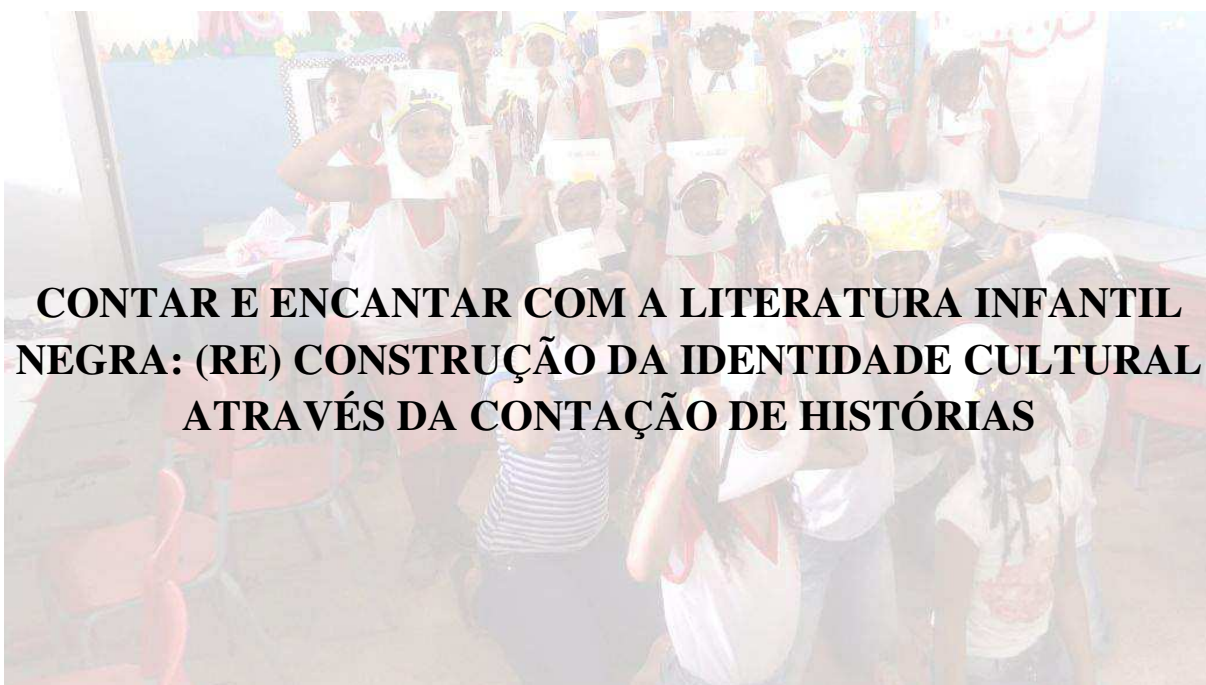




**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS II - ALAGOINHAS/ BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CRÍTICA CULTURAL**

PATRÍCIA DA SILVA MACIEL



**CONTAR E ENCANTAR COM A LITERATURA INFANTIL
NEGRA: (RE) CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL
ATRAVÉS DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS**

Alagoinhas-BA
09 de Julho de 2019

PATRICIA DA SILVA MACIEL



**CONTAR E ENCANTAR COM A LITERATURA INFANTIL
NEGRA: (RE) CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL
ATRAVÉS DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS**

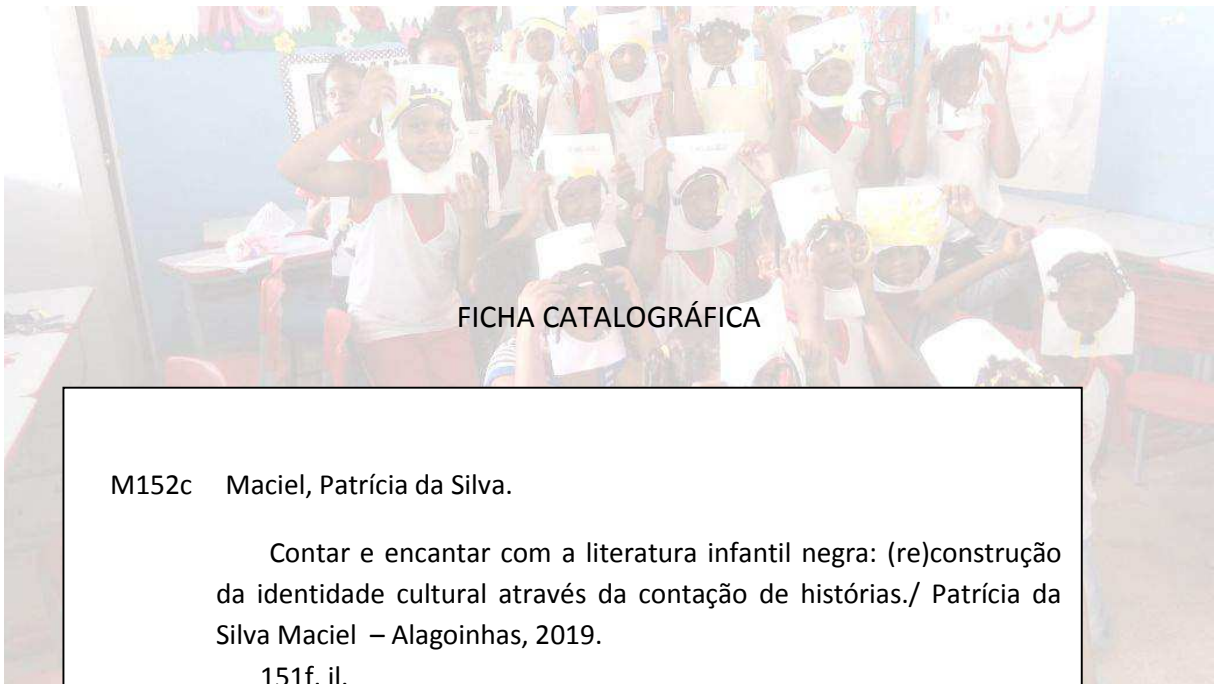
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural do Departamento de Educação – DEDC II da UNEB como requisito à obtenção do título de mestre em Crítica Cultural.

Área de concentração: Letras

Linha de Pesquisa: Letramento, Identidade e Formação de Educadores/as

Orientador: Prof.º Dr.º Cosme Batista dos Santos

Alagoinhas – BA
09 de Julho de 2019



FICHA CATALOGRÁFICA

M152c Maciel, Patrícia da Silva.

Contar e encantar com a literatura infantil negra: (re)construção da identidade cultural através da contação de histórias./ Patrícia da Silva Maciel – Alagoinhas, 2019.

151f. il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Mestrado em Crítica Cultural.

Orientador: Prof.º Drº Cosme Batista dos Santos.


1. Literatura infanto juvenil. 2. Arte de contar histórias. 3. Negros na literatura. I. Patrícia da Silva Maciel. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. III. Título.


CDD 028.55

FOLHA DE APROVAÇÃO
"CONTAR E ENCANTAR COM A LITERATURA INFANTIL NEGRA: (RE) CONSTRUÇÃO
DA IDENTIDADE CULTURAL ATRAVÉS DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS"

PATRÍCIA DA SILVA MACIEL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural – PÓS-CRÍTICA, em 9 de julho de 2019, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:


Professor(a) Dr.(a) COSME BATISTA DOS SANTOS
Universidade: Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em: Linguística Aplicada
Universidade: Universidade Estadual de Campinas


Professor(a) Dr.(a) AUREA DA SILVA PEREIRA SANTOS
Universidade: Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em: Educação e Contemporaneidade
Universidade: Universidade do Estado da Bahia

Professor(a) Dr.(a) ANGELA DEL CARMEN BUSTOS ROMERO DE KLEIMAN
Universidade: Universidade Estadual de Campinas - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
Doutorado em: Linguística
Universidade: University of Illinois - System

DEDICATÓRIA



Dedico esta dissertação a Deus, que sempre foi autor da minha vida e do meu destino.

Aos meus pais Heleno e Andélia (in memoriam) com todo o meu amor e gratidão.

Em especial a minha mãe, mulher guerreira e que mesmo sofrendo me ensinou a ser uma mulher digna e forte.

Ao meu marido Maurício e minhas filhas Carolina e Catarine, que sempre me incentivaram e estiveram ao meu lado me dando forças para continuar.

A minha avó Maria, apesar do seu analfabetismo foi meu incentivo na leitura e escrita.

AGRADECIMENTOS

À Deus por ter me dado saúde e força para superar as dificuldades.

Aos meus pais, que me oportunizaram a vida.

Ao meu marido pelo companheirismo, paciência e incentivo nos momentos de fraqueza.

As minhas filhas por estarem sempre me incentivando e cuidando de mim quando eu fraquejava.

As crianças do 3º ano da escola municipal que tanto contribuíram para o desenvolvimento dessa pesquisa.

A professora, diretora, vice diretora e todos os outros atores da escola municipal na qual a pesquisa foi realizada pela compreensão e colaboração no processo da pesquisa.

A esta universidade, que foi onde iniciei minha vida acadêmica proporcionando-me conhecimentos.

Aos professores do mestrado que compartilharam seus conhecimentos e contribuíram com meu crescimento acadêmico.

Ao meu orientador Cosme Batista dos Santos, pelo suporte que a mim foi dado.

A professora Áurea com sua maneira singela, pelo incentivo e ideias muito válidas.

A professora Anória, com sua aula na qual me inspirei para o tema desse trabalho.

A minha amiga Fabiane Guimarães, pela amizade de irmã que muito me ajudou nos momentos de cansaço e fraqueza.

Aos meus colegas de trabalho (CPA) que me ajudaram com a compreensão nos momentos difíceis.

E a todos que direta ou indiretamente fizeram parte dessa etapa da minha jornada, o meu muito obrigado.

Vozes-mulheres

Conceição Evaristo



A voz de minha bisavó ecoou
criança
nos porões do navio.
Ecoou lamentos
De uma infância perdida.

A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.

A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
No fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos

pelo caminho empoeirado
rumo à favela.

A minha voz ainda
ecoa versos perplexos
com rimas de sangue
e
fome.

A voz de minha filha
recorre todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.

A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem - o hoje - o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
o eco da vida-liberdade.

RESUMO

A literatura infantil negra trabalhada através da contação de histórias pode possibilitar a criança interpretar a realidade social e cultural em que está inserida, tendo-a como estímulo para pensar no seu papel enquanto sujeito pertencente a uma sociedade de diversidades e contradições sociais. Além disso, a criança brinca com a imaginação e a fantasia, gosta de ouvir e ler histórias, tornando-as realidade, se projetando nos personagens, nas situações e lugares que são relatados nas histórias. Logo, esse trabalho teve como objetivo analisar a contribuição da literatura infantil negra através da prática da contação de histórias na construção identitária de crianças negras. A base teórica foi sustentada na discussão de interculturalidade, identidade, cultura e letramento a partir de autores como Vera Candau, Stuart Hall e Brain Street, levando em consideração interlocuções convergentes entre literatura infantil negra e contação de histórias. Para o desenvolvimento desse trabalho foi usada a pesquisa qualitativa do tipo etnográfica, usando o método da triangulação que possibilita a combinação de diferentes métodos de coleta de dados e diferentes perspectivas teóricas para reforçar as conclusões. Os dados foram coletados através da observação, anotações no diário de pesquisa, questionário, e storytelling, e depois foram analisados e discutidos. Com o resultado da pesquisa, foi possível entender a dinâmica da construção da identidade dessas crianças no âmbito escolar, em especial, na sala de aula e como a literatura infantil negra através da prática da contação de histórias pode contribuir nesse processo.

Palavras-chave: Literatura infantil negra. Identidade cultural. Contação de histórias



ABSTRACT

Black child literature worked through storytelling, can enable the child to interpret the social and cultural reality in which it is inserted, taking it as a stimulus to think about his role as a subject belonging to a society of social differences and contradictions. In addition, the child plays with imagination and fantasy, likes to listen and read stories, making them reality, projecting themselves into the characters, situations and places that are told in the stories. Therefore, this work had the objective of analyzing the contribution of black children literature through the practice of storytelling in the identity construction of black children. The theoretical basis was based on the discussion of interculturality, identity, culture and literacy from authors such as Vera Candau, Stuart Hall and Brain Street, taking into account convergent interlocutions between black children's literature and storytelling. For the development of this work, it was used the qualitative research of the ethnographic type, using the triangulation method which allows the combination of different data collection methods and different theoretical perspectives to reinforce the conclusions. Data were collected through observation, annotations in the research diary, questionnaire, and storytelling, and then analyzed and discussed. With the result of the research, it was possible to understand the dynamics of the construction of the identity of these children in the school context, especially in the classroom and how black children's literature through the practice of storytelling can contribute to this process.

Keywords: Black child literature. Culture Identity. Storytelling

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Fábula (1668) de La Fontaine

Figura 2 – Contos de Mãe Gansa (1691/1697) de Charles Perrault

Figura 3 – Contos de Fadas (1696/1699) de Mne. D’Aulnoy

Figura 4 – Telêmaco (1699) de Fénelon

Figura 5 – Acervo de literatura – PNLD

Figura 6 – Livros de literatura do acervo – PNLD

Figura 7 - Diário de Pesquisa

Figura 8 – Livro didático Novo Girassol: saberes e fazeres do campo

Figura 9 – Indicadores da aprendizagem – SEDUC

Figura 10 – Quadro didático – tema gerador – Educação: Laços, Afetos e Aprendizagem

Figura 11 – Atividade 1 realizada pelos alunos do 3º ano

Figura 12 – Atividade 2 realizada pelos alunos do 3º ano

Figura 13 – Atividade 3 realizada pelos alunos do 3º ano

Figura 14 – Texto “Grupos de convívio” do livro Novo Girassol: saberes e fazeres do campo.

Figura 15 – Texto “Lixo: problemas e soluções” do tema vamos reciclar no livro Novo girassol: saberes e fazeres

Figura 16 – Atividade do livro Novo girassol: saberes e fazeres do campo

Figura 17 – texto usado na sala pela professora

Figura 18 – Livro “Que cor é a minha cor?”

Figura 19 – Imagens do livro “Que cor é a minha cor?”

Figura 20 – Imagens do vídeo Olele Moliba Makassi

Figura 21 – Imagens do livro “Que cor é a minha cor?”

Figura 22 – Livro “Minha mãe é negra, sim!”

Figura 23 – Imagem do livro “Minha mãe é negra, sim”

Figura 24 – Desenho dos alunos após a oficina de contação de histórias

Figura 25 – Atividade “Eu sou assim”

Figura 26 – Imagens do livro “As tranças de Bintou”

Figura 27 – Atividade realizada pelas crianças

Figura 28 – Livro "Bruna e a galinha d' Angola”

Figura 29 – Imagens - panos

Figura 30 – Desenho dos alunos – galinha d'angola

Figura 31 – Livro “O cabelo de Le lê”

Figura 32 – Imagem do livro “O cabelo de Lelê

Figura 33 – Imagens de Lelê com as amigas

Figura 34 – Atividade “O meu cabelo”

Figura 35 – Atividade realizada pelos alunos

Figura 36 – Livro “Meninas negras”

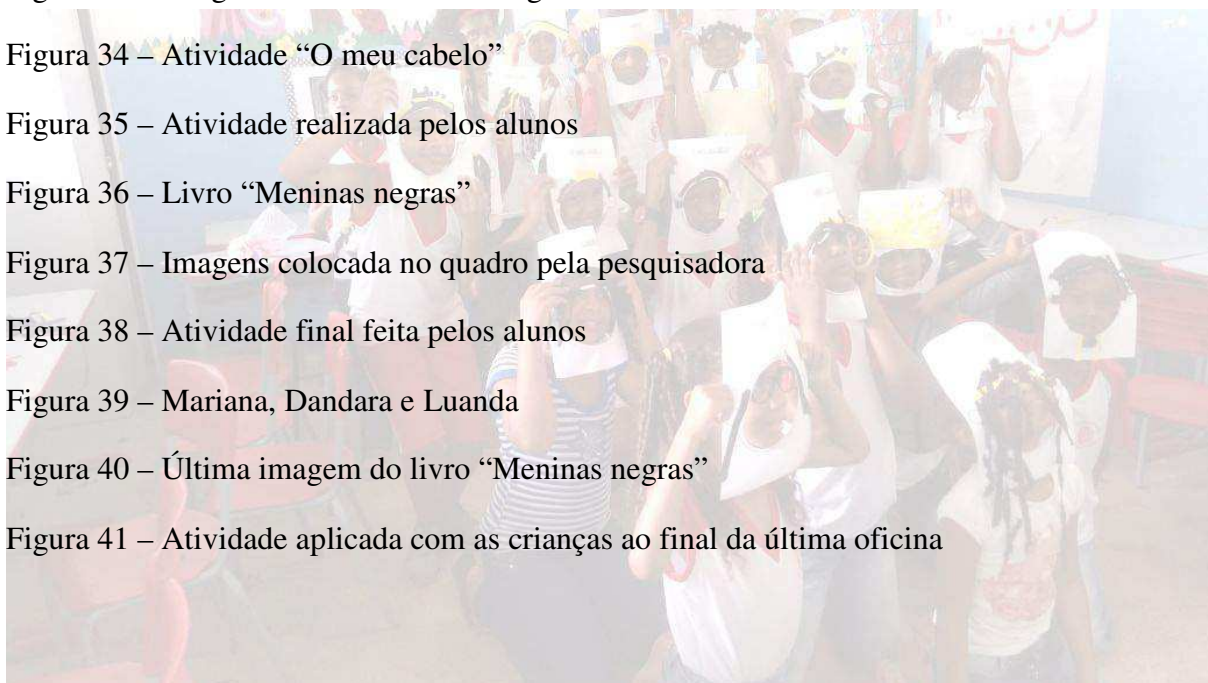
Figura 37 – Imagens colocada no quadro pela pesquisadora

Figura 38 – Atividade final feita pelos alunos

Figura 39 – Mariana, Dandara e Luanda

Figura 40 – Última imagem do livro “Meninas negras”

Figura 41 – Atividade aplicada com as crianças ao final da última oficina



LISTA DE FOTOS

Foto 1 – Escola Municipal em Boa União

Foto 2 – Sala de aula – alunos em dupla

Foto 3 – Atividade escrita no quadro pela professora da turma

Foto 4 – Oficina 1 – “Que cor é a minha cor?”

