meninos à pergunta: Se você pudesse ser algum personagem, qual seria? Por quê?

QUADRO 18 - Percepções dos meninos: príncipes ou super-heróis? Escola Conceição Evaristo

(continua)

Professora Bia Nome do aluno (idade entre 9 e 10 anos)	Cor/pertencimento étnico-racial de acordo com a resposta via questionário	Se você pudesse ser algum personagem, qual seria? Por quê?
Lucas	Pardo/negro	Sumeru *(não encontrei informações)
Mateus	Branco	Pantera negra
Ricardo	Branco	Flash “ele é rápido”

QUADRO 18 - Percepções dos meninos: príncipes ou super-heróis? Escola Conceição Evaristo (conclusão)

Davi	Branco	Gigante de aço “porque ele é feito de aço e pode lutar”
Mario	Branco	Super homem
Elton	Pardo/negro	Dead pool “porque ele é uma comédia”
Paulo	Branco	Batman “porque ele é forte”
Fabício	Branco	Pernalonga / pica-pau
Julio	Branco	Turma da Monica
Ramon	Preto/negro	Thor
Valter	Branco	Pantera negra “porque ele pode correr muito rápido”
Willian	Branco	Hulk, super man
José	Branco	Kameracu *(não encontramos informação)
Alex	Branco	Batman

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Como observado no quadro, alguns dos meninos mencionaram o motivo da escolha do personagem, dizendo: Flash “ele é rápido”; Gigante de aço “porque ele é feito de aço e pode lutar”; Batman “porque ele é forte”; Pantera negra “porque ele pode correr muito rápido”. Essas afirmações dialogam com aquilo que apresentei no início desta seção, no que se refere à “expectativa” da masculinidade, assim como ocorreu com os meninos das escolas Dandara e Carolina de Jesus. Destaco que, no caso dos meninos da escola Conceição Evaristo, a maioria respondeu sozinho ao questionário, alguns necessitaram de auxílio com a escrita, e foram auxiliados pela professora Bia, que afirmou não ter interferido nas respostas, considerando apenas o que foi dito pela criança.

A semelhança entre os três grupos de meninos (com idade entre cinco e seis anos, sete e oito anos e nove e dez anos) é que, diferentemente das meninas, nenhum mencionou querer ser príncipe e a maioria gostaria de ser algum personagem herói ou que apresenta alguma característica relacionada à superioridade, força e poder. Observo também que a cor azul está mais presente no desenho dos meninos maiores, com idade entre nove e dez anos, mas nenhum usou a cor rosa, por exemplo. Dois meninos brancos mencionaram querer ser o pantera negra, o que indica a importância da identidade racial dos personagens negros ser mostrada de forma positiva na mídia como sendo algo atrativo para que as crianças brancas e as negras se sintam motivadas a ver beleza, as qualidades e a

valorização do corpo negro representado pelo personagem do pantera negra, o que certamente contribui para o reconhecimento racial do negro na sociedade.

A partir dessas observações e das análises das narrativas é possível responder à segunda pergunta de pesquisa: *Quais são as percepções das professoras sobre as questões raciais em sala de aula e das crianças do ensino fundamental I participantes dessa pesquisa em relação a sua identidade racial?* Inicialmente, o que é possível observar na narrativa das professoras é que elas percebem a necessidade de discutir sobre raça em sala de aula e consideram a LI como uma possibilidade de promover essas discussões. Referente à percepção sobre a identidade racial das crianças, especialmente as que se autodeclararam pardas e pretas (negras), percebi que no decorrer das discussões elas se sentiram mais confortáveis para afirmar a sua identidade racial. Após ouvirem as histórias e dialogarem sobre os personagens, percebendo a identidade racial negra de maneira positiva presente nos livros, as crianças demonstraram por meio do discurso e do desenho de autorretrato o (re)conhecimento e o pertencimento étnico-racial, colorindo a pele com tonalidades da cor marrom, enfatizando o cabelo crespo, por exemplo. Referente à percepção dos alunos da escola Conceição Evaristo, em especial, ficou evidente, nos diálogos entre as crianças e a professora Bia, que elas conseguiram refletir sobre as questões raciais de uma forma mais complexa, percebendo, inclusive, que já vivenciaram ou presenciaram o racismo. Isso mostra como é importante que momento como esse façam parte das discussões em sala de aula, e a LI pode facilitar esse diálogo.

Nesse sentido, como mencionado anteriormente, uma das narrativas que compõe o livro *Racismo no Brasil? É coisa da sua cabeça: histórias de racismo e empoderamento no ambiente familiar, escolar e nas relações sociais* (FERREIRA, A. J 2017b), relata a experiência de estar em uma sala com meninos negros que se sentavam afastados dos demais alunos e sempre que algo de errado acontecia eram apontados pelo professor como os “culpados”. Embora não seja relatada a reação desses meninos, compreendo que eles se protegiam entre seus pares, na tentativa de criar resistência ao racismo. Essa narrativa indica a necessidade de discussões sobre raça em sala de aula, de apresentar a identidade racial negra de forma positiva, e mais que isso, é preciso que se compreenda que assumir a identidade é um processo contínuo, construído em todos os espaços nos quais os negros e as negras circulam, e, nesse sentido, “a identidade negra também é

construída durante a trajetória escolar desses sujeitos”, sendo assim, “a escola tem a responsabilidade social e educativa de compreendê-la na sua complexidade” (GOMES, 2005, p. 44).

Após lançarmos um olhar para os alunos participantes deste estudo, na seção seguinte o foco foi nas professoras que colaboraram com a pesquisa.

3.3 O OLHAR DAS PROFESSORAS: UMA REFLEXÃO DAS AÇÕES DOCENTES A PARTIR DAS OBRAS DA LITERATURA INFANTIL

Nesta seção, busco responder à terceira pergunta de pesquisa: *Quais são as percepções que as professoras apresentam sobre o uso dos livros “As bonecas negras de Lara”, “Betina” e “Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!”?* Para respondê-la, tomei como base as narrativas autobiográficas produzidas pelas três professoras participantes da pesquisa, a entrevista feita com cada uma delas e os registros de diário de campo.

A subseção 3.3.1 é baseada no conteúdo das entrevistas feitas individualmente com cada professora. Elas ocorreram após a finalização da observação em sala de aula, com objetivo de compreender como foi o processo e qual a percepção que as professoras tiveram sobre o uso dos livros para promover discussões e atividades em uma perspectiva de letramento (racial e crítico).