Foto 5 – Oficina 1 – Crianças com os livros de literatura infantil

Foto 6 – Oficina 2 – “Minha mãe é negra, sim!” – crianças aguardando o início da oficina

Foto 7 – Literaturas infantis negras e livro confeccionado pela pesquisadora

Foto 8 – Oficina “As tranças de Bintou”

Foto 9 – crianças fazendo a atividade depois da narrativa

Foto 10 – Contação de histórias “Bruna e a galinha d’Angola”

Foto 11 – A boneca Bruna e a conquém

Foto 12 – Baú confeccionado para a história de Bruna

Foto 13 – Alunos segurando o panô

Foto 14 – Alunos desenhando a galinha d’angola

Foto 15 – Oficina do “O cabelo de Lelê”

Foto 16 – Alunos fazendo a atividade “O meu cabelo”

Foto 17 – Alunos com seus cabelos feitos de papel crepom e EVA

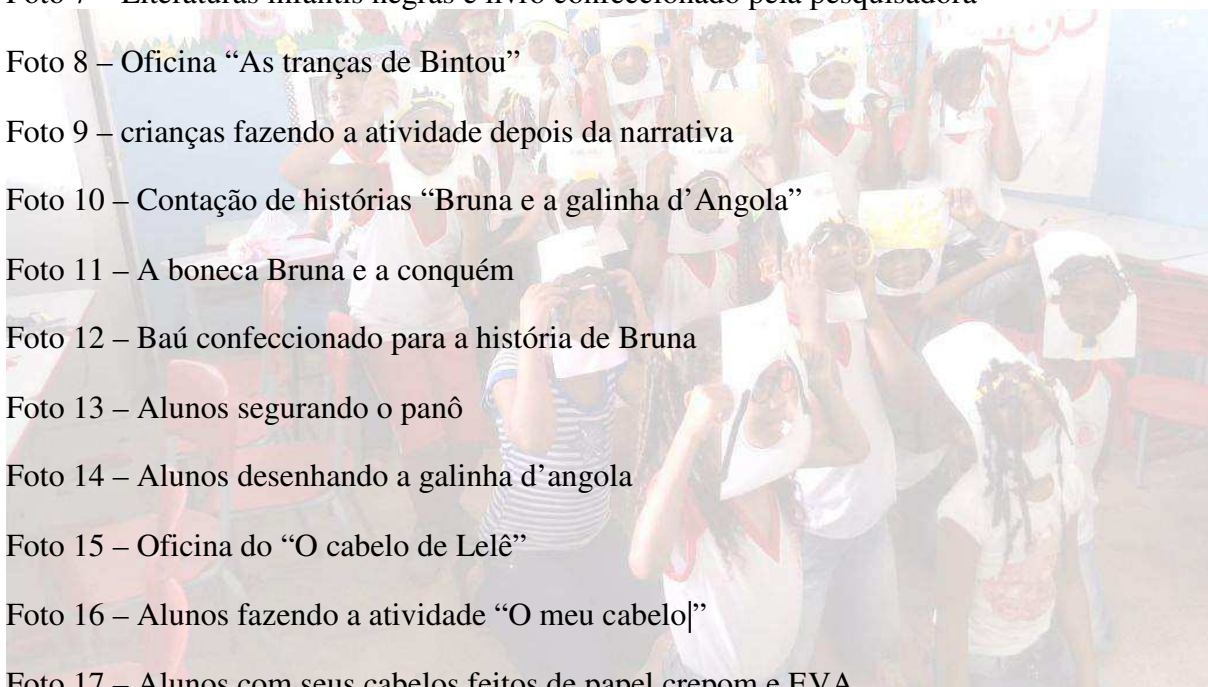
Foto 18 – Contação de histórias “Meninas negras”

Foto 19 – Produtos produzidos na comunidade onde os alunos moram e cartaz produzido por eles com a ajuda da professora da turma

Foto 20 – Irmão de um aluno da turma que pediu para assistir a oficina com a pesquisadora

Foto 21 – Alunos do 3º ano e a pesquisadora

Foto 22 – Pesquisadora com a diretora, professora da turma, professora do mais educação, secretária da escola e vice diretora



LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Indicação dos alunos que sabem ler e escrever

Gráfico 2 – Desenho dos alunos para pintar a mãe

Gráfico 3 – Cor dos cabelos

Gráfico 4 – Cor da pele

Gráfico 5 – Auto reconhecimento

Gráfico 6 – Atividade realizada com os alunos “A história que mais gostaram”



LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Questionário aplicado com a professora

Quadro 2 – Questionário aplicado com a professora

Quadro 3 – Questionário aplicado com a professora

Quadro 4 – Atividade escrita no quadro pela professora da turma



LISTA DE TABELA

Tabela 1 – Semanas das observações

Tabela 2 – Dias das oficinas



LISTA DE SIGLAS

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

PCN – Plano Curricular Nacional

DCNEB – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

CNE / CEB – Conselho nacional de Educação / Câmara de Educação Básica

EF – Ensino Fundamental

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

SEDUC – Secretaria Municipal de Educação



SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO | 14 |
| CAPÍTULO I - INTERCULTURALIDADE, IDENTIDADE E CULTURA | 25 |
| 1.1 A perspectiva intercultural e a educação | 25 |
| 1.2 Identidade e cultura..... | 27 |
| 1.2.1 Identidade..... | 27 |
| 1.2.2 O papel da cultura | 29 |
| CAPÍTULO II A LITERATURA INFANTIL NEGRA A LUZ DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DA LEI 10.639/03..... | 31 |
| 2.1 As DCNEB e a Lei 10.639/03 e os direitos educacionais da criança negra | 31 |
| 2.2 A escola, o professor e o trabalho com a literatura infantil na sala de aula..... | 37 |
| 2.2.1 O papel da escola | 37 |
| 2.2.2 O papel do professor como agente de letramento | 40 |
| 2.2.3 Origem da literatura infantil..... | 44 |
| 2.2.4 Contação de história da literatura infantil negra na sala de aula..... | 47 |
| CAPÍTULO III – NARRATIVAS METODOLÓGICAS | 52 |
| 3.1 Os cenários da pesquisa | 55 |
| 3.1.1 A escola..... | 55 |
| 3.1.2 Caracterização dos sujeitos da pesquisa..... | 58 |
| 3.1.2.1 A turma | 55 |
| 3.1.2.2 A professora..... | 59 |
| CAPÍTULO IV – DESCRIÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS..... | 64 |
| 4.1 Descrição da pesquisa..... | 64 |
| 4.1.1 Um olhar aguçado sobre o <i>corpus</i> | 64 |
| 4.1.2 Contar e encantar com a literatura infantil negra | 79 |
| 4.1.3 As oficinas de contação de histórias: análise e discussão | 81 |
| 4.2 Discussão e análise do efeito da obra na representação das crianças..... | 102 |
| CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 127 |
| REFERÊNCIAS | 130 |
| APÊNDICES | 133 |
| ANEXOS | 144 |

Introdução

A verdadeira ordem da experiência começa por acender o lume; com este, em seguida, aclara o caminho, iniciando pela experiência bem disposta e ponderada e não por aquela descontínua e às avessas; primeiro deduz os axiomas e depois procede a novos experimentos. (AGAMBEN, 2005, p. 25)

Das lembranças do passado, trago na memória experiências vividas, e projeto as experiências que ainda virão, pois há muito para viver e aprender. Desta forma, trago aqui nesse breve relato tudo que já experimentei e o que pretendo experimentar. Talvez não consiga realizar todos os meus objetivos, pois o futuro é incerto, mas estou sempre à procura do que desejo, e busco-o com muita vontade de alcançar.

Aprendi que cada momento da vida é precioso, pois surgem revelações que nos levam a refletir sobre nossos atos, e que é percebido um aprendizado significativo em cada experiência vivida, nos permitindo avaliá-lo e transformá-lo.

Porque a experiência tem o seu necessário correlato não no conhecimento, mas na autoridade, ou seja, na palavra e no conto, e hoje ninguém mais parece dispor de autoridade suficiente para garantir uma experiência, e se dela dispõe, nem ao menos o aflora a idéia de fundamentar em uma experiência a própria autoridade. Ao contrário, o que caracteriza o tempo presente é que toda autoridade tem o seu fundamento no “inexperienciável”, e ninguém admitiria aceitar como válida uma autoridade cujo único título de legitimação fosse uma experiência. (AGAMBEN, 2005, 23)

Quando comecei a ler e escrever, estudava em uma escolinha chamada Gasparzinho situada no bairro Pirajá em Salvador. Sempre gostei muito de ir para a escola, pois era um lugar onde me sentia bem e feliz. Fui para a escola aos sete anos de idade, mas já tinha uma noção de leitura e escrita, pois minha mãe me ensinava em casa, mesmo com todos os problemas enfrentados por ela. Não tive uma infância muito feliz devido problemas com meus pais, mas quando ia para a escola esquecia um pouco do sofrimento. Lembro-me das cópias que a professora nos mandava fazer, e eu gostava muito, gostava dos textos que eram pequenas histórias, e muitas vezes histórias que não condiziam com a minha realidade, mas mesmo assim caprichava na cópia. Fui uma criança muito dedicada aos estudos, pois não queria ter uma vida como a que minha mãe teve.

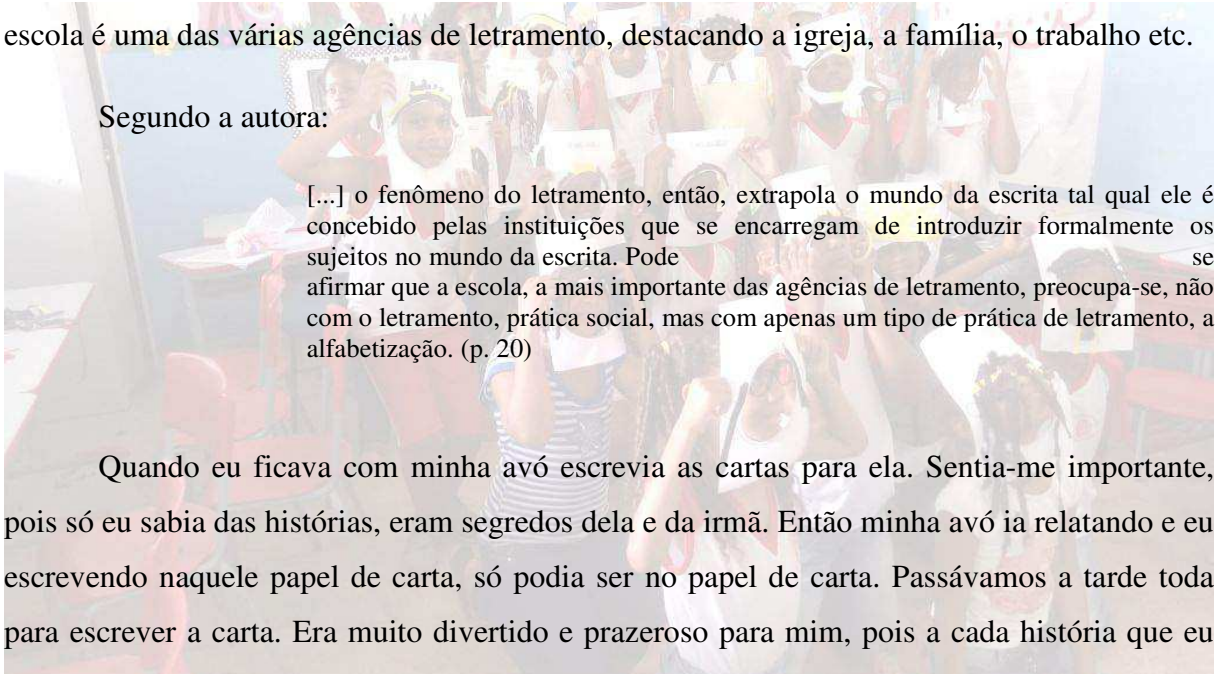
Aos nove anos, por motivos muito delicados fui morar em São Paulo, lá estudei em uma escola pública até a sexta série, hoje sétimo ano do Ensino Fundamental séries finais. Como minha mãe estava separada de meu pai, sempre que ele ia nos visitar me levava para a

casa da minha avó paterna, Maria. Saudades da vó Maria... Fazia uma cocada deliciosa, cuidava de mim com muito carinho, me sentia muito amada e acolhida na casa dela. Foi nesta época que comecei a me dedicar ainda mais aos estudos, pois sempre que ia visitá-la, ela me pedia para escrever cartas para sua irmã que morava no Recife.

Minha avó não sabia ler e escrever, mas estava inserida em um meio em que a leitura e a escrita tinham presença forte, pois saía para todos os lugares, fazia feira, supermercado, pegava ônibus, ia ao médico, conversava com as pessoas, assistia novelas e noticiários. Era uma senhora letrada, não um letramento adquirido na escola de decodificação de símbolos lingüísticos, mas um letramento de dimensão social, ideológico (STREET, 1984), formado de valores e práticas culturais, pois o uso da escrita não é vago e descontextualizado.

Ângela Kleiman (1995), quando discute letramento como práticas sociais, traz que a escola é uma das várias agências de letramento, destacando a igreja, a família, o trabalho etc.

Segundo a autora:



[...] o fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização. (p. 20)

Quando eu ficava com minha avó escrevia as cartas para ela. Sentia-me importante, pois só eu sabia das histórias, eram segredos dela e da irmã. Então minha avó ia relatando e eu escrevendo naquele papel de carta, só podia ser no papel de carta. Passávamos a tarde toda para escrever a carta. Era muito divertido e prazeroso para mim, pois a cada história que eu ficava sabendo me despertava, ainda, mais o interesse em escrevê-las. Foi o meu primeiro contato com a contação de histórias, pois minha vovozinha ia relatando as alegrias as angustias, as dificuldades enfrentadas, a vida dos filhos, a relação com eles, as novidades, a vida que tinha em São Paulo e a saudade que sentia dos parentes que lá viviam. Sei que nesses encontros de escritas de cartas aprendi muito e passei a gostar mais de ler e escrever. Como eu gostaria de ver essas cartas novamente! E era assim, duas vezes ao ano eu escrevia cartas para minha avó. Nessa época, meu tio padrinho colecionava revistas dessas do tipo “Isto é” e “Veja”, quando eu não tinha nada para fazer, ficava lendo e folheando as revistas, minha vó brigava sempre comigo, pois dizia que estavam com muita poeira, pedia para que eu escolhesse algumas, ela limpava e me devolvia. Eu ficava praticamente a tarde toda com aquelas revistas folheando e lendo as partes que me interessavam.

Enfim, minha avó contribuiu muito com o meu processo de aprendizagem e de letramento visto que, assim, permitia me descobrir enquanto sujeito da minha própria aprendizagem, por que o “letramento é descobrir a si mesmo pela leitura e pela escrita, é entender-se, lendo ou escrevendo (delinear mapa de quem você é), e é descobrir alternativas e possibilidades, descobrir o que você pode ser.” (SOARES, 2016, p. 43)

Assim, fui construindo a minha identidade, o meu mundo e a minha maneira de viver e vencer. O tempo foi passando, fui crescendo, sempre estudando, pois como diziam minha mãe e minha avó “para ser alguém na vida”. O gosto pela leitura e pelas histórias continuava, mas os tipos de histórias foram se modificando. Amava ler os livros chamados na escola de paradidáticos, principalmente a coleção vaga lume. Recordo-me que quando estava na oitava série, a professora de português nos mandou ler o livro “A oitava série C”, “mandou” porque naquela época era mandar mesmo, pois vivíamos, ainda, no período da ditadura militar (1984) em que a educação bancária prevalecia, e os alunos não tinham muitas escolhas e liberdade para falar e expor suas ideias.

Nessa época, o professor era o detentor do saber, aquele que depositava o conhecimento, enquanto o educando era o objeto que recebia esse conhecimento. Foi uma época que formava indivíduos passivos que não podiam questionar e eram submetidos a uma estrutura do poder vigente.

Voltando ao livro, era uma obra que trazia a história de uma turma muito indisciplinada, quando iniciei a leitura do livro, comecei a visualizar a minha turma, ou seja, era a mesma história, com algumas ressalvas, mas os personagens, as emoções, os comportamentos condiziam com o grupo do qual eu fazia parte. E história é isso, é o sujeito se transportar para o mundo contado, se ver nos personagens, comparar sua vida e suas atitudes, pois “se, dando asas à imaginação, a criança contextualiza a história do livro, não haverá limites para o que ela será capaz de fazer quando os saberes a serem adquiridos forem contextualizados em atividades relevantes de estudo e de lazer.” (KLEIMAN, 2005. p. 37)

Lembro-me do primeiro dia que entrei para o curso do magistério, cheia de expectativas quanto à futura profissão. Nessa época já me sentia atraída pela educação, pois ficava nas janelas das salas do ensino primário observando as professoras dando aula, e me imaginando naquela posição, sempre quis ser professora. O magistério nos preparava para enfrentar uma sala de aula. Tínhamos aulas de didática e metodologias de ensino. A relação teoria e prática faziam parte dos nossos estudos.

Fiz o vestibular um ano depois que me formei no magistério. Embebida de muitos problemas pessoais que impactavam, desde a infância, na minha vida social e escolar não perdi a coragem e a força para continuar estudando.

Passei no vestibular para o curso de Letras Vernáculas com Habilitação em Língua Inglesa e Literaturas na Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

Durante o curso de Letras tive a oportunidade de conhecer e ampliar meus conhecimentos através de muitas leituras realizadas nas áreas de língua portuguesa, língua inglesa e literaturas com alguns teóricos como Bohn, Saussure, Massaud Moisés, Paulo Freire, Piaget e Freud entre outros. Nessa época, comecei a ter contato com mundo acadêmico, algo novo e assustador, pois não sabia se iria conseguir seguir em frente, e ter forças para enfrentar todos os obstáculos que me rodeavam. Tive algumas dificuldades em entender algumas leituras, mas hoje percebo que isso pode acontecer em qualquer etapa da nossa vida.

Entrar no campo da ciência e sair um pouco do senso comum não é fácil, pois a nossa vida é toda montada a partir de experiências vividas, não conseguia fazer essa ligação. Pensava, muitas vezes, que o que eu trazia para a faculdade de conhecimento não serviria para nada, até mesmo porque nessa época a educação era, ainda, muito engessada, os professores eram os detentores do saber, os alunos não podiam expor seus pensamentos, não havia escuta sensível por parte dos professores. Os conteúdos eram trabalhados de maneira descontextualizada, e os educandos não eram estimulados a relacionar os conteúdos trabalhados com a realidade a que pertenciam. A escola e a universidade não desenvolviam atividades que despertassem nos educandos o pensar, o senso crítico e a curiosidade, mantendo-os como seres passivos e acríticos, forçados a aceitar imposições e normas ditadas pela escola, as experiências trazidas pelos educandos eram descartadas como relatos sem valor.

Pensar certo, em termos críticos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando “curiosidade epistemológica”. A curiosidade ingênua, do que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum. O saber de pura experiência feito. Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando cuja “promoção” da ingenuidade não se faz automaticamente. (FREIRE, 1996, p.14)

Eu não conseguia associar os conhecimentos adquiridos com as experiências da vida (senso comum) com os conhecimentos que a universidade estava me propondo (ciência) porque a escola não me preparou para esse fim.

A idéia de uma experiência separada do conhecimento tornou-se para nós tão estranha a ponto de esquecermos que, até o nascimento da ciência moderna, a experiência e ciência possuíam cada uma o seu lugar próprio. E não só: distintos eram também os sujeitos de que lançavam mão. Sujeito da experiência era o *senso comum*, presente em cada indivíduo [...], enquanto que o sujeito da ciência, é o *nous* ou intelecto agente, que é separado da experiência [...] (AGAMBEN, 2005, p.26)

Depois que terminei a graduação, comecei a trajetória das especializações, cada uma com sua especificidade, mas agregando muito conhecimento para minha vida profissional. Essas especializações foram como uma raiz que vai se ramificando, crescendo e se formando sem saber aonde chegará, angariando alimento e articulando com o fazer educação, pois era o lugar onde já me encontrava, como foi dito anteriormente, muitas vezes fragmentada em meus conceitos em outros momentos agenciada por teorias educacionais, momentos que não me sentia fazer parte do contexto educacional, em outros com força de mudança, pois segundo Paulo Freire (1996, p. 30), o processo de ensinar exige a convicção de que a mudança é possível.

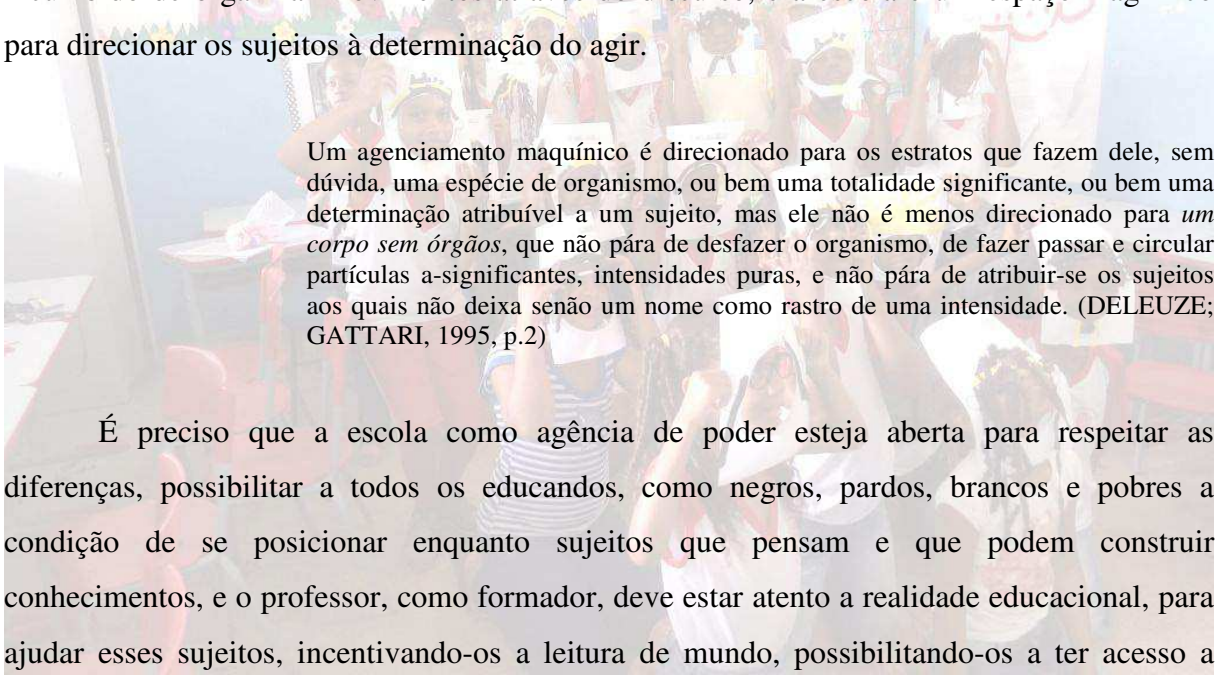
Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono. Meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar. No próprio mundo físico minha constatação não me leva à impotência. (FREIRE, 1996, p.30)

Nesses momentos de estudos, conciliando com a profissão de professora, pois já estava dando aulas, fui percebendo a importância de um professor na formação do indivíduo, e como o professor é capaz de ser um elo potente entre o construir e reconstruir sujeitos ativos, capazes de pensar, analisar e agir, e ser considerado como agenciamento que faz conexão com outros agenciamentos.

É por isso também que não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem estuda, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático, ou o pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente de repente nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele. (FREIRE, 1996, p. 86)

A área de educação não é fácil, e nem é para qualquer um. A educação é um campo que exige compromisso, respeito e ética com o processo educacional e com o educando. Paulo Freire aponta alguns pontos relevantes sobre o processo de ensinar, mas citarei quatro que considero fundamental para a formação do educador, “Ensinar exige pesquisa” (1996, p.14), “Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando” (1996, p. 15), “Ensinar exige comprometimento” (1996, p. 37), e “Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural”. (1996, p. 18)

E nesses anos de estudos fui percebendo que a escola é um espaço propício para formar sujeitos críticos, e o professor que, também, é um sujeito que tem a força da palavra é incumbido de organizar movimentos através do discurso, e a escola é um espaço magnífico para direcionar os sujeitos à determinação do agir.



Um agenciamento maquínico é direcionado para os estratos que fazem dele, sem dúvida, uma espécie de organismo, ou bem uma totalidade significativa, ou bem uma determinação atribuível a um sujeito, mas ele não é menos direcionado para *um corpo sem órgãos*, que não pára de desfazer o organismo, de fazer passar e circular partículas a-significantes, intensidades puras, e não pára de atribuir-se os sujeitos aos quais não deixa senão um nome como rastro de uma intensidade. (DELEUZE; GATTARI, 1995, p.2)

É preciso que a escola como agência de poder esteja aberta para respeitar as diferenças, possibilitar a todos os educandos, como negros, pardos, brancos e pobres a condição de se posicionar enquanto sujeitos que pensam e que podem construir conhecimentos, e o professor, como formador, deve estar atento a realidade educacional, para ajudar esses sujeitos, incentivando-os a leitura de mundo, possibilitando-os a ter acesso a conhecimentos que são a eles atravancados, principalmente para aqueles que fazem parte de um contexto de subalternidade, a margem da sociedade, sujeitos que não conseguem ter uma educação de qualidade, não conseguem ter acesso a museus, filmes, cursos de línguas, devido a uma desigualdade colossal, não podendo concorrer de forma igualitária com sujeitos oriundos de classes privilegiadas, que tem acesso a todo meio de conhecimento.

É por isso também que não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem estuda, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático, ou o pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente de repente

nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele. (FREIRE, 1996, p. 13)

Por isso, acredito que a leitura possa ser um caminho para despertar nesses sujeitos subalternizados o poder de voz na sociedade, que possam projetar o *fora*, “[...] a passagem, a exterioridade que lhe dá acesso – em uma palavra: o seu rosto, o seu eidos”, o limiar que é, “a experiência do limite mesmo, o ser-dentro de um *fora*.” (AGAMBEN, 2013, p.64)

Somos seres múltiplos, pois não somos simples, somos subjetivos, nos construímos em contato com outros, e seres singulares por que somos únicos na maneira de pensar de agir de se comportar, pois temos nossas marcas, mas, também, nos relacionamos com outros sujeitos em outros grupos e outros cenários. E foi assim que comecei a entender e a me inserir no processo de pesquisa, um momento de muita troca e muito mais como aquisição de conhecimento. Esse momento aconteceu quando estava como professora substitua na Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Campus II, e tive a oportunidade de participar de um projeto de extensão com uma professora do campus, cujo tema foi Conte comigo um conto! Contação de histórias em Língua Estrangeira. Participamos da II semana de Educação de Jovens e Adultos na Universidade Estadual de Feira de Santana, na qual apresentamos uma oficina pedagógica. Foi muito gratificante, pois despertar nos professores e futuros professores para a importância da contação de histórias como renovadora da prática pedagógica e como aprendizado cognitivo e emocional, além de um aprendizado de outra língua de forma contextualizada para a aquisição de vocabulário e como forma para despertar a imaginação da criança e para a reflexão e o despertar do senso crítico e aguçar a curiosidade, pois “contar histórias pressupõe deixar de lado algumas técnicas pedagógicas aprendidas e ir à busca de algo que foi esquecido, e que permanece em algum lugar do nosso ser, como um conteúdo arquetípico, recebido de herança dos nossos antecessores.” (BUSATTO, 2003, p.11).

Foi uma experiência gratificante. Comecei, então a gostar do tema, mas até então direcionado à língua inglesa. Algum tempo depois, a paixão em trabalhar com essa temática aflorou, ainda, mais quando fiz o GESTAR, um programa de capacitação para professores de Língua Portuguesa da rede estadual. Esse programa teve o objetivo de analisar como os gêneros textuais poderiam ser trabalhados em sala de aula, principalmente os textos literários, como contos e outras obras que não fazem parte dos cânones da língua portuguesa, que os alunos gostam muito de ler.

Os livros literários são um caminho para o mundo exterior de cada indivíduo, desde que esse livro esteja contextualizado no mundo da criança ou do jovem, para que possam evoluir e imaginar.

O livro não é a imagem do mundo segundo uma crença enraizada. Ele faz rizoma com o mundo, há evolução a-paralela do livro e do mundo, o livro assegura a desterritorialização do mundo, mas o mundo opera uma reterritorialização do livro, que se desterritorializa por sua vez em si mesmo no mundo (se ele é disto capaz e se ele pode). (DELEUZE; GATTARI, 1995, p. 7)

O GESTAR proporcionou-me ter uma visão mais holística do processo de leitura e escrita, percebendo como é importante uma boa seleção de textos e livros de literatura e como os mesmos podem ser trabalhados em prol de um crescimento dos alunos no que diz respeito à leitura e a escrita, mas não como um processo apenas de codificação de signos lingüísticos, e sim, para a compreensão do mundo e da realidade que estão inseridos.

Porém, não parei por aí, sempre quis continuar a caminhada na área de educação, sempre almejei fazer o mestrado. Primeiro fiz uma disciplina como aluna especial, em 2010, Políticas de Letramento, significou muito para o que eu pensava em desenvolver como projeto, pois estudar os processos e tipos de letramentos me ajudou a entender que existem outras formas de conhecimentos, e não apenas aqueles adquiridos no ambiente escolar, mas a crítica cultural aguçou, quando cursei a disciplina, ainda como aluna especial, Cultura e Literatura Afrobrasileira foi a partir desse momento que me interessei em pesquisar a contação de histórias e/ou literatura infantil direcionadas às crianças negras, pois foram durante os estudos nessa área, que começaram em mim, os questionamentos sobre a importância de voltar as nossas origens, entender como se constrói a nossa identidade e como o racismo e preconceitos estão impregnados nesse processo. Porque não trabalhar essas questões desde a infância, momento de formação e entendimento do corpo, dos traços e dos grupos sociais.

Lembro-me que quando criança, e até mesmo na adolescência me questionava muito sobre a cor que eu era classificada na minha certidão de nascimento “parda”, e não entendia o porquê, e me perguntava se parda era uma cor. Nessa fase nunca obtive esclarecimento sobre isso. O entendimento veio muito tardio, quando descobri ser filha de mãe descendente de europeu e pai descendente de índio, ou seja, sou uma pessoa com várias ascendências étnicas, misturas de cores de peles entre branco, negro e índio, como “toda gente brasileira: soma de muitas raças. Diferentes etnias, misturadas ao longo do tempo... tempo... tempo... Índios,

Portugueses, Negros, Italianos, Japoneses, Holandeses... Esta gente brasileira” (RODRIGUES, 2006, p.8-9)

Por isso, acredito que despertar desde a infância uma educação para emancipação isto é, formar cidadãos autônomos e críticos através de uma formação humana integral pensada para uma autonomia intelectual e moral, seria um caminho para um mundo melhor, pois se a educação emancipatória for trabalhada desde essa fase será possível preparar sujeitos mais questionadores da sua própria vida e do mundo, mantendo a memória cultural da família, raça, sociedade ou civilização, transportando e traduzindo, mas o que ela traduz continua agindo nela, ou na distância, no contratempo, de forma intempestivamente, não instantaneamente. (DELEUZE; GATTARI, 1995, p.11)

Trabalhar com a literatura pode ser um caminho para uma educação emancipatória, pois permite o encontro com o eu e com o outro, é através dela que o sujeito se identifica e se projeta nos personagens, relacionando sua vida aos enredos, aos cenários e aos aspectos culturais que estão embebidos nessa literatura.

Utilizar a literatura negra com crianças através da prática da contação de histórias poderá permitir que elas se construam num processo individual e, também, no coletivo, construindo uma cultura de tratamento igualitário, respeitando a singularidade e suas dimensões familiares, culturais e sociais, como um rizoma que “não se deixa reconduzir nem ao Uno nem ao múltiplo. Ele não é o Uno que se torna dois, nem mesmo que se tornariam diretamente três, quatro ou cinco etc. [...]. Ele não é feito de unidades, mas de dimensões [...]” (DELEUZE; GATTARI, 1995, p.15). E a literatura infantil negra pode corroborar com uma cultura que permita a criança construir através do seu imaginário, explorando a sua capacidade de fazer inter-relações.

Todas as culturas devem incluir práticas como prestação de cuidados à infância, a educação, a assistência social, a comunicação e o apoio mútuo, pois de outra forma não poderiam reproduzir-se e seriam incapazes, entre outras coisas, de desenvolver actividades de exploração. (EAGLETON, 2003, p.38)

A literatura infantil negra contada à criança é capaz de ajudá-la a interpretar a realidade e todo o contexto social, tendo-a como estímulo para pensar na sua condição de ser humano pertencente a um espaço cheio de contradições sociais e de uma diversidade social complexa, pois ao contar histórias negras para crianças remanescentes de quilombos, possibilitará as mesmas a conhecerem a história de seus ancestrais, a cultura e o modo de vida.

Portanto, essa pesquisa traz o seguinte questionamento: Quais as contribuições da literatura infantil negra através das práticas da contação de histórias para (re) construção da identidade cultural de crianças negras? Será que essas literaturas são trabalhadas nas escolas localizadas em comunidades onde a maioria das crianças é negra? Se forem trabalhadas, como são trabalhadas? Será que as literaturas infantis com abordagens da cultura africana podem ajudar na representação das crianças? De que forma? Para tentar responder aos questionamentos, esse trabalho tem como objetivo geral analisar as contribuições da literatura infantil negra através da contação de histórias para a (re) construção da identidade cultural de crianças negras, e assim, discutir interculturalidade, identidade e cultura, identificar o papel da literatura infantil negra a partir da DCNEB e da lei 10.639/03, demonstrar como a contação de histórias negras pode ajudar na valorização cultural da criança, descrever o lócus da pesquisa e os atores envolvidos, aplicar a estratégia de contação de histórias e consequentemente relatar os resultados obtidos para análise e conclusões.

Para tentar alcançar os objetivos propostos foram utilizadas algumas estratégias como a observação das aulas do terceiro ano do fundamental/séries iniciais do turno matutino, verificando se eram contadas histórias, a identificação das possíveis histórias contadas, aplicação de questionário com as crianças para conhecer o perfil das mesmas, e que tipo de história gostavam de ouvir, foi importante verificar se a escola recebia livros de literatura infantil negra, foi feita uma entrevista com a professora e utilizada a escuta sensível, a seleção de seis histórias infantis negra para contar para as crianças foi imprescindível para analisar como elas se comportariam em relação ao conteúdo da história.

Para tentar responder aos questionamentos citados anteriormente, a pesquisadora desenvolveu a pesquisa em uma escola municipal de Ensino Fundamental/séries iniciais situada no município de Boa União, distrito de Alagoinhas com 20 alunos do terceiro ano do turno matutino.

A pesquisa teve como aporte teórico o conceito de identidade, a partir dos estudos de Stuart Hall(2003), Tomaz Tadeu (2007) e Moita Lopes (2002) para entender como os fatores relacionados à construção identitária acontecem na infância. O conceito de letramento, a partir dos estudos de Brain Street (2006) e Angela Kleiman (1999), especialmente, para embasar as práticas escolares de contação de histórias escritas. Além do suporte teórico de Nelly Novaes (1991) sobre o conceito e panorama histórico da literatura infantil. Foi necessário também recorrer às leis 9394/93 e 10.639/03, documentos que asseguram os direitos das crianças e deveres das instituições, do corpo docente e pedagógico no que tange as questões de inclusão social e de direitos de crianças negras ao processo de aprendizagem.

Esse trabalho está dividido em cinco capítulos. A introdução, na qual a pesquisadora faz uma descrição da sua história e experiências acadêmicas. O capítulo 2 apresenta uma discussão com base na LDB e na lei 10.639/03, destacando o papel da escola do professor como agente de letramento, a origem da literatura e a contação de histórias negras na sala de aula. O capítulo 3 faz um percurso nas narrativas metodológicas, destacando os cenários da pesquisa e os personagens. O capítulo 4, onde é descritos, analisados e discutidos todos os resultados da pesquisa a partir do olhar da pesquisadora sobre o corpus, a literatura infantil negra e as oficinas de contação de histórias. E para finalizar, o capítulo 5 com as considerações finais. As referências, anexos e apêndices.

A metodologia utilizada foi à pesquisa qualitativa do tipo etnográfica e a pesquisa-ação, pois o pesquisador além de emergir no espaço de pesquisa como, também provocou as ações que pretendia analisar, usando o procedimento da triangulação. De acordo com DUARTE (2009, p.10 apud FIGARO, 2014, p. 127) O “termo triangulação começa a ser construído na área da Psicologia por Campbell e Flick (1959), que se propuseram a completar ou testar empiricamente os resultados obtidos utilizando diferentes técnicas quantitativas.”

A triangulação pode clarear a pesquisa a partir de vários ângulos, possibilitando dúvidas, discordâncias e questionamentos, interagindo a discussão na construção e análise dos dados, sendo considerado para alguns autores como um caminho seguro para a validação da pesquisa, pois “o uso de múltiplos métodos, ou da triangulação, reflete uma tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão.” (DUARTE; LINCOLN, 2006, p. 19). Ainda, de acordo com Denzin e Lincoln (2006, p.20)

A triangulação é a exposição simultânea de realidades múltiplas, refratadas. Cada uma das metáforas “age” no sentido de criar a simultaneidade, e não o seqüencial ou o linear. Os leitores e as audiências são então convidados a explorarem visões concorrentes do contexto, a se imergirem e a se fundir em novas realidades a serem compreendidas.

A pesquisa de campo foi dividida em quatro etapas. A primeira foi à pesquisa exploratória para o reconhecimento do campo de pesquisa, a segunda foi à escolha das seis literaturas infantis para planejar as atividades de contação de histórias, em seguida a terceira etapa contou com a aplicação das oficinas de contação de histórias para coletar dados e quarta a análise e discussão dos dados coletados.

Desta forma, espera-se com a pesquisa realizada perceber se a literatura infantil negra como etapa do planejamento escolar pode propiciar o incentivo à leitura, ajudando as crianças negras a construírem ou fortalecerem sua cultura e identidade, preparando-os para o respeito

às diferenças, e se descobrir dentro do contexto social que está inserido, no que diz respeito a sua cultura, etnia e condição social. Durante o desenvolvimento das oficinas de contação de histórias negras foi perceptível o interesse das crianças pelas narrativas, pois participavam com perguntas sobre questões relacionadas às histórias e, também, traziam aspectos da cultura vivenciada por eles na comunidade de origem.

Cada oficina abordava um assunto voltado para questões relacionadas a preconceito, costumes, aceitação do eu, valorização e respeito aos mais velhos, produção para subsistência e valorização da comunidade, as crianças traziam os conhecimentos adquiridos e compartilhavam com empolgação e satisfação com as outras crianças e com a pesquisadora, que ficava muito feliz em perceber o quanto elas gostavam de falar do local onde viviam. Quando terminava a etapa da contação, a pesquisadora propunha uma atividade prática relacionada ao que tinha sido abordado na história. Durante essa etapa eram notados alguns entraves em relação a questões relacionadas ao fenótipo deles. Alguns inconscientemente deixavam transparecer a não aceitação dos cabelos, da cor de pele e até mesmo de membros familiares por serem negros.

No entanto, acredito que as oficinas foram momentos de muito enriquecimento para as crianças, a professora e a pesquisadora.

Capítulo 1 - Interculturalidade, identidade e cultura

A experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres jamais pode se dar “virgem” do conflito entre as forças que obstaculizam a busca da assunção de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças que trabalham em favor daquela assunção.[...] A aprendizagem da assunção do sujeito é incompatível com o treinamento pragmático ou com o elitismo autoritário dos que se pensam donos da verdade e do saber articulado.