De acordo com os registros de diário de campo, sempre que a professora Cecília, a professora Bia e a professora Francisca realizaram a contação de história de cada livro, posteriormente tiveram um momento de interpretação da história contada, analisando as imagens, dialogando sobre o que cada criança percebeu na história e permitiram que as crianças pudessem refletir sobre aquilo que vivenciam no contexto familiar, em sua comunidade, na mídia e nos espaços que frequentam.

Fica visível nessas discussões que as crianças menores trazem pequenos relatos, como uma menina de seis anos relatou “eu já vi debocharem do cabelo da vizinha que é assim” (crespo).

Já os alunos com idade entre nove e dez anos apresentam uma reflexão um pouco mais complexa, mencionando, por exemplo, como o negro/a é apresentado/a nas novelas, ou ainda suas experiências particulares. Uma menina de nove anos fez o relato de que já sofreu discriminação por sua condição social, em que uma criança que tinha uma “condição melhor” não queria brincar com ela. Outro momento

relevante foi compartilhado pela professora Cecília, ela tem um grupo de *WhatsApp* no qual informa sobre reuniões, recados da escola e compartilha algumas atividades que as crianças desenvolvem. Nesse grupo, uma mãe enviou uma mensagem relatando que estava pintando um desenho com a filha e pediu que alcançasse o lápis cor de pele, a criança, que tem seis anos, respondeu: “mãe, não existe lápis cor de pele a professora disse que esse é rosinha, pele tem várias cores”. Esse relato ressalta que o LR promove um olhar crítico das crianças e pode ultrapassar os muros da escola, pois esse conhecimento chega até a família e comunidade.

A partir das reflexões feitas durante as observações e do relato das professoras na escrita das narrativas autobiográficas, principalmente quando mencionam a respeito do racismo presente em sala de aula, senti a necessidade de buscar entender, por meio de uma entrevista individual, como essas professoras perceberam o uso dos livros utilizados na pesquisa, principalmente no que se refere à percepção das crianças sobre as questões raciais, seus relatos e se foi possível perceber se houve o LRC. Nesse sentido, optei por apresentar em quadros extratos dessa entrevista, buscando mostrar quais foram as percepções das docentes.

3.3.1 A Literatura Que Apresenta Personagens Negras/Os De Forma Positivada Motiva O Reconhecimento Racial Da Criança Negra: “as crianças acabam percebendo e elas se percebem”

A primeira pergunta feita às professoras foi esta: *Em sua opinião, o uso desses livros As bonecas negras de Lara, Cada um com seu jeito, cada jeito é de um! e Betina, contribuíram para a percepção das crianças em relação a sua identidade racial? Por quê?* As respostas delas foram organizadas no quadro 19.

QUADRO 19 - Percepção das professoras sobre o uso de livros de Literatura Infantil para promover o Letramento Racial Crítico

(continua)

Extrato 2	<i>Com certeza que sim. Porque as crianças quando veem essas histórias elas se sentem representadas. (entrevista com a professora Cecília/ 07-08-2018).</i>
Extrato 3	<i>Sim.[...] porque foi possível perceber o que as crianças entendiam sobre identidade. [...] elas conseguiram perceber que todos nós merecemos respeito, independente da cor, estatura, de classe social, religião. (Entrevista com a professora Bia/ 16-08-2018).</i>

QUADRO 20 - Percepção das professoras sobre o uso de livros de Literatura Infantil para promover o Letramento Racial Crítico

(conclusão)

Extrato 4	<i>Eu acredito que sim até porque durante as leituras elas fazem uma certa descrição dos olhos, de cor de jabuticaba, a pele negra... as crianças acabam percebendo e elas se percebem, eu tive até o caso do menino que nunca se identificou (como negro) e passou a se identificar. (Entrevista com a professora Francisca/ 22-08-2018).</i>
-----------	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Nota-se que os relatos dos extratos dois e quatro, das professoras Cecília e Francisca, demonstram que a criança negra encontra representatividade ao ter contato com a literatura que lida com personagens negros. Nessa perspectiva, concordamos com Santos (2017), quando trata da relevância da LI para a ressignificação do entendimento sobre as questões raciais. Segundo a autora,

A construção estética dos significados em uma obra literária gera o prazer da leitura e constroem imagens que se integram e modificam a visão dos leitores. Desta forma, no tocante à obra literária infantil, é primordial na formação cidadã desde a infância, principalmente nas questões identitárias e étnico-raciais. Além de ser uma possibilidade de se confirmar e destacar nas crianças a pluralidade e a ideia de que isto é um ponto positivo de nossa cultura, também reavalia o olhar da criança sobre si mesma e sobre as outras crianças difundindo, assim, o respeito e a valorização da identidade negra. (SANTOS, 2017, p. 52-53).

Nesse sentido, percebo que o uso dos livros *As bonecas negras de Lara* (FERREIRA, A. J. 2017a), *Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!* (DIAS, 2014) e *Betina* (GOMES, 2009), por apresentarem personagens negras e negros de maneira positiva, possibilitou que as crianças negras se sentissem representadas por esses personagens e, assim, não tiveram receio em se identificarem semelhantes ou ainda perceberem semelhanças entre os colegas com os personagens dos livros. De acordo com os registros de diário de campo, essa atitude de (re)conhecimento racial foi comum nas três turmas observadas.

Ao questionarmos as professoras sobre a reação das crianças ao ouvirem as histórias, elas relataram que:

QUADRO 21 - Percepção das professoras sobre o uso de livros de Literatura Infantil para promover o Letramento Racial Crítico

Extrato 5	<i>Eu acho que não foi nada de muito diferente, como eles já estão acostumados, eu já conto histórias assim, que tem o negro, a menina, pra eles foi normal, mais uma história. (Entrevista com a professora Cecília/ 07-08-2018).</i>
Extrato 6	<i>Quando a gente trabalhou principalmente o livro “Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!” deu pra perceber que as crianças começaram a se valorizar mais. Aí a gente fez uma enquete que, pedi pra eles que eles desenhassem eles em família como eles eram tratados, aí eles fizeram um retrato deles em família e nesse desenho deu pra perceber a distância e a proximidade que eles têm com seus pais, com os amigos ou com quem faz parte do seu grupo familiar e através daquele desenho além da gente perceber como eles vivem dentro da casa deles, deu pra perceber a necessidade de carinho ou o excesso de zelo que eles têm dentro da sua família. (Entrevista com a professora Bia/ 16-08-2018).</i>
Extrato 7	<i>O livro “Cada um com seu jeito, Cada jeito é de um!” foi o livro que eles mais simpatizaram, porque a menininha tinha mais ou menos a característica deles, eles foram mais participativos, a questão da descrição, porque nós estamos trabalhando a questão da descrição de personagem e ela descreve bem a menina, daí tem a imagem dela bem grandona no livro também, tem a questão da junção da família diversificada [...] eu fiz a busca do respeito, que as pessoas dentro de casa são diferentes. Com o livro da Betina daí vem a questão da relação com a avó né, que daí ele trata e isso foi muito forte por causa das meninas que choraram porque uma não tem o pai mais e a outra recentemente morreu a vó que morava dentro da casa, morava com ela, cuidava dela, levava ela pra escola, eu vi ela levando a menina pra escola e faz pouco tempo que essa senhora faleceu daí elas choraram né. Essa identificação com a personagem, com a personalidade da Betina, do cuidado da avó com eles, da transferência da cultura do cabelo, eles lembraram da coleguinha que foi embora, por causa das trancinhas [...]. E a da Lara (livro As bonecas negras de Lara) eles já tinham mais ou menos... Eles não conheciam o livro mas eles já conheciam a história, então ele traz uma noção de representatividade, da família diversificada, que cada um tem uma família diferente da outra, a questão das amizades, a questão dos brinquedos que faz parte deles, essa questão de “ah eu não brinco de boneca”, e de repente apareceu um personagem (menino) que brinca de boneca e eles não estranharam brincar de boneca [...] Então achei que os livros foram riquíssimos, contribuíram assim de maneira excepcional no desenvolvimento tanto da escrita que eu trabalho muito, quanto da intelectual deles, quanto da autoestima que eles se viram como personagens[...] (Entrevista com a professora Francisca/ 22-08-2018).</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Especialmente nos extratos seis e sete, as professoras relataram a receptividade das crianças durante a contação das histórias. As respostas indicam que os livros não apenas contribuíram para o (re)conhecimento racial, mas perpassaram questões de diversidade no que se refere à estrutura familiar, à questão do gênero (no caso das crianças, perceberem o menino da história brincando com uma boneca), à questão emocional (conforme mostra o extrato sete,

no qual a professora relata o fato das meninas chorarem ao ouvir a história de Betina, por encontrar na história elementos que coincidiam com a realidade delas).

Isso destaca como a LI pode proporcionar uma discussão de diversos temas, além de possibilitar a aproximação do professor com a realidade dos alunos, a partilhar experiências e desenvolver uma maior afetividade entre professor e aluno. É esse vínculo de companheirismo em sala de aula que permite que a criança se sinta acolhida e, desse modo, tenha um sentimento de aceitação dela no grupo e de participação ativa em seu espaço. Nesse sentido, concordo com Souza, Dias e Santiago ao afirmarem que:

Para construirmos possibilidades para a descolonização das infâncias, há necessidade de outras perspectivas de tempo, espaço e corpos, estando abertos ao acolhimento, bem como é necessário abandonarmos os princípios coloniais enraizados em posturas e saberes, e possibilitar que as crianças, desde pequenininhas, vivenciem múltiplas experiências, de modo a construir positivamente o seu pertencimento racial, de gênero e classe. (SOUZA; DIAS; SANTIAGO, 2017, p. 52).

Tanto antes da leitura/contação da história quanto depois, constata-se que houve espaço para o diálogo. Esse momento de escuta possibilitou a compreensão não apenas da história contada, mas permitiu também a reflexão sobre a realidade de cada um, de modo que se tornaram participantes ativos da aula, e certamente isso contribui para que se sentissem participantes do espaço escolar.

Considerando os resultados obtidos nesta pesquisa, é possível destacar que a percepção das crianças com relação à identidade racial é um processo, aos poucos elas vão se (re)conhecendo e (re)conhecendo o outro. Esse processo, quando iniciado a partir do uso de livros de LI, permite que a criança perceba como são os personagens, faça comparações, assim como ocorreu nas três turmas observadas durante o estudo. No tocante à percepção que as professoras apresentam sobre o uso dos livros, notei que de modo geral as obras utilizadas possibilitaram um diálogo produtivo com as crianças, principalmente pelo fato desses livros apresentarem personagens negros de forma positivada. Segundo o relato das professoras, o uso desses livros contribuiu de forma significativa para que elas também pudessem refletir sobre a importância do LRC fazer parte do cotidiano escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões durante o processo da escrita dessa dissertação contribuíram significativamente na minha formação, não apenas acadêmica e profissional, mas como pessoa, como mulher negra que diariamente vivencia na pele a necessidade e a importância de discutir sobre raça em todos os espaços. Trazer aqui as “considerações finais” é para mim, dizer que é só o começo do muito que ainda tenho a aprender.

Ao iniciar essa pesquisa, tive como fio condutor três perguntas de pesquisa. Para cotejar os resultados e os objetivos, retomo cada uma delas, na tentativa de sumarizar os aspectos observados.

A primeira pergunta de pesquisa foi esta: *De que maneira os livros de literatura podem auxiliar o professor na construção de identidades raciais das crianças que frequentam o ensino fundamental I?*

Para respondê-la, analisei cada um dos livros que posteriormente foram utilizados na pesquisa. Ao fazer essa análise, o interesse foi verificar a maneira que os personagens negros e negras eram apresentados nas imagens e nos textos, a fim de garantir, da melhor maneira possível, que as histórias não apresentariam o negro/a de maneira negativa ou estereotipada.

Nessas obras, o que chamou a atenção foi o fato de que as histórias apresentadas eram sobre crianças comuns, não havia encantamentos ou superpoderes, são histórias que contam sobre crianças e suas experiências. Durante as observações em sala de aula, percebi que as crianças menores se identificaram mais com o livro *Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!* (DIAS, 2014), possivelmente devido à linguagem mais acessível ao público infantil, pela sonoridade das palavras e pela semelhança com as brincadeiras e temas que são atrativos para este público. O livro *As bonecas negras de Lara* (FERREIRA, A. J. 2017a) e o livro *Betina* (GOMES, 2009) tiveram maior impacto nas crianças maiores, por apresentarem elementos plausíveis de discussão sobre as diversas formações de família: formadas somente por mulheres, pais que moram separados, a convivência com avó, essas narrativas se aproximam da realidade de várias crianças, e, portanto, encontraram nessas histórias semelhanças para que

pudessem ter referência de que não são os únicos a ter uma família com essa moldagem.