Paulo Freire

1.1 A perspectiva intercultural e a educação

O processo educacional já sofreu diversas transformações durante a evolução dos séculos, no que diz respeito às questões políticas, sociais e econômicas, impactando diretamente na formação dos sujeitos. Surgiram, também, pedagogias que influenciaram os currículos, os planos de curso, os planos de aula, papel de atuação dos coordenadores pedagógicos e as práticas pedagógicas dos professores. Atrelada a essas mudanças estão à metamorfose da educação familiar que, também, diretamente atinge o sujeito em sua formação inicial e que

suscetibiliza o seu comportamento na escola, que será acometido no processo de aprendizagem.

Com as mudanças supracitadas, os sujeitos também começam a receber um bombardeio de conceitos, normas, comportamentos e vivências. A escola é a instituição que mais sofre com todas essas transformações, abarcando diferentes proporções tais como a qualidade da educação, concepções curriculares, universalização da escolarização, a indisciplina, respeito à identidade cultural, o preconceito racial, de gênero entre outros.

Com toda essa demanda que a escola carrega, irei me ater às questões culturais e de identidade no contexto intercultural, pois são os pontos cruciais para essa pesquisa.

Segundo CANDAU (2013, p.16), “no momento atual, as questões culturais não podem ser ignoradas pelos educadores e educadoras, sob o risco de que a escola cada vez se distancie mais dos universos simbólicos, das mentalidades e das inquietudes das crianças e jovens de hoje.” Para tanto, a escola não pode mais ficar enraizada nos métodos e técnicas, visto que o avanço tecnológico chegou e entrou rapidamente na vida dos sujeitos e nas escolas, forçando de maneira positiva a modernização desse espaço importante para a formação do cidadão.

É crucial que a escola crie raízes com a sociedade para não permanecer formando sujeitos máquinas, mas sujeitos que lutem pela sua história, por seus direitos de cidadania integral na sociedade, para afirmar sua identidade e poder enfrentar as relações de poder e exclusão.

A escola precisa criar espaços onde grupos como negros, indígenas, homossexuais, com deficiência ou níveis baixos de escolarização possam fazer parte de uma educação para o reconhecimento de si e do “outro”. E os educadores possam, também, estar em um espaço que os possibilite a trabalhar uma educação para a negociação cultural, capaz de enfrentar os conflitos assolados pela simetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais para que as diferenças sejam dialeticamente incluídas, e o trabalho siga uma perspectiva intercultural. (CANDAU, 2013, p. 23)

De acordo com Catherine Walsh (2001, p10-11, tradução nossa), a interculturalidade é:

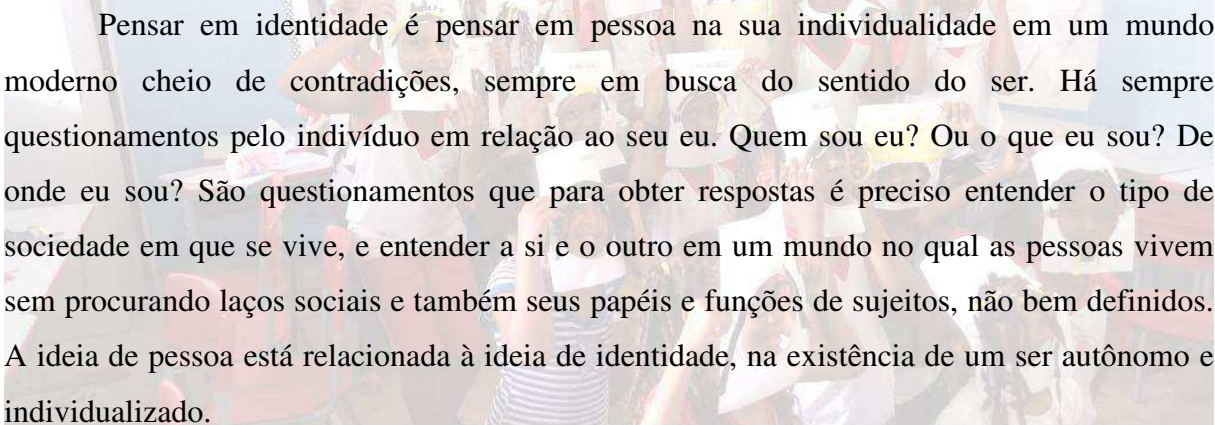
Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença; Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais

concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. Uma meta a alcançar.

Quando se trata de educação escolar, as mudanças podem ocorrer no chão da escola, com elaboração de propostas de trabalho que otimizem a prática pedagógica para o reconhecimento das diferenças étnicas, de gênero, o respeito às diferentes identidades culturais corroborando para que essas questões sejam evidenciadas nas salas de aulas e possibilitem as relações entre “nós” e “ou” outros”.

1.2 Identidade e cultura

1.2.1 Identidade



Pensar em identidade é pensar em pessoa na sua individualidade em um mundo moderno cheio de contradições, sempre em busca do sentido do ser. Há sempre questionamentos pelo indivíduo em relação ao seu eu. Quem sou eu? Ou o que eu sou? De onde eu sou? São questionamentos que para obter respostas é preciso entender o tipo de sociedade em que se vive, e entender a si e o outro em um mundo no qual as pessoas vivem sem procurando laços sociais e também seus papéis e funções de sujeitos, não bem definidos. A ideia de pessoa está relacionada à ideia de identidade, na existência de um ser autônomo e individualizado.

A palavra identidade é um substantivo feminino, originada do latim *Identitas*, “a mesma coisa”, qualidade daquilo que é idêntico. Conjunto das qualidades e das características particulares de uma pessoa que torna possível sua identificação ou reconhecimento.²

De acordo com o significado da palavra identidade, pode-se entender que cada indivíduo possui sua maneira de reconhecimento e identificação para se organizar em forma de sociedade ou nações distintas, pois foi surgindo à necessidade de classificar os seres que integram determinado grupo. Porém, o sujeito não é formado de uma única identidade. Existe a identidade social e cultural. Os conceitos de identidade, também, variam de acordo com as áreas de estudo, pois há o conceito de identidade com base na sociologia e na psicologia.

No âmbito da psicologia clássica, identidade é um tema bastante explorado enquanto algo inerente à personalidade, ao indivíduo. Stuart Hall, por outro lado, defende que toda identidade é influenciada pela cultura, aproximando esses dois conceitos – identidade e cultura – discutindo-os no contexto da pós-modernidade, espaço de construções contraditórias, não fixas ou imutáveis, que permite reelaborações motivadas pela inserção dos sujeitos no mundo. (LIMA, 2015, p. 43)

A identidade não é fixa, ela se constrói de acordo com o tempo e com o contexto social no qual o sujeito está exposto. “A construção da identidade social é vista como estando sempre em processo, pois é dependente da realização discursiva em circunstâncias particulares: significados que os participantes dão a si mesmo e aos outros engajados no discurso.” (MURRAY, 1989, p.176 apud LOPES, 2002, p. 34), pois “os processos discursivos constroem certas identidades para terem voz na sociedade embora estas possam se alterar em época e espaços diferentes.” (LOPES, 2002, p. 34)

As concepções de sujeitos sofrem drasticamente na pós-modernidade, logo não se fala em identidade e sim, em identidades que uma pessoa possui, e essas identidades vão se atualizando com frequência. (LIMA, 2015, p.45)

Stuart Hall (2001, p.7) afirma que, “[...] as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado.”

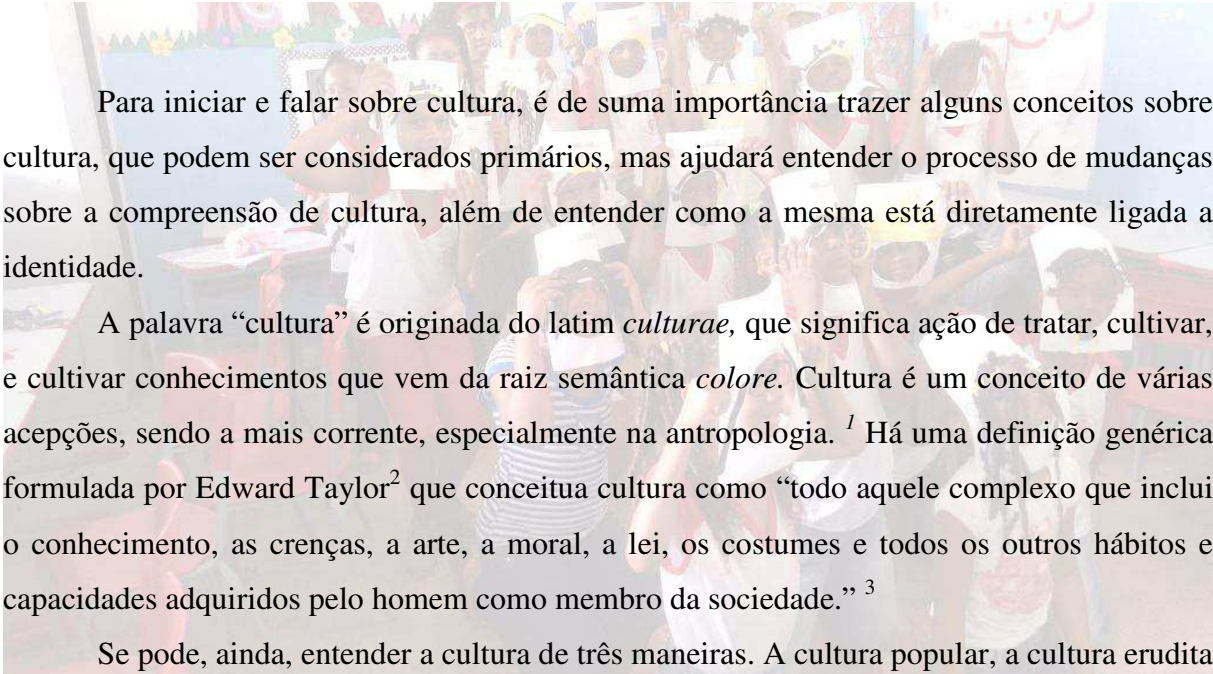
O sujeito não vive sozinho, ele se constrói no convívio com o outro, na troca de experiências e de conhecimentos. Não se pode desvalorizar o que o sujeito tem como vivências no âmbito familiar, na comunidade, na igreja, na relação com os amigos, as histórias de seus ancestrais, a sua cultura, por isso “as identidades são construídas por meio da diversidade e pela ampliação de espaços e de trajetões de circulação dos indivíduos e dos bens simbólicos.” (LIMA, 2015, p. 46)

A identidade, vista a partir da sua mobilidade e mutação, é formada e transformada continuamente em relação às formas por meio das quais o sujeito é representado ou interpelado nos sistemas culturais que o rodeiam. Ela é definida historicamente, o sujeito assume diferentes identidades em distintos momentos, identidades que não são unificadas em torno do “eu” coerente, e muitas vezes contraditória. (BINJA, 2015, p.73)

Assim, a identidade ou identidades são vistas como marcadoras do tempo, formada da interposição de diferentes elementos como, discursos, políticas culturais e histórias particulares. As diferenças são marcadores importantes na construção das identidades. E as identidades são, também, construídas em diferentes momentos do tempo. A cultura é um marco fundamental no processo da identidade. “As formas pelas quais a cultura estabelece fronteiras e distingue a diferença são cruciais para compreender as identidades”. (SILVA, 2007, p. 41)

Por isso, não se pode separar a interculturalidade das questões de identidade, pois mesmo se relacionando com pessoas, saberes e práticas culturais diferenciadas, se faz necessário o autoconhecimento de quem somos e da própria identidade que se forma com as diferenças, pois a identidade individual é algo que se constrói a partir de outros significados, pois a construção identitária é um processo dialético, e a interculturalidade constrói uma ponte de relação, uma articulação social entre pessoas e grupos sociais diferentes, mas mantendo algo de si de forma que não necessite assimilar o do outro, mas a relação com o outro faz o indivíduo se perceber e se conhecer dentro da diversidade existente.

1.2.2 O papel da cultura



Para iniciar e falar sobre cultura, é de suma importância trazer alguns conceitos sobre cultura, que podem ser considerados primários, mas ajudará entender o processo de mudanças sobre a compreensão de cultura, além de entender como a mesma está diretamente ligada a identidade.

A palavra “cultura” é originada do latim *culturae*, que significa ação de tratar, cultivar, e cultivar conhecimentos que vem da raiz semântica *colore*. Cultura é um conceito de várias acepções, sendo a mais corrente, especialmente na antropologia.¹ Há uma definição genérica formulada por Edward Taylor² que conceitua cultura como “todo aquele complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, a lei, os costumes e todos os outros hábitos e capacidades adquiridos pelo homem como membro da sociedade.”³

Se pode, ainda, entender a cultura de três maneiras. A cultura popular, a cultura erudita e a cultura de massa. A cultura popular que é considerada como a cultura mais simples, aquela que se adquire com a experiência do contato entre pessoas, que é transmitida em geral de forma oral, pois está próxima ao senso comum, além de registrar as tradições e os costumes. A cultura erudita, adquirida de forma mais organizada nas escolas, nos livros ou instituições como igreja e o Estado, e a última a cultura de massa, essa não está ligada a nenhum grupo específico, pois é transmitida de maneira industrializada para um público generalizado e de diferentes camadas socioeconômicas, pelos meios de comunicação de massa.

¹ FERREIRA, A.B.H. Novo dicionário da língua portuguesa. 2. Ed. Rio de Janeiro. Nova fronteira. 1986. P.508.

² Antropólogo Britânico considerado o pai do conceito moderno de cultura, sua principal obra é *Primitive Culture*

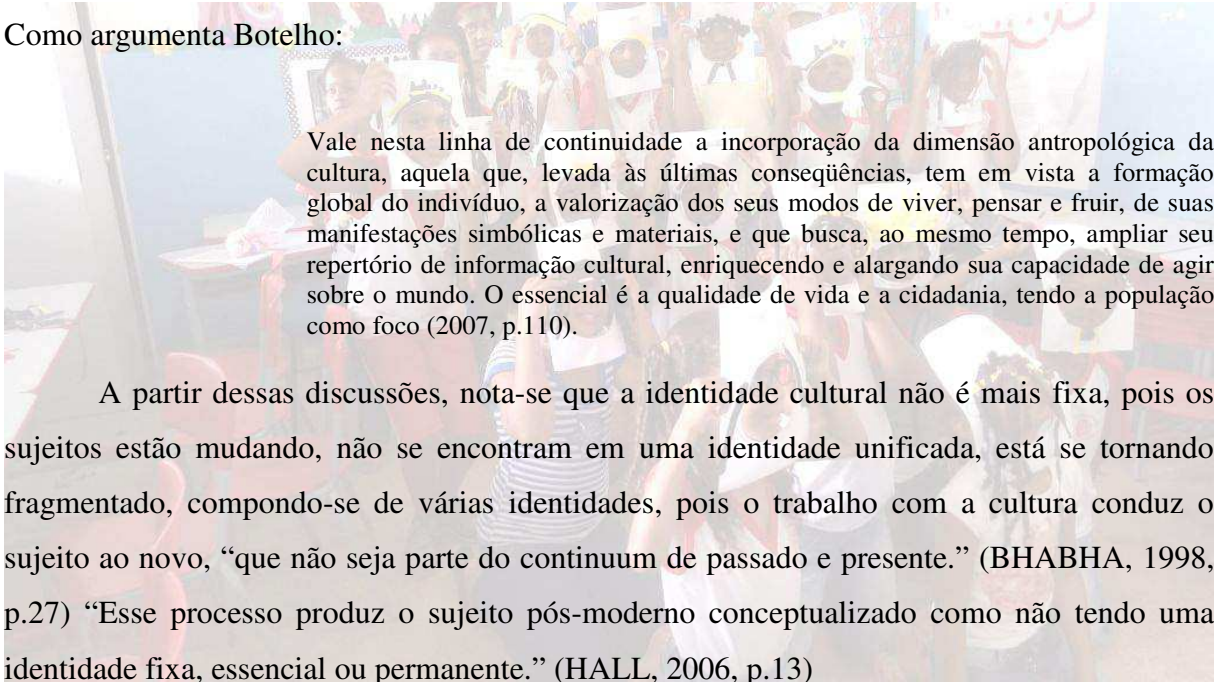
³ Citado por Laiara Roque de Barros. Cultura. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006, p.25)

Mas o que é cultura? Terry Eagleton (2003, p.18) diz que a cultura é uma espécie de pedagogia ética, tornando-nos aptos para a cidadania política para uma liberdade do eu ideal ou coletivo que está marcado em cada indivíduo, encontrando sua representação no domínio universal do estado. Pode-se dizer que cultura é a soma dos saberes acumulados e transmitidos pela humanidade ao longo de sua história.

A cultura está relacionada às manifestações artísticas como a músicas eruditas ou populares, a literatura, o teatro. Somos sujeitos culturais, como diz Marilena Chauí (1995, p. 81) que todos os indivíduos e grupos são seres e sujeitos culturais.

A cultura é, também, a valorização do patrimônio cultural imaterial como os modos de fazer, a organização social e a tradição oral de cada comunidade assim como os costumes, as crenças e as manifestações da cultura popular que elevam a crença formadora de cada grupo.

Como argumenta Botelho:



Vale nesta linha de continuidade a incorporação da dimensão antropológica da cultura, aquela que, levada às últimas conseqüências, tem em vista a formação global do indivíduo, a valorização dos seus modos de viver, pensar e fruir, de suas manifestações simbólicas e materiais, e que busca, ao mesmo tempo, ampliar seu repertório de informação cultural, enriquecendo e alargando sua capacidade de agir sobre o mundo. O essencial é a qualidade de vida e a cidadania, tendo a população como foco (2007, p.110).

A partir dessas discussões, nota-se que a identidade cultural não é mais fixa, pois os sujeitos estão mudando, não se encontram em uma identidade unificada, está se tornando fragmentado, compondo-se de várias identidades, pois o trabalho com a cultura conduz o sujeito ao novo, “que não seja parte do continuum de passado e presente.” (BHABHA, 1998, p.27) “Esse processo produz o sujeito pós-moderno conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente.” (HALL, 2006, p.13)

Contudo, a escola não pode descartar os conhecimentos trazidos pelos sujeitos, como se a cultura que os acompanha não tivesse nenhuma relevância no contexto escolar para não estigmatizar os sujeitos oriundos de outros contextos culturais, como, por exemplo, aqueles de comunidades negras e indígenas, e, sim, colocá-los, também, em posições de destaque, por que seus modos de vida são eventos culturais.

As formas de viver, conviver, ser e estar no mundo desse segmento da população são rejeitadas pela escola que, em geral, só tem reconhecido como cultura referências de base eurocêntricas, negando ou estigmatizando as demais matrizes culturais, sobretudo a africana, e tratando-as como “folclore”. (LIMA, 2015, p 24)

As escolas precisam romper com o trabalho hegemônico, é necessário proporcionar às crianças a formação de identidades críticas, solidárias, criativas e autônomas. É importante ressaltar que a escola é um espaço propício para ações e diálogos que propiciem as crianças participarem como produtos culturais, saindo com horizontes de culturas ampliados, pois “desvelar esta realidade e favorecer uma visão dinâmica, contextualizada e plural das nossas identidades culturais é fundamental, articulando-se a dimensão pessoal e coletiva destes processos.” (CANDAU, 2013, p.26)

O processo de construção da nossa identidade não é harmônico, passa por processos de conflitos, pois não é fixa, estável e nem definida, é um processo de produção. A sociedade e a escola precisam estar unidas no processo da educação intercultural. A diversidade cultural precisa ser reconhecida e valorizada. A educação intercultural precisa de um enfoque global, não se restringir a momentos únicos e fragmentados, nem ter atenção especial a grupos específicos. Deve afetar a todos os atores e dimensões do processo educativo.