No quesito atividades, os três livros possibilitaram atividades diversas. Para além das discussões e das reflexões, embora não mencionei durante os relatos todas as atividades desenvolvidas pelas professoras, esses livros permitiram maneiras distintas de trabalho: confecção de cartazes, confecção das bonecas abayomis, trabalho em equipe, elaboração de textos e apresentação de teatro. Vivenciar tais experiências foi fundamental para aprendizagem, pois permitiu às crianças vivenciarem uma “aventura com as linguagens (verbal, não verbal, ambas)” (LUZ, 2018, p.24)

Essa “aventura,” conforme afirma Luz (2018), permitiu que as crianças criassem e (re)criassem sua identidade social, se (re)conhecendo participante do todo. De acordo com as observações em sala de aula registradas no diário de campo, as crianças, conforme iam ouvindo e discutindo sobre as histórias contadas, faziam relação com suas experiências, suas culturas e sua(s) própria(s) histórias. Nesse sentido, a criança negra conseguia estabelecer relação entre a família dos personagens e a sua família, por exemplo. Diante disso, concordo com Dias (2015) ao afirmar que

O mesclar do imaginário com a realidade, construídos nas e pelas culturas infantis, nas quais as crianças estão mergulhadas e nos mergulham, precisam estar permeados de elementos das heranças culturais afro-brasileiras para que elas possam compor o universo de suas invenções de modo menos monolítico e mais plural, mais rico, menos eurocêntrico e mais multicultural. (DIAS, 2015, p. 591-592).

É relevante mencionar a necessidade de o professor encontrar personagens negros e negras nos materiais didáticos e nos livros de literatura, conforme afirma Oniesko: “o aluno negro precisa se ver representado no seu material pedagógico, e essa representatividade precisa ser positiva” (ONIESKO, 2018, p. 21).

A segunda pergunta de pesquisa elaborada para esta pesquisa foi: *Quais são as percepções das professoras sobre as questões raciais em sala de aula e das crianças do ensino fundamental I participantes dessa pesquisa em relação a sua identidade racial?* Com relação à percepção das professoras participantes dessa pesquisa, foi notável a preocupação que elas têm em buscar maneiras de trazer o assunto sobre questões raciais para a sala de aula. Pude observar, a partir dos

dados obtidos por meio das narrativas, que as professoras entendem a importância e a necessidade de discutir sobre raça em sala de aula.

Com relação à percepção dos alunos e das alunas participantes, notei, a partir dos dados obtidos por meio do questionário, das observações em sala de aula, dos diálogos e das atividades desenvolvidas com as crianças a partir dos desenhos, que, no decorrer das leituras e das reflexões, as crianças foram (re)conhecendo-se racialmente. Foi comum ver, por exemplo, uma criança que havia se identificado como branca no questionário depois colorir o seu desenho autorretrato de marrom, percebendo que sua cor se enquadrava como parda ou preta, reconhecendo-se assim como negra. Ressalto ainda o relato da professora Francisca, no extrato 4: “eu tive até o caso do menino que nunca se identificou (como negro) e passou a se identificar”. Esse relato é muito importante, pois reforça o quanto as crianças negras necessitam se ver representadas, no caso desse menino, ele percebeu que as histórias tinham personagens parecidos com ele, que seus colegas da sala o apontaram como tendo o tom de pele parecido com o tom de pele dos personagens, ele viu semelhança entre a família desses personagens e a sua família, de modo que esses elementos positivos possibilitaram que ele quisesse se identificar como negro perante seus amigos.

A terceira pergunta de pesquisa elaborada para o estudo foi esta: *Quais são as percepções que as professoras apresentam sobre o uso dos livros “As bonecas negras de Lara”, “Betina” e “Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!”?* Para respondê-la, foi fundamental o diálogo com cada professora. Eu tinha uma percepção a partir dos dados gerados pelos questionários, pela análise das atividades, mas articular esses dados à percepção das professoras participantes da pesquisa foi de fato uma preciosidade, pois elas representam tantas outras professoras e professores que diariamente têm buscado, da melhor maneira possível, mediar o conhecimento, dentre esses conhecimentos, buscam discutir sobre identidades sociais de raça, a fim de promover o (re)conhecimento racial das crianças, que é de fundamental importância para a (re)construção de sua(s) identidades de maneira positiva. Sendo assim, ao ter esse momento de escuta dos professores, pude perceber que, no caso dessas professoras que fizeram parte da pesquisa, o uso dos livros de LI contribuiu para o LRC das crianças. As docentes têm dinâmicas parecidas, no sentido de ter um momento de escuta dos alunos após cada história contada. Esse momento de reflexão contribuiu significativamente para

que pudessem expressar a opinião, relatar experiências e isso permitiu que as crianças se sentissem acolhidas e confortáveis para expor suas ideias.

Tal momento de escuta e de reflexão é, a meu ver, um dos meios mais eficazes para promover o LRC. Nesse sentido, concordo com Dias (2015, p.593) ao afirmar que “a infância é um tempo social”, diante disso, faz-se necessário o olhar do professor para perceber essas crianças no espaço escolar e para além dele. Nesse sentido, Santiago (2015, p.97) contribui com essa reflexão ao destacar a importância do professor perceber seus alunos a partir de suas linguagens infantis, segundo o autor, até “os choros, as mordidas, as risadas, as palavras infantis nos fornecem elementos para pensarmos as ações docentes”, para assim poder analisar e reconstruir nossa prática pedagógica, sendo essa uma das principais estratégias para o combate ao racismo.

Ao refletir sobre essas ações docentes, relembro sobre a justificativa dessa pesquisa, mencionadas no início desse trabalho e que me motivou a pesquisar sobre o tema, principalmente as minhas lembranças de infância e as dificuldades mencionadas pelas professoras da rede municipal que participaram da oficina em 2017, sobre a falta de formação para discutirem sobre raça. De fato, a formação é o alicerce para dar suporte. Assim, trago as contribuições de Silva e Dias (2015), que argumentam sobre o comprometimento social da educação para as relações étnico-raciais:

Portanto, a formação para o trabalho com uma nova educação para as relações étnicoraciais, não pode ser de responsabilidade somente dos/as professores/ras, afinal, a eles/as tem sido negado um processo de formação inicial e continuada para que desenvolvam práticas comprometidas com a igualdade das relações étnico-raciais. As Secretarias Municipais de Educação devem responsabilizar-se por equacionar tal disparidade na formação, para que estes/as profissionais estejam preparados/as para desenvolver práticas que possibilitem a todas as crianças o seu pleno desenvolvimento e possam atuar de forma adequada em torno da temática, ou seja, cabe ao entes federados cumprir seu papel de gestor de políticas públicas e garantir a efetiva formação dos profissionais para que estes possam realizar a tarefa prevista na legislação educacional de promover uma educação que rompa com o racismo e que trabalhe de forma positiva a história e cultura afro-brasileira desde a educação infantil. (SILVA; DIAS, 2015, p. 4).

Sendo assim, a partir dessa reflexão, concluo que o combate ao racismo e as discussões para promover o LRC e conseqüentemente o (re)conhecimento étnico-racial das crianças precisam ser um compromisso não apenas dos professores, mas também da equipe pedagógica como um todo, de modo que se

esse tema seja presente no espaço escolar. Isso vai na direção do que afirma Melo (2015) sobre a complexidade de discutir sobre a questão racial é visto como um “terreno arenoso e complexo”, no entanto, fundamental para o reconhecimento e a valorização da identidade racial negra e combate ao racismo. (MELO, 2015, p. 75).

Nesse sentido, é fundamental que as Secretarias de Educação promovam cursos de capacitação, de formação contínua, oficinas, livros que apresentem o negro de forma positivada, para que existam momentos de estudo e de reflexão entre as/os professoras/propiciando diálogos sobre o cotidiano escolar e sobre práticas escolares que possibilitem o LRC.

É reponsabilidade também das universidades criar momentos de discussão que permitam aos acadêmicos estudos sobre a relevância do tema das relações étnico-raciais para a formação docente. E por fim, não menos importante, aproximar as famílias e a comunidade da escola, expondo feiras e atividades realizadas com as crianças sobre o tema, para que as crianças mostrem aquilo que estão aprendendo aos pais, avós, tios e amigos. Essa rede contribuirá significativamente para promover o LRC. Nesse sentido, percebo que há lacunas de pesquisa que ainda pode ser uma sugestão de pesquisas futuras: Quais são as possibilidades atuais no que se refere à formação contínua que os professores da rede municipal têm para que possam atuar em sala de aula sobre as questões étnico-raciais? Como está sendo desenvolvido o trabalho das escolas da rede municipal de ensino sobre as questões étnico-raciais?

Com relação aos limites desta pesquisa, foi preciso ser seletiva com relação aos dados, pois, no espaço da sala de aula, são muitas as possibilidades de temas e assuntos que surgem a todo o momento. Nesse sentido, posso refletir que ainda há muito que se discutir a respeito do LRC, e que essa pesquisa é apenas um recorte de tantas possibilidades de discussões que podem ser (re)pensadas.

Assim, finalizo essa pesquisa defendendo que a LI auxilia no processo de formação identitária e possibilita a promoção do LRC. Como mencionei anteriormente, a Lei 10.639/2003 foi um avanço no âmbito educacional sobre as questões raciais, no entanto, é preciso continuar avançando. É necessária uma formação permanente dos professores. Não basta apenas uma data específica destinada à conscientização das raças, é preciso dialogar sobre isso no decorrer do ano letivo, por meio da literatura, da exposição de cartazes, e peças teatrais (como foi feito em uma das turmas participantes da pesquisa), da exposição de bonecas

confeccionadas pelas crianças (como as bonecas abayomis, confeccionadas por duas turmas que participaram da nossa pesquisa), de feira gastronômica (em que as crianças possam expor comidas africanas e afro-brasileiras), de cantigas de roda, de brincadeiras africanas, entre tantas outras possibilidades que podem ser criadas a partir do uso de livros de LI.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ. M. E. D. A. de. Tendências atuais de pesquisa na escola. **Cad. CEDES**, Dec. 1997, vol.18, p.46-57.

ARAUJO, D, C,; SILVA, J. G.; FERRANDO, R. G. P. O protagonismo negro na leitura infantil(?): resultados de pesquisas. **Revista Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v. 3, nº. 08, 2017.

ARAUJO, D. C de. Quem escolhe o que ler na escola? Refletindo sobre a diversidade étnico-racial na literatura infantil e juvenil. **e-hum Revista Científica das áreas de História, Letras, Educação e Serviço Social do Centro Universitário de Belo Horizonte**, vol. 10, n.º 1, Janeiro/Julho de 2017
<[www.http://revistas.unibh.br/index.php/dchla/index](http://revistas.unibh.br/index.php/dchla/index)>file:///C:/Users/usuario/Downloads/2267-7568-1-PB%20(2).pdf. Acesso em: 09-09-2018

BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Orgs.). **Psicologia social do racismo** – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 25-58. Disponível em: <<http://www.media.ceert.org.br/portal-3/pdf/publicacoes/branqueamento-e-branquitude-no-brasil.pdf>> Acesso em: 26/03/2017.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial. 2. Ed., 2008.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**. Brasília:Ministério da Educação. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes> Acesso em: 12 nov. 2017.

BRASIL. **Lei n.º 10639/03 de 9 de janeiro de 2003**. Presidência da República. Casa Civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm> Acesso em 10/02/18

CAVALLEIRO. E. dos S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: Racismo, preconceito e discriminação na educação Infantil. Dissertação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1998.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, vol.8, nº 1, 2005, p. 101-122.

DAMBROS, L. P. **Construção das identidades sociais de raça com intersecção de classe nos livros didáticos de inglês do ensino médio aprovados pelo PNLDs de 2012 e 2015**Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2016.

DIAS, L. R. **Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!** Editora Alvorada, 2014.

DIAS, L. R.; BENTO, M. A. da S. Educação Infantil e relações raciais: conquistas e desafios. In: LOPES, Daniel Henrique (Org.). **Desigualdades e Preconceitos: reflexões sobre relações Étnico-Raciais e de Gênero na Contemporaneidade**. Editora UFMS, 2012, p. 71-91.

DIAS, L. R. Considerações para uma educação que promova a igualdade étnico-racial das crianças nas creches e pré-escolas. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 567-595, 2015.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de Campo. **Cadernos de Pesquisa**, nº 115, p. 139-154. Março 2002

FERREIRA, A. de J. **Racismo no Brasil?: é coisa da sua cabeça: histórias de racismo e empoderamento no ambiente familiar, escolar e nas relações sociais**. Ponta Grossa, PR: Estudio Texto, 2017a.

FERREIRA, A. de J. **As bonecas negras de Lara**. [Ilustrador: Élio Chaves]. Ponta Grossa: ABC Projetos, 2017b.

FERREIRA, S. A. **Identidades sociais de raça, multiletramentos e a prática pedagógica do professor de Língua Inglesa**. Tese. (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná: Cascavel – PR, 2016.

FERREIRA, A. de J. **Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas**: com atividades reflexivas. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015.

FERREIRA, A. de J. Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: Narrativas e Contranarrativas de Identidade Racial de Professores de Línguas. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as)** - ABPN, v. 6, p. 236-263, 2014.

FERREIRA, A. de J. Identidades sociais, letramento visual e letramento crítico: imagens na mídia acerca de raça/etnia. **Trabalho em Linguística Aplicada**, v.51. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v51n1/v51n1a10.pdf>> Acesso em: 22/09/2016.