Capítulo 2 A literatura infantil negra a luz das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e da Lei 10.639/03

2.1 As DCNEB e a Lei 10.639/03 e os direitos educacionais da criança negra

O currículo do Ensino Fundamental com 9(nove) anos de duração exige a estruturação de um projeto educativo coerente, articulado e integrado, de acordo com os modos de ser e de se desenvolver das crianças e dos adolescentes nos diferentes contextos sociais. (Lei 9394/93)

A educação básica é regida pela lei 9394/93 que assegura os direitos dos alunos e deveres das instituições e docentes no processo de aprendizagem das crianças, jovens e adultos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos é uma conquista que resultou da luta pela educação que foi travada nos países do ocidente ao longo dos dois últimos séculos por diferentes grupos sociais, estando, fortemente associada ao exercício da cidadania, baseando-se historicamente na luta pela igualdade, perante a Lei, de todas as camadas da população, independente de origem social, credo religioso, cor, etnia, gênero e orientação sexual. Desta forma, a educação é um direito civil por ser garantida pela

legislação brasileira como direito do indivíduo, independente de sua situação econômica, social e cultural. (Lei 9394/96. p105)

As crianças têm o direito de ter uma educação de qualidade e que respeite suas diferenças culturais e étnicas. Para isso as instituições devem adotar um projeto político pedagógico que contemple a diversidade, permitindo que todas as crianças tenham acesso ao conhecimento geral sem perder suas características culturais, além de conhecer mais sobre sua ancestralidade.

4

A educação escolar, comprometida com a igualdade de acesso ao conhecimento a todos e especialmente empenhado em garantir esse acesso aos grupos da população em desvantagem na sociedade, será uma educação com qualidade social e contribuirá para diminuir as desigualdades historicamente produzidas, assegurando, assim, o ingresso, a permanência e o sucesso de todos na escola, com a conseqüente redução da evasão, da retenção e das distorções de idade/ano/série (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e resolução CNE/CEB nº 4/2010. Que define as diretrizes Curriculares Nacionais gerais para a Educação Básica). (9394/96, p. 107)

Todo cidadão independente de classe social, raça, cultura ou etnia tem direito a diferença, diferença essa que deve ser respeitada e valorizada, visto que a lei 9394/93 (p.105) afirma:

[...] o direito à diferença significa não apenas a tolerância ao outro, *aquele que é diferente de nós*, implicando a revisão do conjunto dos padrões sociais de relações da sociedade, que corrobora com uma mudança que afeta a todos, o que significa que a questão da identidade e da diferença tem caráter político [...].

A escola, principalmente, as localizadas em comunidades remanescentes de quilombos, escolas do campo e escolas que recebem alunos para a educação de jovens e adultos, precisam levar em consideração as necessidades desses alunos para que os mesmos se sintam abraçados e confortáveis no ambiente escolar. Não adianta oferecer um horário específico para esses estudantes, mas não proporcionar conteúdos e aulas voltados para a realidade que se encontram. É importante que os conteúdos estejam voltados para a valorização da cultura, do contexto social em que esses sujeitos estão inseridos, por isso a escola não pode desconsiderar as diferenças culturais, de cor/raça/etnia, gênero, idade, orientação sexual, entre outras. “Em decorrência, espera-se que a escola esteja atenta a essas diferenças, a fim de que em torno delas não se construam mecanismos de exclusão que impossibilitem a concretização do direito à educação, que é um direito de todos.” (DCNEB, 2013, p.105)

⁴ Dicionário online da Língua Portuguesa

O currículo deve ser adequado a realidade da comunidade na qual a escola está inserida, permeado pelas experiências escolares que desencadeiam em torno do conhecimento, recheado pelas relações sociais, tentando vincular às vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente reunidos para contribuir na construção da identidade dos estudantes, e que servem de subsídios para a formação ética, estética e política do aluno. ’

Em vista disso,

A escola, no desempenho das suas funções de educar e cuidar deve acolher os alunos dos diferentes grupos sociais, buscando construir e utilizar métodos, estratégias e recursos de ensino que melhor atendam às suas características cognitivas e culturais, [...] é nesse espaço que os alunos têm condições de exercitar a crítica, e de aprender a assumir responsabilidades em relação ao que é de todos. (DCNEB, 2013, p. 113)

De acordo com o Art. 30 das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, “os três primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar a alfabetização e o letramento, o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes [...]” (p. 137)

Assim sendo, ler é uma prática que proporciona ao indivíduo pensar e descobrir novos horizontes, permitindo-o a viajar na própria imaginação, além de ampliar os conhecimentos, “o imaginário legitima formas de compreensão das identidades. Sendo a política expressão de uma ordem moral vigente, as mudanças valorativas ocorrem nas práticas sociais ao longo do tempo, criando novos imaginários sociais.” (BINJA, 2015, p.54). Por isso, é importante despertar o prazer pela leitura na infância para que a criança perceba o valor do ato de ler.

O imaginário social é constituído pelas percepções das pessoas de sua existência social, ou seja, de como elas integram e entram em acordo, das práticas sociais que as representam, que estão baseadas em noções normativas de vida. O imaginário social acaba envolvendo um senso moral de expectativas de comportamento que cada um tem em relação aos outros, que permitem cumprir e validar determinadas práticas coletivas. (BINJA, 2015, p.54)

A criança brinca com a imaginação e a fantasia, gosta de ouvir e ler histórias, tornando-as realidade, no entanto, se faz necessário por parte do professor escolher livros de histórias, ou contos que permitam a criança se ver nos personagens, nas situações e lugares que são relatados nas histórias, pois segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais, é um engano pensar que o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento só atingem os negros, nos processos estruturantes que

constituem a formação histórica e social brasileira, estão consolidados no imaginário social, e atingem negros, brancos e outros grupos étnico-raciais. Por isso, se faz necessário fortalecer as pedagogias utilizadas nas escolas, em especial nas salas de aula em relação ao combate ao racismo e a discriminação como afirma a Lei 10. 639/03 na citação a seguir:

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem às influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras.

Destarte, a contação de histórias da literatura infantil negra pode ser importante para a criança negra, pois poderá ajudá-la a enfrentar o preconceito e o racismo. Por isso, é de fundamental importância a formação do educador para que possam estar inseridos nessa realidade com uma visão crítica e se sensibilizem para com a criança, tendo muito cuidado na escolha do material que será trabalhado, principalmente com as leituras e contos escolhidos. É importante que os professores possam entender que as crianças, jovens e adultos negros necessitam ter voz para saírem da posição de colonizado, posição que é imposta pela sociedade racista, ajudando-os a se reconhecerem e valorizarem a sua cultura, seus costumes e tradições, ajudando-os a ‘trazer suas identidades positivas de resistências e lutas por um viver menos indigno e colocá-las em contraste com tantas imagens negativas com que a mídia os mostra, segregam e inferiorizam.’ (ARROYO, 2012, p.32)

Contar histórias da literatura infantil negra nas aulas como forma de ajudar na construção da identidade é muito valiosa para as crianças negras, pois as identidades são construídas a partir das relações sociais, ou seja, as mesmas se dão nos espaços familiares, escolares religiosos, além das relações culturais e históricas, podendo ser construídas e reconstruídas. (HALL, 2003) Logo, quando a criança precisa sair da sua comunidade para estudar em outros ambientes diferentes dos seus, poderão se posicionar enquanto indivíduos que se reconhecem e tem orgulho da sua raça, pois “[...] nas escolas, o racismo se expressa de múltiplas formas: negação das tradições africanas e afro-brasileiras, dos nossos costumes, negação da nossa filosofia de vida de nossa posição no mundo, da nossa humanidade.” (CASTRO, 2006, p.182). Desta forma, a criança precisa estar fortalecida para se expressar sem medo e receio do seu fenótipo.

A referência existente sobre a figura do negro transmitida pela mídia sempre foi de inferiorização, imagem caricaturada, personagens nas novelas que assumem papéis de submissão aos brancos. É destacada uma imagem, apenas, de escravidão e sofrimento. De um corpo ferido, massacrado pela dor, como corpos domesticados sem expressões positivas. Nos livros didáticos os negros não ocupam espaços de poder, continuam como objetos e não sujeitos de sua própria história. “A representação de um grupo ou indivíduo é fundamental para a construção ou desconstrução da(s) sua(s) identidade(s), auto-estemas e autoconceito, uma vez que o indivíduo ou grupo pode perceber-se e conceitualizar-se a partir desse “real” e internalizá-lo.” (SILVA, 2011, p. 31)

E quando se trata da criança que fala com o corpo, pois é através do corpo que expressa suas angústias, alegrias, tristezas, dores e entusiasmos, se faz necessários ter um olhar mais crítico para a escolha de material didático que apresentem imagens estereotipadas do negro, pois “no mundo branco, o homem de cor encontra dificuldades na elaboração de seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é unicamente uma atividade de negação. É um conhecimento em terceira pessoa. (FANON, 2008, p 104)

Por isso, é crucial ter o olhar atento em relação à escolha das histórias e narrativas que serão apresentadas às crianças. As histórias muitas vezes apresentam personagens com estereótipos eurocêntricos, permitindo às crianças brancas se identificarem com os valores relatados nas histórias, e com isso as crianças negras que não se enquadram nesse padrão, muitas vezes tentam se aproximar de uma realidade que não é a delas.

As narrativas precisam conter conteúdos que permitam às crianças negras, indígenas, asiáticas ou que apresentem alguma deficiência se ver ou pelo menos se aproximar da sua realidade, permitindo uma aproximação cultural.

A narração nos possibilita voltar no tempo, fazer parte de uma história, pois o ser humano não apenas ouve histórias ou conta histórias, ele também faz histórias. Em mundo tecnológico, no qual as mídias estão tomando conta de todo o mundo, e da maneira se comunicar e de transmitir uma novidade, é importante retomar e reorganizar a prática de contar histórias. “A contação de histórias passou a ser valorizada de maneira notável nas últimas décadas, sobretudo a partir dos anos de 1980.” (PRIETO, 2011, p.14).

Uma história narrada é um caminho para organizar o mundo em relação as nossas ações individuais que implica na organização da memória individual de fontes que não são necessariamente vividas, pois a memória é uma reorganização de idéias, impressões, afetos, subjetividades e conhecimentos adquiridos no vivido, na leitura e no imaginado. (PIETRO, 2011, p.20)

Quem narra uma história precisa estar imerso no contexto, viver a história narrada, dando vida à narrativa para que as crianças consigam viajar na imaginação.

Segundo Walter Benjamin,

[...] o narrador figura entre os mestres e os sábios. Ele sabe dar conselhos: não para alguns casos, como o sábio. Pois pode recorrer ao acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia. O narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer). Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la inteira. O narrador é o homem que poderia deixar a luz tênue de sua narração consumir completamente a mecha de sua vida. (O Narrador, 1985, p.221)

No que diz respeito à literatura, que é o foco desse estudo, o docente pode trabalhar com a prática da contação de histórias para conduzir a criança a mergulhar na imaginação, pois segundo Eliane Debus [et al] (2016, p 121),

A literatura como uma obra de arte, que promove a humanização – concebida como um processo de formação pelo qual se compartilha com o Outro o riso, a alegria, a beleza, a emoção, assim como o espanto, a surpresa ou a indignação diante das produções da cultura vigente, anunciando novos e outros horizontes. Por essa razão, a literatura se constitui numa necessidade existencial para os seres humanos, indistintamente.

Por isso, o ato de contar histórias pode se dá em diversos lugares, por diversas pessoas, pois é uma tradição antiga. De alguma maneira, a criança acaba ouvindo histórias, que podem acontecer em diversos cenários, contadas pelos pais, avós, tios e outros, e que são fundamentais para o desenvolvimento da mesma. Porém, esse trabalho se preocupou em abordar a contação de histórias e o processo de letramento que ocorrem no âmbito escolar, procurando entender quais as contribuições que a contação de histórias pode trazer para a construção identitária da criança quilombola, assim como fazer parte do processo de leitura por que

[...] as práticas de letramento são constitutivas da identidade e da personalidade [...], quaisquer que sejam as formas de leitura e escrita que aprendemos e usamos, elas são associadas a determinadas identidades e expectativas sociais acerca de modelos de comportamento e papéis a desempenhar. (STREET, 2006, p.466)

2.2 A escola, o professor e o trabalho com a literatura infantil na sala de aula

2.2.1 O papel da escola

A escola é um dos espaços onde a criança pode ter o contato com a leitura, possibilitando-as ao letramento literário, pois “a escola um dos principais espaços em que esse letramento acontece, especialmente para as crianças das camadas populares, que, em geral, não têm acesso aos livros, produtos caros neste país, que distribui desigualmente de riquezas materiais e culturais.” (CROSSI, 2008, p.193)

A sala de aula passa a ser um espaço de aprendizagem onde se desenvolve a leitura e a escrita, pois é o momento que a criança tem para se dedicar a esse processo por intermédio do educador, visto que muitas crianças, principalmente das classes mais populares, não contam muitas vezes com a presença dos pais para ajudá-las nesse processo devido ao tempo curto por causa do trabalho, e, além disso, não tem condições econômicas para pagar um “reforço” para seus filhos.

A leitura e a literatura lida ou contada se tornam mais eficazes quando realizadas sem o intuito de preencher fichas e/ou responder perguntas sistemáticas sobre a obra, mas para que as crianças relacionem suas experiências de vida com os acontecimentos das histórias. “Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisam ler muitos” (LAJOLO, 1993, p. 106).

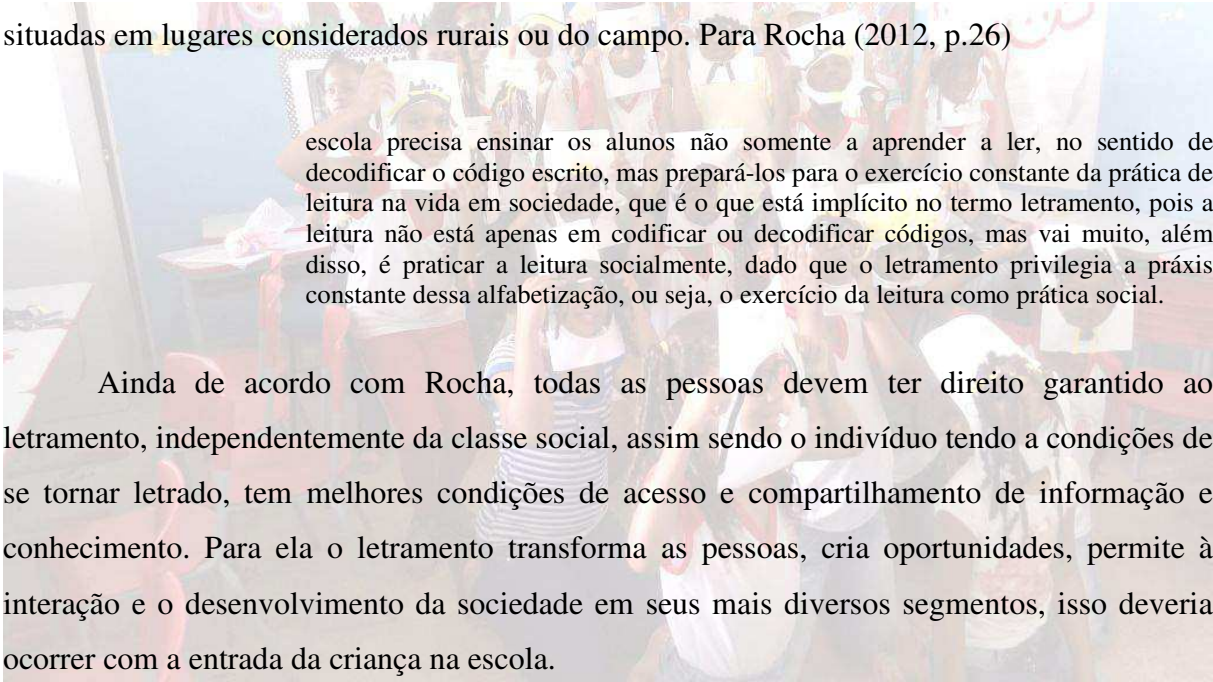
Pesquisas realizadas apontam questões que podem influenciar no processo de alfabetização e letramento de crianças em séries iniciais em escolas situadas em contextos minoritários.

Silva em sua tese de doutorado intitulada *Letramento e linguagem em escola rural do Maranhão* (2012), afirma que com base nos resultados encontrados é evidente que a questão do letramento e do conflito linguístico na escola de zona rural ainda são questões complexas. Ela apresenta como pontos cruciais a escola e o contexto. A escola de zona rural por ainda não apresentar as condições necessárias para atender aos alunos, por falta de um programa próprio, a ausência de material didático necessário, a deficiência das instalações físicas. Ainda destaca a falta de formação adequada do professor, além da sobrecarga de trabalho a ele imposta, que impede a realização de um trabalho pedagógico mais satisfatório. Em relação ao contexto, a autora afirma que o contexto de inserção dos alunos não contribui muito para o

letramento e a aquisição da variação de prestígio que eles necessitam para ter sucesso escolar, avançar no percurso estudantil e tornarem-se cidadãos participativos na sociedade, cumprindo deveres e usufruindo dos direitos que lhes são devidos.

Para Silva, existe ainda a necessidade de a escola, principalmente aquelas que pertencem a classes consideradas minoritárias, tentar desenvolver processos de letramento que possibilitem o acesso do aluno em diversas práticas sociais, e estar mais envolvida com a comunidade, participando ativamente das práticas locais.

É fundamental investir em um trabalho mais aguçado na leitura em escolas em contextos minoritários, visto que é uma população que acaba sendo mais excluída do processo de alfabetização. A leitura é o caminho para alicerçar os conhecimentos que são direitos adquiridos para a criança que estuda, principalmente, em escolas das redes municipais situadas em lugares considerados rurais ou do campo. Para Rocha (2012, p.26)



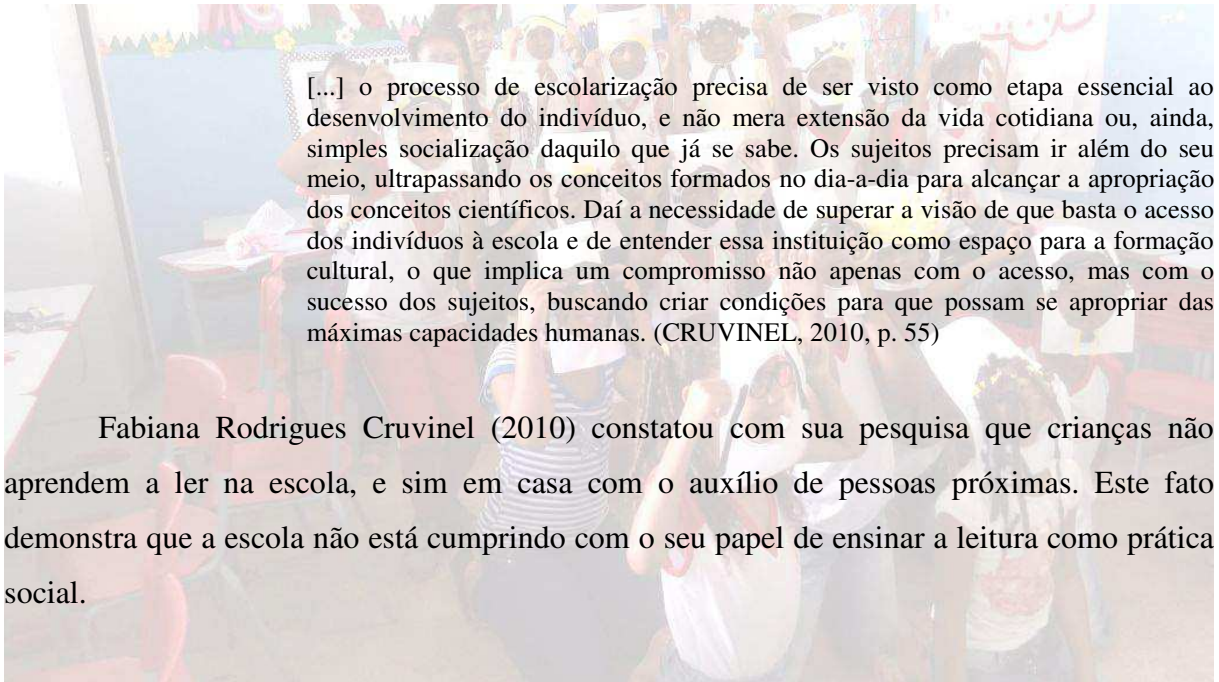
escola precisa ensinar os alunos não somente a aprender a ler, no sentido de decodificar o código escrito, mas prepará-los para o exercício constante da prática de leitura na vida em sociedade, que é o que está implícito no termo letramento, pois a leitura não está apenas em codificar ou decodificar códigos, mas vai muito, além disso, é praticar a leitura socialmente, dado que o letramento privilegia a práxis constante dessa alfabetização, ou seja, o exercício da leitura como prática social.