FERREIRA, M. “-Ela é a nossa prisioneira!”-questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Reflexão e ação**, v. 18, n. 2, p. 151-182, 2010. <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1524>

GAIVA, M. A. M. Pesquisa envolvendo crianças: aspectos éticos. **Revista Bioética**, v. 17, n. 1, 2009. <http://www.redalyc.org/html/3615/361533248012/>

GANDIN, L. A.; PEREIRA, J. E. D.; HIPÓLITO, A. M. Para além de uma educação multicultural: teoria racial crítica, pedagogia culturalmente relevante e formação docente (entrevista com a professora Gloria Ladson-Billings). **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 79, Agosto/2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10858> Acesso em: 21/08/2017

GESSER, A.; COSTA, M. J. D.; VIVIANI, Z. A.. **Linguística Aplicada**. Universidade Federal de Santa Catarina, 2009. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/linguisticaAplicadaAoEnsinoDeLinguas/assets/429/Texto_Base_Ling_Aplic.pdf Acesso em 04/11/2017.

GOMES, N. L. **Betina**. [Ilustrado por Denise Nascimento]. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Anti-racista**: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005, p 39 - 62.

GOMES, Nilma Lino. 2003. "Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra". In: II Seminário Internacional de Educação Intercultural; Gênero e Movimentos Sociais, 2003, Anais. Florianópolis: UFSC. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Corpo-e-cabelo-como-s%C3%ADmbolos-da-identidade-negra.pdf> Acesso em: 20/03/2019

GOUVÊA, Maria Cristina. A construção do "infantil" na literatura Brasileira. **Revista Teias**. PROPED/UERJ, Vol. 1, nº2. 2000.

GRIM. Grupo de Pesquisa da Relação Infância, Adolescente e Mídia. **Entrevista com Roxane Rojo**. Multiletramentos, multilinguagens, novas aprendizagens. Fortaleza, CE, 2013. Disponível em: < http://www.grim.ufc.br/index.php?option=com_content&view=article&id=80:entrevista-com-roxane-rojo-multiletramentos-multilinguagens-e-aprendizagens&catid=8:publicacoes&Itemid=19>. Acesso em: 15/03/2018.

GUIZZO, B. S.; ZUBARAN, M. A.; BECK, D. Q. Raça e gênero na educação básica: pesquisando 'com' crianças. **Acta Scientiarum. Education** (UEM), Oct 15, 2017, Vol.39(SI), p.523(9)

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro - 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011, p. 07 - 99. Disponível em: <http://faa.edu.br/portal/PDF/livros_eletronicos/psicologia/a_Identidade_Cultural_Da_Pos_Modernidade.pdf> Acesso em: 23/09/2016.

JOVINO, I. da S; QUADROS, T. de. Literatura infanto-juvenil no contexto pós lei 10.639: representações de negros e negras em debate. **Anais**. XXV Encontro Anual de Iniciação Científica. II Encontro Anual de Iniciação Científica Junior. Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2006. Disponível em: < http://apps.uepg.br/propesp/pesquisa/eaic/public/storage/uploads/2016/09192792952/2016-09-26_16-40-40.pdf >. Acesso em: 13-07-2018

KLEIMAN, A. B. Professores e Agentes de Letramento: Identidade e Posicionamento Social. **Filol. lingüíst. port.**, n. 8, p. 409-424, 2006.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 41-59, julho/ 2002.

LADSON-BILLINGS, G. A Raça ainda é importante: a Teoria Racial Crítica na Educação. In: APPLE, M. W.; AU, W.; GANDIN, L. A. (Orgs.). **A Educação Crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011, p.129-142

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUZ, M. A. P. de C. **Representações dos personagens negros e negras na literatura infantil brasileira**. Tese. (Doutorado em Educação) Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2018.

MELO, G. C. V. O lugar da raça na sala de aula de Inglês. **Revista ABPN**, v.7, p. 65-81, 2015.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MOITA LOPES, L. P. da. (Org.) **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P. da. **Identidades Fragmentadas: a construção discursiva da raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

PERES, F. C.; MARINHEIRO, E. de L.; MOURA, S. M. A literatura infantil na formação da identidade da criança. **Revista Eletrônica Pró-Docência**. UEL. Edição Nº. 1, Vol. 1, jan-jun. 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope>.

MUNIZ, K. Sobre Política Linguística ou Política na Linguística: Identificação Estratégica e Negritude. In: FREITAS A. de C. (Org). **Linguagem e exclusão**. Uberlândia: EDUFU, 2010. P.99-121

ONIESKO, P. C. de F. **A identidade negra nas imagens do livro didático de história através do olhar dos/as alunos/as**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2018.

PAES, M. N. M.; PEREIRA, A. Da S. Reflexões sobre os Estudos do Letramento Ângela Kleiman, Universidade Estadual de Campinas. **Pontos de Interrogação**, v. 6, n. 2, jul.-dez., p. 195-204, 2016.

PERES, F. C.; MARINHEIRO, E. de L.; MOURA, S. M. A literatura infantil na formação da identidade da criança. **Revista Eletrônica Pró-Docência**. UEL. Edição Nº. 1, Vol. 1, jan-jun. 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope>.

ROJO, R.H.R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 2-31

ROSA, D. C. **A construção da identidade racial de crianças negras na educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014.

SANTOS, F. dos. Identidade negra e Literatura Infantil. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana-SE, Universidade Federal de Sergipe, v. 24, p. 45-60, mai.-ago. de 2017.

SANTIAGO, F. Culturas infantis e educação das relações étnico-raciais: desarticulando as amarras do colonialismo. In: GEPEDISC – Linhas Culturais. **Infâncias e movimentos sociais**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

SILVA, J. P. da; FERREIRA, R. V. J; FARIA, J. de S. A construção da identidade da criança negra: a literatura afro como possibilidade reflexiva. **CES Revista**. Vol 25. Juiz de Fora, 2011. p.283-296. Disponível em: http://www.cesjf.br/revistas/cesrevista/edicoes/2011/18_PEDAGOGIA_AConstrucao.pdf Acesso em: 09/08/2017

SILVA, F. C. da; DIAS, L. R. A formação de professores/as de educação infantil no município de Curitiba e a (re)educação das relações raciais: 2015 como marco. **Anais**. XI ANPED SUL – De 24 a 27 de julho DE 2016 – UFPR / Curitiba / PR. Disponível em: < http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo16_FL%C3%81VIA-CAROLINA-DA-SILVA-LUCIMAR-ROSA-DIAS.pdf > Acesso em: 26/05/2018

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf> > Acesso em 14-10-2018

SOUZA, E. G. L. ; DIAS, L. R. ; SANTIAGO, F . Educação Infantil e Desigualdades Raciais: Tessituras para a construção de uma educação das/nas relações étnico-raciais desde a creche. **Humanidades & Inovação**, v. 4, p. 1-146, 2017.