Ainda de acordo com Rocha, todas as pessoas devem ter direito garantido ao letramento, independentemente da classe social, assim sendo o indivíduo tendo a condições de se tornar letrado, tem melhores condições de acesso e compartilhamento de informação e conhecimento. Para ela o letramento transforma as pessoas, cria oportunidades, permite à interação e o desenvolvimento da sociedade em seus mais diversos segmentos, isso deveria ocorrer com a entrada da criança na escola.

As crianças vindas de classes desprivilegiadas estão marcadas pela falta de perspectiva em termos de crescimento e ascensão social, por isso a escola para essas crianças é apenas uma obrigação e não um meio de mudança, de acesso a algo melhor. Tudo piora quando professores dizem que esses alunos deverão passar de ano para sair da escola e trabalhar, pois não irão além. Isso é uma realidade e, na maioria das vezes, o professor não é culpado por fazer esse tipo de comentário de seus alunos porque também é vítima de um sistema que ainda não abriu os olhos para o a consciência crítica em relação à realidade, para observar que o caminho mais rápido de se chegar é o caminho da leitura. (ROCHA, 2012, p.73)

A escola tem um papel fundamental na formação do indivíduo como cidadão de direitos e deveres. É na escola que as crianças começam a se apropriar da leitura e da escrita, condensando saberes historicamente acumulados pela humanidade além de promover o

crescimento cultural de cada indivíduo aumentando sua experiência social. Segundo Fabiane Rodrigues Cruvinel (2010, p.54), “a experiência social, portanto, é a fonte do desenvolvimento; é por meio da relação com o outro, com as pessoas adultas e com as crianças mais velhas, que a criança se apropria da cultura humana de acordo com as situações que vivem e com o momento histórico em que vivem.” Ainda de acordo com a pesquisadora, a escola, é a instituição responsável em propiciar a apropriação do saber historicamente produzido e organizado pela humanidade com objetivo de instigar a elevação cultural dos indivíduos. A educação escolar, ao oportunizar essa elevação cultural para que se torne possível a metamorfose da sociedade por meio da renovação das consciências; assim, espera-se que a escola oportunize a apropriação do conhecimento pelas crianças, para que se desenvolva e desenvolva a sociedade.



[...] o processo de escolarização precisa de ser visto como etapa essencial ao desenvolvimento do indivíduo, e não mera extensão da vida cotidiana ou, ainda, simples socialização daquilo que já se sabe. Os sujeitos precisam ir além do seu meio, ultrapassando os conceitos formados no dia-a-dia para alcançar a apropriação dos conceitos científicos. Daí a necessidade de superar a visão de que basta o acesso dos indivíduos à escola e de entender essa instituição como espaço para a formação cultural, o que implica um compromisso não apenas com o acesso, mas com o sucesso dos sujeitos, buscando criar condições para que possam se apropriar das máximas capacidades humanas. (CRUVINEL, 2010, p. 55)

Fabiana Rodrigues Cruvinel (2010) constatou com sua pesquisa que crianças não aprendem a ler na escola, e sim em casa com o auxílio de pessoas próximas. Este fato demonstra que a escola não está cumprindo com o seu papel de ensinar a leitura como prática social.

[...] os leitores aprendizes revelaram que a escola, ao continuar fundamentando o ensino da leitura a partir do funcionamento do sistema alfabético de escrita, centrando foco na língua como sistema de codificação, caminha na direção contrária à formação dos leitores; em vez de aproximá-los faz com que se acostumem a não ler. (CRUVINEL, 2010, p. 191)

Para isso, é primordial que o professor ocupe o lugar de mediador, desenvolva proposta de ensino do ler como interlocutor das crianças com a linguagem escrita. Importante, também, que o professor dialogue com todas as crianças e não com algumas, que crie ponte para que as crianças vivenciem as atividades de leitura e que essas leituras façam sentido para elas. É primordial repensar a noção do ler que propõe a forma de organização metodológica dessa atividade na escola.

2.2.2 O papel do professor como agente de letramento

Para compreender o processo de letramento e construção identitária através da contação de histórias é de fundamental importância discutir e analisar o papel do educador nesse processo, pois tem uma função social muito relevante na formação da criança. Esse educador precisa estar sempre refletindo sobre a prática docente, pois essa mesma prática interfere de maneira positiva ou negativa no processo de ensino e aprendizagem, tendo um grande impacto na vida da criança, principalmente no âmbito da formação do pensamento crítico.

Com base na DCNEB Art. 30, inciso 2º (p. 137), considerando as características de desenvolvimento dos alunos, cabe aos professores adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade das crianças nas salas de aula e as levem a explorar mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, a utilizar materiais que ofereçam oportunidades de raciocinar, manuseando-os e explorando as suas características e propriedades

A prática pedagógica do educador que atua em escolas situadas em comunidades remanescentes de quilombos ou escolas que recebem alunos dessas comunidades tende a ser pautada de forma clara e com argumentos plausíveis sobre o que é educação, por que essas ações serão traduzidas no momento de realização de planos de aulas, escolhas de material didático e, também, no seu comportamento, influenciando ou contribuindo na forma de pensar e no comportamento da criança. Mas para uma prática consciente e crítica é importante que, o professores entendam e reconheçam as diferentes práticas de letramento para não correr o risco de não reproduzir um letramento dominante, institucionalizado e padronizado relacionados à leitura e escrita que são aplicados no contexto escolar, e sim, compreender que existem outras práticas de letramento, pois:

[...] Quando outros letramentos são reconhecidos, como, por exemplo, nas práticas de letramento associadas a crianças pequenas ou a diferentes classes ou grupos étnicos, eles são apresentados como inadequados ou tentativas falhas de alcançar o letramento próprio da cultura dominante: exige-se então a atenção remediadora, e os que praticam esses letramentos alternativos são concebidos como culturalmente desprovidos. (STREET, 2006, p.472)

Aulas interativas podem ajudar os alunos, em especial a criança, na descoberta de si e do mundo, pois as questões sociais e culturais estão, direta ou indiretamente, implantadas no

processo de aprendizagem, assim significando uma atitude de abertura à realidade, por que ter um senso de realidade deve ser também, uma preocupação básica do sujeito do conhecimento (LUCKESI, 2007, p.85). Para tal fim, recomenda-se que na sua prática pedagógica reflita e a direcione para uma análise crítica, principalmente dos materiais didáticos, para proporcionar um processo de leitura mais interativo, incluindo a contação de histórias no exercício das aulas, ajudando a criança remanescente de quilombos, crianças pobres, indígenas e/ou necessitem de cuidados especiais possam vivenciar e experimentar uma aula descontraída, criativa e contextualizada, fazendo parte do seu cotidiano, da sua vida de aluno e cidadão crítico, para que essa mesma criança não se torne um sujeito despreparado e alienado em relação a sua história, permitindo-a se empoderar para enfrentar uma sociedade burguesa e impositiva. Segundo Frantz Fanon (2008, p 194) “a alienação intelectual é uma criação da sociedade burguesa [...] proibindo qualquer evolução, qualquer marcha adiante, qualquer progresso, qualquer descoberta.”

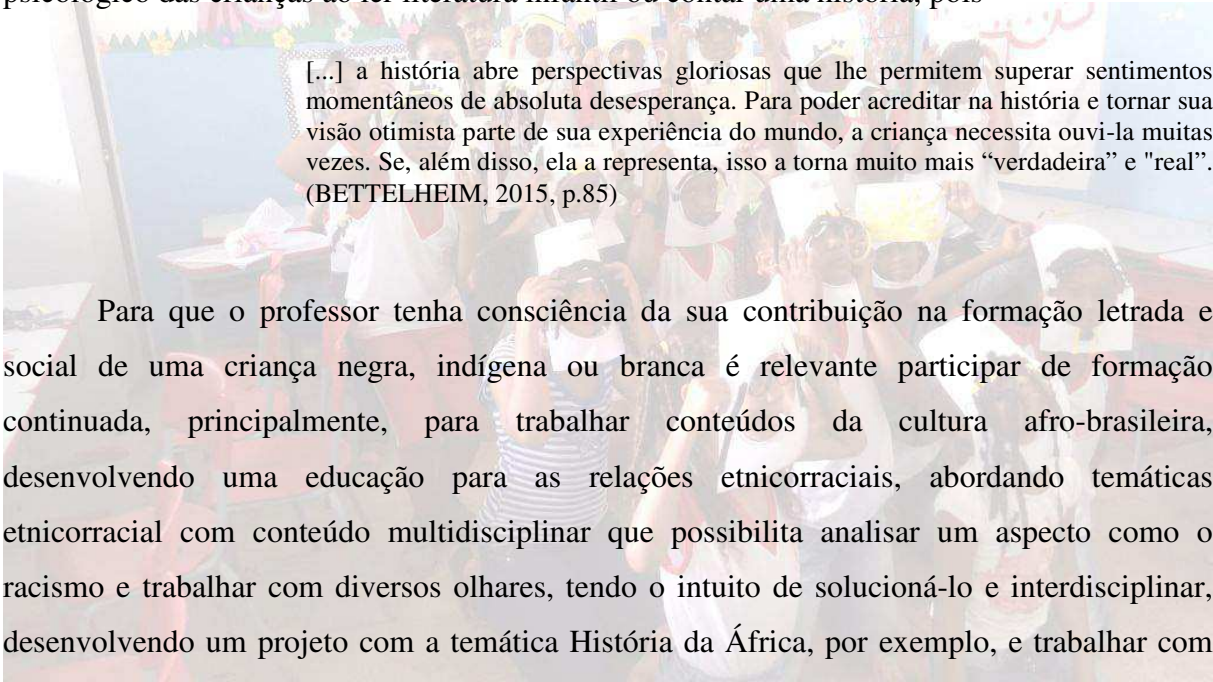
Para tanto, é primordial proporcionar práticas de letramento contextualizadas à criança para possibilitar a capacidade de pensar na realidade e todo o contexto social, pois “os processos de letramento não podem ser entendidos simplesmente em termos de escolarização e pedagogia: eles são parte de instituições e concepções sociais mais abrangentes (STREET, 2006, p.475), podendo proporcionar-lhes o estímulo necessário para pensar na sua condição de ser humano pertencente a um espaço que é próprio da sua cultura e “será também na escola que a criança aprenderá atitudes em relação ao seu grupo e a outros grupos raciais representativos em sua sociedade, que são sustentados pela família e pela sociedade mais ampla.” (BRANDÃO, 2006, p.83). Partindo desse pressuposto, é importante saber que ensinar não é apenas transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. (FREIRE, 1999, p.52).

Durante uma prática de contar histórias, o professor pode possibilitar as crianças descobrir, construir ou fortalecer a identidade, porque é nessa fase que ela se constrói e começa a se relacionar com o outro, construindo a sua identidade, pois “a identidade, então, costura [...] o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e previsíveis” (HALL, 2006, p.12), além de saber quais são suas referências e se são positivas ou negativas, e quais são os espaços que fazem parte para que se possa trabalhar com textos e contos que permitam a criança a identificar-se no seu cenário cultural.

É a ausência de referência positiva na vida da criança e da família, no livro didático e nos demais espaços mencionados que engaja os fragmentos de identidade da criança negra, que muitas vezes chega à fase adulta com total rejeição a sua origem racial, trazendo-lhe prejuízo à sua vida cotidiana. (ANDRADE, 2005, p. 120)

Por isso, é muito importante fazer uma análise criteriosa dos meios de comunicação que servem como apoio didático, como filmes, livros, gibis, revistas, etc., que serão utilizados pelas crianças como apoio pedagógico, pois “[...] ao término da socialização primária a criança terá construído um mundo subjetivo, bem como terá incorporado” papéis sociais básicos, seus e de outros, presentes e futuros” e adquiridos” as características fundamentais de sua personalidade e identidade”. (BRANDÃO, 2006, p.84).

No entanto, é relevante que o professor saiba identificar o contexto social e psicológico das crianças ao ler literatura infantil ou contar uma história, pois



[...] a história abre perspectivas gloriosas que lhe permitem superar sentimentos momentâneos de absoluta desesperança. Para poder acreditar na história e tornar sua visão otimista parte de sua experiência do mundo, a criança necessita ouvi-la muitas vezes. Se, além disso, ela a representa, isso a torna muito mais “verdadeira” e “real”. (BETTELHEIM, 2015, p.85)

Para que o professor tenha consciência da sua contribuição na formação letrada e social de uma criança negra, indígena ou branca é relevante participar de formação continuada, principalmente, para trabalhar conteúdos da cultura afro-brasileira, desenvolvendo uma educação para as relações etnicorraciais, abordando temáticas etnicorracial com conteúdo multidisciplinar que possibilita analisar um aspecto como o racismo e trabalhar com diversos olhares, tendo o intuito de solucioná-lo e interdisciplinar, desenvolvendo um projeto com a temática História da África, por exemplo, e trabalhar com outros professores de áreas diferentes, construindo projetos pedagógicos que possibilitem a valorização dos saberes comunitários e a oralidade como instrumento de processos de aprendizagem, promovendo o fortalecimento da auto-estima da criança. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo. (2003, p.7)

A contação de histórias trabalhada na escola poderá ser uma prática de letramento que estimule a criança para o entendimento da importância dos valores e respeito às diferenças, assim como a ajudando nas descobertas de si, entendendo suas origens, pois “as práticas de letramento são construídas culturalmente e, como todos os fenômenos culturais, elas têm suas raízes no passado.” (BARTON; HAMILTON, 2000, p.7). Para isso, é importante tornar as práticas de letramento em sala de aula em práticas situadas. “Prática situada refere-se ao entrosamento ou à sobreposição parcial existente entre prática social e a situação: podemos atribuir isso a uma capacidade básica do ser humano de contextualizar os saberes e a experiência.” (KLEIMAN, 2005, p. 25).

A partir das práticas situadas, o professor poderá possibilitar à criança das várias etnias a entender as diversidades das culturas e dos modos de ser, valorizar as diferenças e estimular o imaginário, assim é de suma relevância a “inclusão de personagens negros, assim como de outros grupos étnico-raciais, em cartazes e outras ilustrações sobre qualquer tema abordado na escola [...]” (Lei 10.639/03). Nesse contexto, a contação de histórias colabora na formação de leitores, secundando para o entendimento da diversidade cultural, tornando possível à criança, através dos contos, construir seu modo de ser, sua identidade, dando sentido a tudo que está ao seu redor, por que somos seres históricos, e “o ser humano é não apenas um ser que conta histórias e ouve histórias, mas, sobretudo é um ser que faz histórias.” (SANT’ANNA, 2011, p.14)-

Quando a criança está inserida no processo de letramento, é proporcionada a mesma capacidade de informar-se, refletir, pensar, e saber selecionar aquilo que é de interesse e relevante para a sua vida se descobrindo como cidadão, pois “Letramento é informar-se através da leitura, é buscar notícias e lazer nos jornais, é interagir com a imprensa diária, fazer uso dela, selecionando o que desperta interesse, divertindo-se com as tiras de quadrinhos.” (SOARES, 2016, p.42)

Utilizando a contação de histórias na prática pedagógica, a aula se transforma em um momento mais prazeroso e capaz de proporcionar a criança através dos personagens e dos enredos, identificarem valores e crenças por meio de combinações simbólicas se reconhecendo nas obras infantis, sendo sem dúvida um fator crucial para a construção da identidade, pois a mesma permite ampliar os horizontes, ajudando a desenvolver a capacidade de fazer relações, comparações, dar sugestões, além de ajudar o professor a perceber conflitos existentes nas relações estabelecidas entre as crianças, dentre estas os/as negros/as que são alvo da mídia que impõe padrões estéticos eurocêntricos.

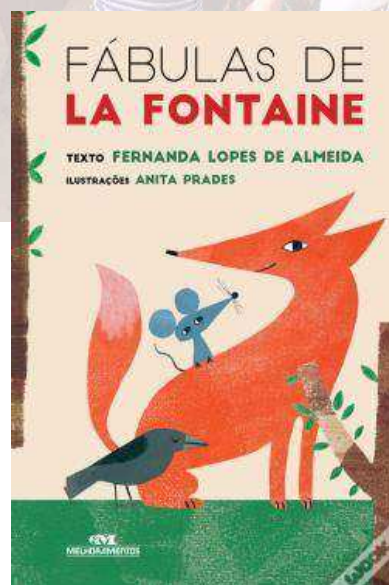
O professor precisa, além de ser agente social, aquele que “antes de ensinar um novo modo de se relacionar com a tecnologia [...], descobre, em primeiro lugar, se a atividade tem alguma função na vida do outro” (KLEIMAN, 2005, p. 52), necessita ser agente de letramento⁵ aquele que “consegue, por meio de sua liderança, articular novas ações, mobilizando o aluno para fazer aquilo que não é imediatamente aplicável ou funcional, mas que é socialmente relevante aquilo que vale a pena ser aprendido para que o aluno seja plenamente inserido na sociedade letrada.” (KLEIMAN, 2005, p. 53)

2.2.3 Origem da literatura infantil

A literatura infantil teve origem na segunda metade do século XVII, durante a monarquia absoluta de Luís XVI, O “Rei do Sol”, com o manifesto a preocupação com uma literatura para crianças e jovens. (COELHO, 1991, p. 76)

Destacam-se *As Fábulas* (1668) de La Fontaine, os *Contos da mãe Gansa* (1691/1697) de Charles Perrault; os *Contos de Fadas* (oito vols. – 1696/1699) de Mme. D’Aulnoy e *Telêmaco* (1699) de Fénelon como os primeiros livros de literatura infantil do mundo.

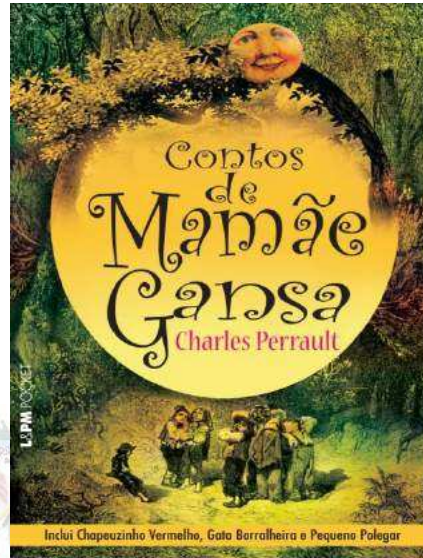
Figura 1 – Fábula (1668) de La Fontaine



⁵ Uma representação do professor que concebe o letramento como um mobilizador dos sistemas de conhecimento, recursos e capacidades dos seus alunos, pais dos alunos e membros da comunidade com a finalidade de que participem de práticas de uso da escrita.

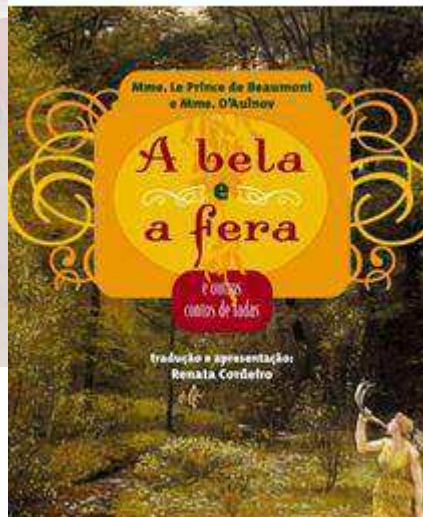
Fonte: Página do Google⁶

Figura 2 – Contos da Mãe Gansa (1691/1697) de Charles Perrault



Fonte: Página do Google⁷

Figura 3 – Contos de Fadas (1696/1699) de Mme. D'Aulnoy



Fonte: Página do Google⁸

Figura 4 – Telêmaco (1699) de Fénelon

⁶ Disponível em <https://www.google.com/search?> Acesso em Mai, 2019.

⁷ Disponível em <https://www.google.com/search?> Acesso em mai, 2019

⁸ Disponível em <https://www.google.com/search?> . Acesso em Mai, 2019.



Fonte: Página do Google⁹

A literatura resulta da valorização da fantasia e da imaginação e se constrói a partir de textos da antiguidade Clássica ou, ainda, de narrativas que estavam oralmente entre o povo.

Até o século XVII, as crianças viviam igualmente com os adultos, não existia um mundo infantil, uma visão de infância. Não se escrevia para as crianças. Até esse século as crianças não eram percebidas no contexto social, pois compartilhavam o mesmo tipo de roupa, ambientes e também o trabalho.

De acordo com Regia Zilberman,

[...] a concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica, só acontece em meio à Idade Moderna. Esta mudança se deveu a outro acontecimento da época: a emergência de uma nova noção de família, centrada não mais em amplas relações de parentesco, mas num núcleo unicelular, preocupado em manter sua privacidade (impedindo a intervenção dos parentes em seus negócios internos) e estimular o afeto entre seus membros. (1985, p.13)

A partir do século XVIII, período que representou preparação para o advento do romantismo que se aproximava, foi, também, o período que a criança começou a ter o reconhecimento, como um ser com características próprias, sendo considerada diferente do adulto, havendo o distanciamento da vida adulta e passou a receber uma educação diferenciada, preparando-a para a vida.

⁹ Disponível em <https://www.google.com/search?>. Acesso em Mai, 2019.

Hoje a literatura infantil, quando trabalhada nas escolas, é vista como um pretexto para ensinar conteúdos previstos didaticamente. É preciso pensar em um trabalho com a literatura como leitura literária, para buscar familiarização entre leitor e texto, uma compreensão da expressão literária como artes, como uma instância criativa do ser, e isso pode ser trabalhado na sala de aula, pois “a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmedida sua utilidade”. (ZILBERMAN, 1981, 2003, p.16).

Assim, a literatura infantil merece ser respeitada no seu caráter literário, ser respeitada como uma literatura universal e ser discutida no âmbito pedagógico para que esta seja observada com muito cuidado e compreendida em relação a sua relevância.

2.2.4 Contação de história da literatura infantil negra na sala de aula

A formação cultural e identitária das crianças têm que tomar lugar de destaque na escola, que também tem a responsabilidade de formar uma sociedade mais justa e igualitária, evitando que o distanciamento se torne o papel formador, caminhando para a individualidade e para a opressão.

O trabalho com a contação de histórias da literatura infantil negra pode ser um viés para o professor ajudar a criança a se inserir na sociedade letrada, visto que a literatura infantil negra contada se torna um caminho para a criança se fortalecer enquanto cidadão por que as narrativas dão indício da memória cultural, e suas conversões documentam as mudanças da sociedade e das comunidades, dando sentido aos esfacelamentos identitários, pois:

Toda obra literária, porém, transmite mensagens não apenas através do texto escrito. As imagens ilustradas também constroem enredos e cristalizam as percepções sobre aquele mundo imaginado. Se examinadas como conjunto, revelam expressões culturais de uma sociedade. A cultura informa através de seus arranjos simbólicos, valores e crenças que orientam as percepções de mundo. E se pensarmos nesse universo literário, imaginado pela criação humana, como um espelho onde me reconheço através dos personagens, ambientes, sensações? “Nesse processo, eu gosto e desgosto de uns e outros e formo opiniões a respeito daquele ambiente ou daquele tipo de pessoa ou sentimento” (LIMA, 2005, p. 101-102)

Por que não trabalhar com livros de histórias que abordem questões étnicorraciais, com personagens negros, mas que adotem papéis que não façam a criança se sentir melhor ou pior

em relação sua raça. Existem livros infantis que trazem personagens negros, mas quase não se vêem nas escolas, podendo ser entendido como uma violência simbólica, visto que, são impostas as crianças materiais de literatura infantil que traz crenças no processo de socialização, induzindo as crianças a se posicionarem no espaço social a partir de critérios e padrões do discurso dominante.

Segundo Frantz Fanon (2008), em seu livro *Pele negra, máscaras brancas*, é necessário cessar as ações antirracistas, acabando com as máscaras brancas, definindo a mente das crianças e suas raízes africanas. Não se pode pensar que há problemas em contar histórias de escravos, mas sim na abordagem que se faz do tema, pois de acordo com Lima (2005, p.109) “o problema não está em representarmos a imagem negra nesta ou naquela expressão. A diferença para uma criança não negra está no número de opções em que ela se vê para elaborar sua identidade. Em todo o leque dessa oferta, podemos encontrá-las, nas mais diferentes formas e jeitos.”

Com a criança negra é diferente, pois nos livros didáticos ou de literatura quando se encontra imagem do negro, é uma imagem estereotipada, conduzindo a criança negra a se negar, se rejeitar.

A ideologia do branqueamento se efetiva no momento em que o negro internalizando uma imagem negativa de si própria e uma imagem positiva do branco, tende a se rejeitar, a não se estimar e a procurar aproximar-se em tudo do indivíduo estereotipado positivamente e de seus valores, tidos como bons e perfeitos. (SILVA, 2003, p.18)

O trabalho com a contação de histórias da literatura infantil negra possibilita a mudança de postura do professor, adotando uma postura antirracista, e questionadora em relação aos livros de literatura tradicionais, visto que “o racismo veda o acesso a tudo (educação, saúde...) isso, limitando para alguns segundo seu fenótipo, as vantagens, benefícios e liberdades que a sociedade outorga livremente a outros, também em função de seu fenótipo.” (MOORE, 2007, p.) Assim, poderá contribuir com uma educação, em termos gerais, vinculada às matrizes culturais diversificadas, pois fazem parte da formação da identidade do indivíduo, porque “para dar conta a nossa identidade precisamos ter uma compreensão daquilo que tem importância crucial para nós, e é, concomitantemente, saber a posição em que nos colocamos.” (BINJA, 2015, p.53). Pois é de suma importância trabalhar com estratégias que permitam a criança respeitar os valores positivos que surgem do confronto das diferenças, e assim desativando a carga negativa de preconceitos que são marcados pela visão discriminatória para haver o respeito aos direitos humanos.

[...] é o respeito às matrizes culturais a partir das quais se constrói a identidade dos alunos, com atenção voltada para tudo aquilo que vá resgatar suas origens e sua história (o que também significa respeitar os direitos humanos!), como condição de afirmação de sua dignidade enquanto pessoa, e da especificidade da herança cultural que ele carrega, como parte da infinita diversidade que constitui a riqueza do ser humano. Este é o valor que se revela essencial numa sociedade marcada simultaneamente por uma formação pluriétnica e pelo peso da herança. (MOURA, 2005, p.78)

É por meio da educação, principalmente na infância, que se podem encontrar caminhos para banir o racismo, que está entranhado nas questões econômicas, políticas e culturais. A escola é uma instituição que pode, sim, por intermédio dos professores em sala de aula, e com um planejamento pautado em questões antirracistas incentivar a criança a não se sentir o “outro”, o diferente, e sim perceber que ela tem o seu valor na sociedade. A criança negra não pode estar inserida em um processo de tentar um embranquecimento, mas ser preparada para agir em prol de uma mudança das estruturas sociais, no entanto, “o negro não deve mais ser colocado diante desse dilema: branquear ou desaparecer, ele deve poder tomar consciência de uma nova possibilidade de existir; ou ainda, se a sociedade lhe cria dificuldades por causa de sua cor [...].” (MOORE, 2007, p. 95).

Entende-se que a instituição escolar é um espaço de possibilidades de libertar a humanidade da barbárie, e da escravização cultural eurocêntrica e semiformação enraizadas no processo de escolarização, mas por outro lado, a escola reproduz condições para a desigualdade, individualismo e conformismo que, também levam à barbárie. Por isso, os professores necessitam, através de eventos e práticas de letramento, formar cidadãos capazes de pensar sobre si e sobre o mundo, e isso pode ser possível trabalhando com contação de histórias, com temas diversos e pautados no contexto social, ético e na contemporaneidade para que a criança possa ser flexível e respeitar a cultura do outro.

A contação de histórias permite o encontro com o eu, pois por intermédio dela o sujeito pode se identificar, pois através dessa prática, a criança se projeta nos personagens, relacionando sua vida aos enredos, aos cenários e aos aspectos culturais que estão embebidos na literatura, assim, corroborando para a sua construção identitária.

A construção identitária da criança perpassa pelos referenciais vivenciados e experienciados por ela. Dentro desse aspecto enfatizamos as brincadeiras, os brinquedos e as histórias infantis. As crianças se identificam com os personagens principais, os heróis, as mocinhas, os animais, os príncipes e as princesas, as fadas, entre outros. Não obstante, ao analisarmos as imagens nas histórias dos livros

infantis em nossas escolas, percebemos uma invisibilidade da criança negra ou do negro em situação de protagonista. (VALENTIM; FIGUEIREDO, 2018, p. 157)

Trabalhar a literatura e contos através da contação de histórias com crianças as possibilita se construírem num processo individual e, também, no coletivo, para tanto, essa prática de narrar e contar histórias precisa conter uma cultura de tratamento igualitário, respeitando a singularidade e suas dimensões familiares, culturais e sociais. A escola deve levar em consideração as diferenças étnicas de seus alunos, reconhecendo de forma integral os valores culturais que carregam consigo e, assim, integrá-los à educação formal. (MOURA, 2015, p. 76)

A literatura é um bem cultural, pois é resultado de criação artística, tornando-se instrumento de formação intelectual e afetiva, principalmente para crianças que estão em plena fase de aprendizagem, além de contribuir no processo de formação cultural, propiciando o espírito de liberdade, determinismo, resistência, mudança e construção de identidades.

A contação de histórias da literatura negra contribui para o pensamento da criança sobre a realidade e todo o contexto social, tendo-a como estímulo para pensar na sua condição de ser humano pertencente a um espaço cheio de contradições sociais e de uma diversidade exacerbada, mas essas histórias devem ser vistas pelas crianças como algo que os liberte, percebendo a história como um produto cultural com o qual possa interagir de forma significativa, pois tem um papel relevante no desenvolvimento intelectual das crianças.

A indústria cultural não permite que o indivíduo fuja da normalidade do óbvio, tornando os sujeitos sem rostos, sem personalidade e sem individualidade. Esses sujeitos passam a usar as mesmas coisas, assistir aos mesmos filmes, ler os mesmos livros, e se destoarem desse fluxo passa a ser discriminados, pois a indústria cultural se aproxima da publicidade, ou seja, vende um ideal, vende um produto, assim a indústria cultural torna-se reacionária com um mecanismo de dominação cultural.

Percebe-se que não há mais espaço para uma educação engessada, formal e descontextualizada. É preciso adequar o currículo as necessidades sociais e culturais da criança, para que ela possa se firmar e se sentir segura enquanto cidadã de direitos, e a contação de histórias da literatura negra é um caminho para essa formação, pois é uma “arte que povoa a imaginação, e por isso, tem o seu espaço na formação da mente plástica do ser que ela tem acesso.” (ANDRADE, 2005, p.118)

O ato de contar histórias possibilita relacionar questões sociais aos conteúdos que são necessários para o bom desenvolvimento escolar de uma criança.

[...] a educação formal desagrega e dificulta a construção de um sentimento de identificação, ao criar um sentimento de exclusão para o aluno, que não consegue ver qualquer relação entre conteúdos ensinados e sua própria experiência durante o desenvolvimento do currículo [...] (MOURA, 2005, p.74)

É relevante ressaltar, também, a fundamental importância de cessar o racismo e o preconceito. É muito importante inculcar na criança a capacidade de entender a magnitude do respeito às diferenças de raça, etnias, crenças, e condições sócio econômicas, para tentar acabar com o ódio existente nas pessoas devido aos comportamentos racistas.

Segundo Carlos Moore (2007, p. 289):

O preconceito, medos e ódios seculares que o racismo gerou ao longo dos tempos se têm enraizados no imaginário coletivo dos diversos povos e sociedades, formando incríveis labirintos de sentimentos inconfessos de repulsa automática contra o segmento de origem africana e de insensibilidade para com seus interesses e anseios.

A contação de histórias pode possibilitar cessar o preconceito no ambiente escolar. A escola é o primeiro espaço social fora da família em que a criança se depara com as diferenças, por isso não se pode permitir que esse espaço se torne um lugar de sofrimento, tornando à criança desestimulada.

A escola é um espaço onde o professor pode desenvolver um trabalho que possibilite inculcar na criança a capacidade de entender a magnitude do respeito às diferenças de raça, etnias, crenças, e condições sócio econômicas, para tentar acabar ou minimizar com o ódio existente nas pessoas. Por isso, é relevante que os professores assumam um papel reflexivo junto às crianças, problematizando situações de poder para tentar resgatar elementos emancipatórios da razão na condição de esclarecimento e libertação, orientando a criança e o jovem para a força de um pensamento crítico.

Todas as culturas devem incluir práticas como prestação de cuidados à infância, a educação, a assistência social, a comunicação e o apoio mútuo, pois de outra forma não poderiam reproduzir-se e seriam incapazes, entre outras coisas, de desenvolver actividades de exploração. (EAGLETON, 2003, p.38)

O livro literário é um bem cultural, pois é resultado de criação artística, tornando-se instrumento de formação intelectual e afetiva, principalmente para crianças em plena fase de aprendizagem, além de contribuir no processo de formação cultural, propiciando o espírito de liberdade, determinismo, resistência, mudança e construção de identidades. Se as escolas fossem organizadas pelas necessidades desses sujeitos, poderia ser mais soberana para

produzir o material pedagógico, garantindo as necessidades de formação dos estudantes. Infelizmente a escola está submersa nas relações reificadas em que tudo se torna parte das relações de mercadoria, e acúmulo de poder. A escola passou a ser uma exigência de formação necessária para o mercado global, que necessita de mão de obra qualificada diante de um processo de semiformação, não conseguindo formar indivíduos capazes de refletir, e sentir-se seguros na atividade que sua formação propõe. A escola, assim, perdeu o poder do processo de esclarecimento e da formação cultural. Destarte, a semicultura não está educando para a independência, e sim para a mansuetude, levando os indivíduos para uma sujeição, sem opinião crítica acerca dos acontecimentos.

O trabalho com a contação de histórias da literatura infantil negra na escola pode ter uma atenção especial para possibilitar a superação da semiformação que se apossa como formação alimentando a infâmia da educação. Contudo, o trabalho com a contação de histórias da literatura infantil negra pode permitir a negatização da semiformação, alimentando a mente das crianças e jovens que estão cercados por relações reificadas, que acabam gerando sofrimentos por causa de atitudes desumanas, não os permitindo ser livres e conscientes de si mesmos e de sua cultura. Segundo Adorno (2005, p.16), “a semicultura é defensiva: exclui os contactos que poderiam trazer à luz algo de seu caráter suspeito. E o que dá origem às formas psicóticas de reação ao social não é a complexidade, e sim a alienação [...]”.

Por essa razão, o trabalho com a literatura infantil negra apresentada através de contação de histórias pode ir além das obrigações do mundo contemporâneo, para que possa preparar sujeitos que se preocupem e se respeitem, para a compreensão das diferenças e fragilidades que assolam cada um no cotidiano da vida.

Contudo, entende-se que a instituição escolar é um espaço de possibilidades de libertar a humanidade da barbárie, da escravização de uma sociedade eurocêntrica e da semiformação enraizados no processo de escolarização. A escola não pode reproduzir condições para a desigualdade, individualismo e conformismo que, também levam a barbárie. É relevante os formadores trabalhar com literatura infantil negra temas diversos e pautados no contexto social étnico que as crianças fazem parte.

Capítulo 3 – Narrativas metodológicas

O exercício do bom senso, com o qual só temos o que ganhar, se faz no “corpo” da curiosidade. Neste sentido, quanto mais pomos em prática de forma metódica a nossa

capacidade de indagar, de comparar, de duvidar, de aferir, tanto mais eficazmente curiosos nos podemos tornar e mais crítico se pode fazer o nosso bom senso.

Paulo Freire

A metodologia utilizada nesse trabalho é a pesquisa qualitativa do tipo etnográfica. Essa abordagem se preocupa com a interpretação dos fatos e sua inter-relação dentro de um contexto, pois a realidade não está externa ao sujeito e leva em conta como esse sujeito entende a própria realidade, se preocupando com a compreensão dos significados dados pelos sujeitos sobre suas ações. Além disso, o pesquisador não assume uma postura neutra no processo.

A escolha dessa abordagem surgiu devido à necessidade de analisar como a literatura infantil negra através da contação de histórias pode contribuir na construção da identidade das crianças, analisando relatos dos alunos do processo de sua história de vida e seu processo de formação.

A pesquisa qualitativa segundo Marli André (2005, p.15), sofre influências da fenomenologia que “ênfatisa os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconiza que é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em sua vida diária” do interacionismo simbólico que “assume como pressuposto que a experiência humana é mediada pela interpretação, a qual não se dá de forma autônoma, mas à medida que o indivíduo interage com o outro” e da etnometodologia que é o “estudo de como os indivíduos compreendem e estruturam o seu dia a dia, isto é, procura descobrir “os métodos” que as pessoas usam no seu dia a dia para entender e construir a realidade que as cerca.”

É também do tipo etnográfica, pois se “caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária.” (ANDRÉ, 2005, p.34)

O pesquisador precisa estar em contato direto com os pesquisados, conhecer a escola e quem faz parte dela para que possa entender como se dão as relações de poder, as relações entre os sujeitos para compreender o papel de cada um no processo e os mecanismos de opressão e dominação ao mesmo tempo em que são difundidos conhecimentos, valores e crenças,

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia a dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada

sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados. (ANDRÉ, 2005, p. 34)

A pesquisa no âmbito escolar não deve ser apenas um retrato do dia a dia da escola, e sim uma forma de envolver todos em um processo de refundir a prática, reconstruindo a dinâmica com o intuito de recuperar o viço que está presente no ambiente escolar. Assim, a pesquisa do tipo etnográfica “deve se voltar para os valores, as concepções e os significados culturais dos atores pesquisados, tentando compreendê-los e descrevê-los e não encaixá-los em concepções e valores do pesquisador” (ANDRÉ, 2005, p. 39), buscando uma diversidade com os sujeitos, com variedades de fontes de informação e com diferentes caminhos de perspectivas de interpretação dos dados através do método da triangulação.