UWE, F. Uma introdução à pesquisa qualitativa. 2.ed.Trad. Sandra Netz. Porto Alegre: Bookman, 2004.

UWE, F. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO (ALUNO)

Data: / / 2018

Nome do aluno _____ Data de nascimento ____/____/____

Qual o nome da sua professora? _____

1- Marque com um X a alternativa com a qual você se identifica, e se necessário, justifique sua resposta.

a) Você é: menina () menino () _____

b) Você é:

() Branco(a)

() Preto(a) (Negro/a)

() Pardo(a) Negro

() Amarelo(a)

() Indígena _____

2- Marque com um X quais pessoas moram com você. Em seguida ao lado indique a cor/pertencimento étnico-racial. (se é branco, preto (negro), pardo (negro), amarelo ou indígena.

() pai _____

() mãe _____

() avô _____

() avó _____

() irmãos _____

() outras pessoas. Quais _____

3- Você se sente uma pessoa querida pela sua família, pelos seus colegas e professora da turma?

() sim () não Porquê? _____

4- Você gosta de ler ou ouvir histórias? Se sim, quais são as histórias que você mais gosta? _____

5- Se você pudesse ser algum personagem, qual seria? Porquê? _____

6- Você já leu ou ouviu alguma história, viu algum filme ou novela que tivesse algum personagem negro ou negra? Como era esse personagem? O que você achou dele (a)? Você gostaria de ser esse personagem? Porquê? _____

*** Caso seja necessário pode utilizar o verso da folha para responder as perguntas, fazer algum comentário sobre a pesquisa ou nos contar algum fato ocorrido com o aluno relacionado ao seu pertencimento étnico-racial. Este formulário tem por objetivo coletar informações sobre os alunos/as que os pais autorizaram a participar da pesquisa intitulada "Letramento Racial Crítico a partir do uso da Literatura Infantil, com crianças do ensino Fundamental I", tendo como pesquisadora responsável a mestrande Keila de Oliveira, discente do Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. (Esses dados são apenas para fins de pesquisa e o nome da criança será mantido em sigilo)

APÊNDICE B - NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA

Nome:

Escola:

A partir do entendimento que o Letramento Racial Crítico, voltado aos estudos sobre questões raciais e suas influências tem total relevância para nortear o trabalho do professor em sala de aula, por oportunizar e possibilitar discussões acerca de identidade(s) raciais, contribuindo significativamente para o (re)conhecimento racial de maneira consciente, uma vez que pretendemos, enquanto professores, auxiliar na formação de nossos alunos, considerando que:

[...] para termos uma sociedade mais justa e igualitária, temos que mobilizar todas as identidades, ou seja, a identidade racial branca e a identidade racial negra para refletir sobre raça, racismo e possíveis formas de letramento racial crítico no contexto escolar em todas as disciplinas do currículo escolar. (FERREIRA, 2015, p.36)

Neste sentido, como você percebe sua prática em sala de aula para discutir sobre raça? Na sua opinião, o uso da literatura infantil pode ser considerado uma prática de Letramento Racial Crítico? Você já fez ou faz uso desse material (livro de literatura infantil) em sala de aula, para promover o Letramento Racial Crítico?

Referências

BRASIL. Lei n.º 10639/03 de 9 de janeiro de 2003. Presidência da República. Casa Civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm> Acesso em 10/02/18

DAMBROS, Lilian Paula. **Construção das identidades sociais de raça com intersecção de classe nos livros didáticos de inglês do ensino médio aprovados pelo PNLDs de 2012 e 2015**. 2016.164f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2016.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas: com atividades reflexivas**. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015. 208p.

Por gentileza, escreva um relato sobre sua trajetória como professor/a de crianças abordando as seguintes informações:

- Como e por qual motivo você escolheu ser professora;
- Formação acadêmica;
- A quanto tempo atua em sala de aula;
- Se viu ou vivenciou alguma experiência com racismo, formas de preconceito e discriminação dentro do espaço escolar, como isso ocorreu.

APÊNDICE C - ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

Professora:

Turma: _____

Escola:

Data:

O objetivo desta entrevista é verificar qual é a percepção dos/as alunos/as ao ouvirem as histórias dos livros: “As bonecas negras de Lara” “Cada um com seu jeito Cada jeito é de um” e “Betina”, bem como responder as perguntas de pesquisa que são:

1- Qual a percepção das crianças ao ouvir histórias que trazem como personagem principal meninas negras?
2- Como o uso do livro de Literatura Infantil pode contribuir para as discussões sobre raça e outros temas?

- 1- Na sua opinião, o uso desses livros contribuiu para a percepção das crianças em relação a sua identidade racial? Por quê?
- 2- Você acredita que o uso de livros como esse promovem e possibilitam o Letramento Racial Crítico? Por quê?
- 3- Qual foi a reação das crianças ao ouvir essas histórias?
- 4- Na sua opinião, o fato da personagem principal ser uma menina gerou algum impacto nas crianças (comentários sobre a personagem, curiosidade, etc) ?
- 5- Na escola, você percebe que há interesse (Secretaria Municipal de Educação, equipe pedagógica e demais professores) em promover o diálogo sobre o Letramento Racial?
- 6- A escola possibilita a participação em cursos ou palestras relacionados ao tema das questões étnico-raciais? Se sim, como ocorre?
- 7- Como foi sua experiência ao participar dessa pesquisa?
- 8- Algo que queira mencionar de crítica, sugestão, apontamentos...

ANEXO A – TERMOS PARA OS PAIS

Sr(a) _____,
responsável pelo(a) aluno(a) _____,
está sendo convidado(a) a assinar este termo autorizando que este(a) aluno(a) participe da pesquisa “Letramento Racial Crítico a partir do uso da Literatura Infantil, com crianças do ensino Fundamental I”, tendo como pesquisadora responsável a mestrande Keila de Oliveira, discente do Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Queremos saber que visão os(as) alunos(as) têm a respeito das identidades sociais de raça, presentes nos livros de Literatura Infantil, e perceber se o letramento racial crítico é utilizado em sala de aula para abordar essa questão.

Os(as) alunos(as) que irão participar dessa pesquisa têm entre (verificar idade) de idade.

O(a) aluno(a) não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito dele(a) e não terá nenhum problema se ele(a) desistir.

A pesquisa será realizada na escola, no período de aula, onde o(a) aluno(a) responderá a um questionário, e participará de momentos de realização de atividades realizadas em coletivo pela professora, em datas e horários devidamente agendados, conforme sua disponibilidade do professor da sala. Para isso, será utilizado um caderno de anotações no qual o pesquisador anotará as observações e foto das atividades realizadas pelos alunos. Ressaltamos que não será divulgada a imagem das crianças, apenas de suas atividades, mantendo assim, sigilo absoluto da identificação das mesmas.

Os dados coletados nessa pesquisa serão coletados, mas sem expor dados de identificação dos(as) participantes da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa os(as) alunos(as) serão informados(as) dos resultados. Caso você tenha alguma dúvida, pode entrar em contato pelo telefones (42) 99093543.

O(a) aluno(a) poderá deixar de participar do estudo a qualquer momento, sem apresentar justificativas, tendo também todas as dúvidas esclarecidas sobre a sua participação neste trabalho.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo que o(a) aluno(a), sob a minha responsabilidade, participe da pesquisa.

Ponta Grossa, ____ de _____ de _____.

Assinatura dos pais ou responsável Assinatura do(a) pesquisador(a)

ANEXO B– TERMO PARA OS ALUNOS

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “Letramento Racial Crítico a partir do uso da Literatura Infantil, com crianças do ensino Fundamental I”. Seus pais permitiram que você participe. Queremos saber que visão os(as) alunos(as) têm a respeito das identidades sociais de raça, presentes nos livros de Literatura Infantil, e perceber se o letramento racial crítico é utilizado em sala de aula para abordar essa questão. As crianças que irão participar dessa pesquisa têm de (idade) a (idade) anos de idade.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita no/a escola (nome), onde as crianças responderão um questionário e posteriormente participarão de momentos de contação de história e algumas atividades. Para isso, será usado livros de literatura infantil, lápis de cor, papel sulfite, apontador, borracha, régua, tecidos e tesoura. O uso do material é considerado seguro, mas é possível ocorrer riscos do aluno não se sentir confortável em expor informações sobre sua cor/pertencimento racial. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelos telefones (42-999093543) da pesquisadora Keila de Oliveira. Mas há coisas boas que podem acontecer como: (re)conhecer seu pertencimento racial, aprender sobre o respeito à diversidade racial, respeito e aceitação do outro e ainda, participar de atividades artísticas, como a confecção de uma boneca Abayomi.

Ninguém terá acesso aos seus dados pessoais. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram da pesquisa. Se você tiver alguma dúvida, você pode perguntar a pesquisadora Keila de Oliveira, pessoalmente ou pelo telefone citado anteriormente nesse texto.

Eu _____ aceito participar da pesquisa “Letramento Racial Crítico a partir do uso da Literatura Infantil, com crianças do ensino Fundamental I, que tem o/s objetivo(s) saber que visão os(as) alunos(as) têm a respeito das identidades sociais de raça, presentes nos livros de Literatura Infantil, e perceber se o letramento racial crítico é utilizado em sala de aula para abordar essa questão. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar chateado. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Ponta Grossa, ____ de _____ de _____.

Assinatura do menor
pesquisador(a)

Assinatura do(a)

ANEXO C - PARECER COMITÊ DE ÉTICA

The screenshot shows the 'Plataforma Brasil' web application interface. The top navigation bar includes the logo, a search bar, and user information for 'KEILA DE OLIVEIRA - Pesquisador | V3.2'. The main content area is titled 'DETALHAR PROJETO DE PESQUISA' and is divided into two sections: 'DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA' and 'DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA'.

DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Letramento Racial Crítico nas séries iniciais do Ensino Fundamental a partir do uso do livro de Literatura Infantil
Pesquisador Responsável: KEILA DE OLIVEIRA
Área Temática:
Versão: 1
CAAE: 81220117.3.0000.0105
Submetido em: 16/12/2017
Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa
Situação da Versão do Projeto: Aprovado
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
Patrocinador Principal: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Comprovante de Recepção: PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_1054848

DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA

Tipo de Documento	Situação	Arquivo	Postagem	Ações
Versão Atual Aprovada (PO) - Versão 1				
Projeto Original (PO) - Versão 1				
Documentos do Projeto				
Comprovante de Recepção - Submissão				
Folha de Rosto - Submissão 1				
Informações Básicas do Projeto - Submi				
Outros - Submissão 1				
Projeto Detalhado / Brochura Investigad				
TCLE / Termo de Assentimento e Justifi				

ANEXO D – DECLARAÇÃO

Título do projeto: Letramento Racial Crítico nas séries iniciais a partir do uso de livros de Literatura Infantil

Pesquisadoras: Keila de Oliveira e Aparecida de Jesus Ferreira

As pesquisadoras do projeto acima identificado declaram que a coleta de dados não foi iniciada e somente iniciará após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Ponta Grossa, _____ de _____ de 2016.

Keila de Oliveira (assinatura da pesquisadora responsável)

Aparecida de Jesus Ferreira (assinatura da pesquisadora participante)

ANEXO E – Termo para o/a professor(a)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “Letramento Racial Crítico a partir do uso da Literatura Infantil, com crianças do ensino Fundamental I”. Queremos saber que visão os(as) alunos(as) têm a respeito das identidades sociais de raça, presentes nos livros de Literatura Infantil a partir de sua percepção, e perceber se é possível o uso de práticas de Letramento Racial Crítico em sala de aula para abordar essa questão. As crianças que irão participar dessa pesquisa têm de (8) a (11) anos de idade.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu.

Ninguém terá acesso aos seus dados pessoais. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificação dos participantes da pesquisa.

Para essa pesquisa serão utilizados três livros de Literatura Infantil: “As bonecas negras de Lara”, escrito pela professora Aparecida de Jesus Ferreira, “Cada um com seu jeito, cada jeito é de um”, escrito pela professora Lucimar Dias e o livro “Betina”, escrito pela professora Nilma Lino Gomes. As atividades desenvolvidas com os alunos ficará a critério do planejamento do professor, sendo assim, de livre escolha. No momento de realização dessas atividades a pesquisadora Keila de Oliveira estará presente na sala. O/a professor(a) que aceitar participar dessa pesquisa será entrevistado e irá escrever uma narrativa contando sobre sua experiência com o uso desses livros mencionados anteriormente.

Eu _____ aceito participar da pesquisa “Letramento Racial Crítico nas séries iniciais do Ensino Fundamental I a partir de livros de Literatura Infantil: os primeiros livros são para sempre”, que tem o/s objetivo(s) saber que visão os(as) alunos(as) têm a respeito das identidades sociais de raça, presentes nos livros de Literatura Infantil, e perceber se o Letramento Racial Crítico pode ser utilizado em sala de aula para abordar essa questão.

Em caso de dúvidas o contato da pesquisadora Keila de Oliveira é: 42-999093543 (tim)

Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Ponta Grossa, ____ de _____ de _____.

do professor

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Assinatura