Os instrumentos utilizados na pesquisa foram à observação, pois “é uma técnica de coleta de dados para obter informações e utiliza os sentidos na observação de determinados aspectos da pesquisa realizada” (MARCONI; LAKATOS, 2005, p. 192), além de “ajudar o pesquisador a identificar e obter provas a respeito de objetos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam comportamentos”. (MARCONI; LAKATOS, 2005, p. 192)

A técnica de observação foi a não estruturada, pois foi utilizada no estudo exploratório, na qual a pesquisadora ficou totalmente sensível ao que acontecia no ambiente pesquisado, para anotar aquilo que seria importante para a pesquisa, e os dados foram anotados no diário de campo. A observação também foi não participante, pois no momento do estudo exploratório, a pesquisadora se manteve passiva em relação à ação observada. Porém depois dessa etapa a pesquisadora necessitou usar a observação participante, pois sentiu a necessidade de intervir com oficinas de contação de histórias para colher alguns dados.

A pesquisadora recorreu também ao questionário que “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” (MARCONI; LAKATOS, 2005, p. 203). As questões foram abertas e fechadas.

A entrevista semiestruturada foi outra técnica utilizada pela pesquisadora, visto que é uma forma que possibilita “um encontro entre duas pessoas a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto mediante uma conversação de natureza profissional”. (MARCONI; LAKATOS, 2005, p. 197).

Por fim, a triangulação de dados, pois diante das observações realizadas no período do estudo exploratório, a pesquisadora sentiu a necessidade de intervir no processo, aplicando

oficinas de contação de histórias, necessitando, então, utilizar também a pesquisa-ação. A triangulação de técnicas de recolha de dados foi dividida em três etapas: a observação da turma com duas intervenções da pesquisadora, o questionário aplicado com a professora, e a discussão com atividades práticas a partir das contações de histórias escritas para a partir dessas ações analisar os resultados e discutí-los.

3.1 Os cenários da pesquisa

3.1.1 A escola

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal do nível fundamental I, situada no município de Boa União, distrito de Alagoinhas. A escolha por essa escola se deu pela necessidade da pesquisadora entender o contexto escolar de uma escola que não está situada no contexto urbano, e também por se tratar de uma escola que recebe alunos de comunidades quilombolas reconhecidas. (vide foto abaixo)

Foto 1 – Escola Municipal em Boa União



É uma escola de pequeno porte, na qual funcionam os três turnos. No matutino e no vespertino funciona o EF das séries iniciais, e no noturno o prédio é cedido para a rede Estadual, funcionando o Ensino Médio. No turno matutino há três turmas, uma turma infantil de quatro anos, uma turma de terceiro ano e uma turma de quarto ano. No vespertino, funcionam um primeiro ano, um segundo ano, um terceiro ano e um quinto ano.

Quanto à estrutura física a escola tem quatro salas de aula, uma secretaria que funciona, também, como sala da diretora, uma sala de informática com cinco computadores, mas não está sendo utilizada para tal fim, pois é usada como sala de Xerox e para guardar livros, uma cozinha, dois banheiros um para as crianças e outro para professores e funcionários e uma área ampla na qual as crianças brincam no momento do intervalo.

A escola não possui sala de leitura, as atividades relacionadas à leitura, que não são muitas, são feitas na sala de aula com o auxílio do livro didático e/ou textos levados pela professora. Observei que depois de um tempo que a pesquisadora estava fazendo observação a professora colocou na sala um porta livros de literatura, mas não observou trabalhos com esses livros. A escola recebe livros de literatura, mas não foi observado o uso dos mesmos. (vide ficha e alguns livros de literatura infantil recebidos pela escola).

FIGURA 5 – Acervo de literatura - PNLD





MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

Informe nº 16/2017 – COARE/CGPLI/DIRAE/FNDE/MEC

Brasília, fevereiro de 2017.

Senhor(a) Diretor(a)

1. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) está enviando a sua escola **acervos de literatura** para as **salas de aula**, contendo os títulos abaixo relacionados, no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático – **PNLD**, tendo em vista a adesão da sua rede de ensino ao **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Os livros listados abaixo são destinados ao **3º ano** do ensino fundamental.

2. Esclarecimentos complementares podem ser obtidos no portal do FNDE, em Programas >> Livro Didático >> Dados Estatísticos, ou ainda junto ao Serviço de Atendimento ao Cidadão (SAC), pelo telefone **0800 616161** (ligação gratuita).

Categoria III – Acervo II

| Item | Editora | Livros | Item | Editora | Livros |
|------|---|---|------|---|--------------------------------------|
| 1 | Abacatte editorial Ltda | Pra saber voar | 18 | Editora original Ltda | A bisa fala cada coisa! |
| 2 | Abacatte editorial Ltda | Vladimir e o navio voador | 19 | Editora prumo Ltda | O voo da asa branca |
| 3 | Acao social claretiana | Eros e psique, uma história de amor | 20 | Editora schwarcz sa | As garras do leopardo |
| 4 | Araguaia indústria gráfica e editora Ltda | O noivo da ratinha | 21 | Editora scipione s/a | Como surgiram os vagalumes |
| 5 | Associação paranaense de cultura - apc | Charles na escola de dragões | 22 | Editora wmf martins fontes Ltda | Fábulas de esopo |
| 6 | Autêntica editora Ltda | As mil e uma histórias de manuela | 23 | Escala empresa de comunicação integrada Ltda | A lenda da pomba |
| 7 | Autêntica editora Ltda | Hai-quintal: haicais descobertos no quintal | 24 | Fundação demócrito rocha | João e o pé de feijão |
| 8 | berlendis editores Ltda | Quando o lobo tem fome | 25 | Gaudi editorial Ltda | A televisão da bicharada |
| 9 | Brinque-book editora de livros Ltda | Os três lobinhos e o porco mau | 26 | global editora e distribuidora Ltda | ou isto ou aquilo |
| 10 | Brinque-book editora de livros Ltda | Entre nuvens | 27 | Hedra educação Ltda | Ninguém e eu |
| 11 | Casa cultural saber e ler livraria Ltda | A revolta das princesas | 28 | Manati produções editoriais Ltda | Cadê o juízo do menino? |
| 12 | Cosac & naify edicoes Ltda | O pato, a morte e a tulipa | 29 | Maxiprint gráfica e editora Ltda | Procura-se lobo |
| 13 | Edicoes escala educacional Ltda | João e maria | 30 | O jogo de amarelinha serviços editoriais Ltda | Dois passarinhos |
| 14 | Editora biruta Ltda | Aranha por um fio | 31 | Saraiva sa livreiros editores | O tapete de pele de tigre |
| 15 | Editora globo livros Ltda | O som da turma | 32 | Somos educação sa | Nossa rua tem um problema |
| 16 | Editora gutenberg Ltda | Chá de sumiço e outros poemas assombrados | 33 | União brasileira de educação e assistência | O lago dos cisnes |
| 17 | Editora iluminuras Ltda | A fome do lobo | 34 | Unyleia editora e cursos sa | Histórias rimadas para ler e brincar |

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

FIGURA 6 – Livros de literatura do acervo –PNLD



Foto: Patrícia da Silva Maciel

Os alunos apresentam muita dificuldade com a leitura e com a escrita. Alguns não sabem ler nem escrever, mas mesmo não tendo uma literatura que aborde temas étnicos raciais na escola, o acervo que a escola recebe pode servir como suporte de acesso a leitura e, também, incentivar as crianças no processo de leitura e escrita. Mas para isso seria necessário um trabalho dos atores envolvidos na instituição escolar. Aproveitar todo esse material para a criação de um cantinho de leitura, por que, assim, até aqueles que possuem dificuldades com a leitura teriam acesso a essa prática e poderiam recontar as histórias trazendo aspectos semelhantes aos da comunidade de origem, não ficando distantes da sua identidade cultural, e aproveitando os momentos de leitura para a sua (re) construção da identidade.

A escola recebe alunos de duas comunidades quilombolas reconhecidas, a Oitero e o Cangula, e de povoados de Boa união, sendo um total de 152 alunos nos três turnos.

É importante ressaltar que a escola fica situada entre as duas comunidades quilombolas supracitadas. Segundo relato de uma professora, na comunidade quilombola Oitero, a escola foi extinta, por isso as crianças vão estudar em Boa União, e na comunidade quilombola Cangula tem uma escola, mas só atende a crianças da educação infantil, desta forma as crianças dessa comunidade se deslocam para escola de Boa União, também.

3.1.2 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

3.1.2.1 A turma

A turma escolhida foi o 3º ano matutino composta de vinte alunos, sendo oito meninas e doze meninos somando um total de vinte alunos entre oito e catorze anos. Dessas vinte crianças três apresentam distorção de idade e série, algo recorrente em escolas, principalmente da zona rural. Os alunos moram no distrito de Boa União que pertence ao município de Alagoinhas. Sendo quatro residentes na comunidade quilombola Cangula e uma que mora na

comunidade quilombola Oitero. As outras crianças são moradoras de localidades circunvizinhas do distrito de Boa União, onde está localizada a escola. Apenas um aluno reside no município de Alagoinhas. Essa diversidade na idade e na localidade de moradia das crianças foi um fator relevante para pesquisa, visto que são experiências trazidas de vivências distintas que muito somaram a pesquisa desenvolvida.

O interesse em pesquisar em uma escola fora da zona urbana na qual eu moro, surgiu de uma conversa com meu marido que trabalha com comunidades, e durante as conversas ele citava comunidades quilombolas, falando das reuniões com os líderes das comunidades, assim, despertando o meu interesse. Um dia ele perguntou se eu gostaria de conhecer alguma dessas comunidades, aceitei. Em um dia de domingo meu marido me levou para conhecer a comunidade do Cangula e depois me levou em Boa União. Ao chegar lá vi que tinham duas escolas uma de EF séries iniciais e outra de EF séries finais foi a partir dessa visita que resolvi conhecer a escola de EF séries iniciais e, então fazer a minha pesquisa, pois é uma realidade diferente das escolas que já conhecia na zona urbana.

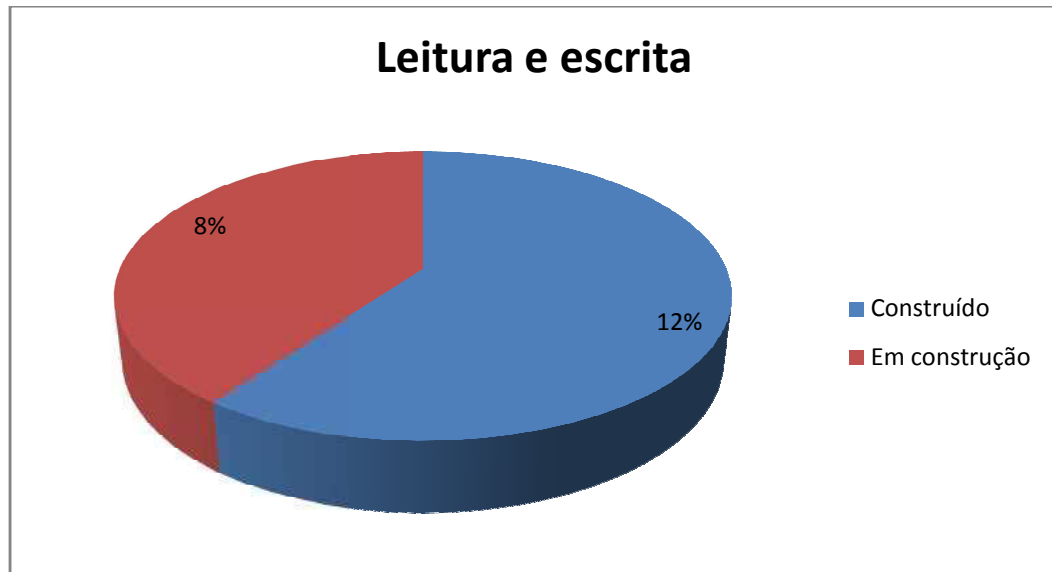
Então com a visita e pesquisa exploratória a pesquisadora definiu a turma do 3º ano por se tratar de uma série intermediária, pois nessa faixa etária e nível escolar as crianças estão fechando o ciclo do processo de alfabetização, podendo realizar a leitura e a escrita de materiais porventura trabalhados durante a pesquisa, além da professora se mostrar bastante receptiva e solícita com a presença da pesquisadora. Outro ponto crucial que contribuiu para a escolha dessa turma foi perceber como a professora tratava as crianças, ela era rígida, mas muito carinhosa e como era perceptível o carinho que as crianças tinham por ela.

A turma era agitada e perdiam a atenção com muita facilidade.

Quando a pesquisa foi iniciada em nove de abril de 2018, nessa turma só tinham alunos residentes no distrito de Boa União e Comunidades quilombolas. Depois do recesso junino, chegou mais um aluno morador da cidade de Alagoinhas que segundo relato da professora da turma, foi estudar nessa escola porque a mãe precisou trabalhar na cidade em que a escola está localizada. Porém não houve acréscimo a quantidade de alunos, pois uma aluna saiu da escola, mudou-se de estado.

No período da pesquisa exploratória foi percebido pela a pesquisadora que em um universo de vinte alunos, doze liam e escrevinham de acordo com a faixa etária e de escolaridade, os outros não sabiam ler e nem escrever.

Gráfico 1 – Indicação dos alunos que sabem ler e escrever



Observa-se no gráfico acima que 8% do total de crianças na sala do 3º ano do EF das séries iniciais não sabem ler e escrever. É considerado pela pesquisadora um quantitativo elevado, pois nessa série as crianças já deveriam estar lendo e escrevendo, claro que respeitando a limitação de cada um, pois de acordo com a lei 9394/96 (p. 70):

Art. 24. Os objetivos da formação básica das crianças, definidos para a educação infantil, prolongam-se durante os anos iniciais do ensino fundamental, especialmente no primeiro, e completam-se nos anos finais, ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo, mediante:

I – desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – foco central na alfabetização, ao longo dos 3 anos (três) primeiros anos.

É imprescindível que a criança ao final do Ensino Fundamental- séries iniciais consigam ler e escrever, pois são elementos fundamentais no processo de escolarização, pois é a leitura que possibilita a criança uma participação íntegra na sociedade, “pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento.” (PCNs, 1997, p. 16). Ainda de acordo com os PCNs, “um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.”

A linguagem verbal possibilita ao homem representar a realidade física e social e, desde o momento em que é aprendida, conserva um vínculo muito estreito com o pensamento. Possibilita não só a representação e a regulação do pensamento e da ação, próprios e alheios, mas, também, comunicar idéias, pensamentos e intenções de diversas naturezas e, desse modo, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais anteriormente inexistentes. (PCNs, 1997, p. 17)

Infelizmente a realidade das escolas situadas em contextos minoritários é muito diferente das escolas situadas na zona urbana. Muitas das crianças que chegam à escola não conseguem ser alfabetizadas. Essa realidade acaba interferindo na sua concentração nas aulas, na sua auto-estima e no interesse pelas atividades. Isso foi um aspecto notado pela pesquisadora durante o período da pesquisa exploratória. As crianças que não sabiam ler e escrever eram mais dispersas e agitadas, pois como poderiam desenvolver atividades que exigiam o processo de ler e escrever se elas não tinham um progresso no ato de ler e escrever.

Quando a professora escrevia no quadro elas apenas desenhavam as letras, e mesmo assim com muita dificuldade. A professora, algumas vezes, pedia para aqueles que sabiam escrever ajudar os colegas, mas não surtia muito efeito porque a criança que sabia escrever acabava copiando para a que não sabia. Logo, não havia aprendizagem para a criança, ela continuava sem ler e escrever, apenas acompanhava os colegas realizarem as atividades, ou ouvindo o que a professora explicava.

É primordial que a criança desenvolva a leitura para que possa se posicionar no mundo e ter acesso a língua verbal para que tenha condições de se posicionar no mundo e fazer relações com o pensamento, organizando-o.

A linguagem verbal possibilita ao homem representar a realidade física e social e, desde o momento em que é aprendida, conserva um vínculo muito estreito com o pensamento. Possibilita não só a representação e a regulação do pensamento e da ação, próprios e alheios, mas, também, comunicar idéias, pensamentos e intenções de diversas naturezas e, desse modo, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais anteriormente inexistentes. (PCNs, 1997, p. 17)

Se a criança não consegue ler um parágrafo e escrever uma palavra, como essa criança vai conseguir aprender e apreender os conhecimentos das outras disciplinas? A alfabetização precisa acontecer dentro do tempo certo para possibilitar o avanço da criança no seu contexto social e no mundo, respeitando suas marcas antropoculturais adquiridas em diferentes contextos.

De acordo com a DCNEB (2013, p.38), é necessário que nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os aspectos físicos, afetivos, psicológicos, intelectual e social sejam antepostos

na sua formação como complemento da ação da família e da comunidade. E assim, ampliando e intensificando o processo educativo com nível social, mediante:

- I- o desenvolvimento da capacidade de aprender tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II- foco central na alfabetização, ao longo dos três primeiros anos, conforme estabelece o Parecer CNE/CEB nº 4/2008, de 20 de fevereiro de 2008, da lavra do conselheiro Murílio de Avellar Hingel, que apresenta orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos.

3.1.2.2 A professora

A professora reside na comunidade Oitero e trabalha nessa escola há dezesseis anos, mas tem vinte nove anos na função e assume uma carga horária de 20 h. Possui formação em nível superior, graduada em Pedagogia, formação relevante para o trabalho com crianças nessa faixa etária. É importante destacar que a professora está com mais de cinquenta anos de idade, mas esse fato não é algo negativo para o desenvolvimento das suas funções como professora de crianças. Ao perguntar sobre a sua idade foi relevante, pois trabalhar com crianças necessita de muita energia, e devido ao tempo na função o cansaço chega e muitas vezes o ânimo, também. Então, quando perguntei sobre gostar de trabalhar com crianças a resposta foi positiva. (ver abaixo)

Quadro 1 – Questionário aplicado com a professora

Pesquisadora: Sempre trabalhou com esse nível?

Professora: Sim.

Pesquisadora: Gosta de trabalhar com crianças?

Professora: Sim.

Pesquisadora: Trabalhar com crianças é:

Professora: Desafiador.

Observa-se pelas respostas da professora que ela acha o trabalho com crianças desafiador. Isso é verdade, pois é a fase dos questionamentos, da inquietação, de saber como trabalhar para mantê-los atentos.

A professora é muito envolvida com as crianças, conhece a história de vida dos alunos e tem carinho por eles, mas ainda usa uma metodologia alicerçada no trabalho com o livro didático e escrita no quadro, usando às vezes material xerocado, mas segundo a professora a questão de identidade é trabalhada na escola e nas aulas. Vejamos a resposta da professora.

Quadro 2 – Questionário aplicado com a professora

Pesquisadora: A questão de identidade é trabalhada ou reforçada durante as aulas?

Professora: Sim, com eventos e palestras.

Pesquisadora: Houve algum material selecionado durante planejamento como texto, livro infantil ou história que abordasse questões de identidade?

Professora: Sim, filme (homens de honra), livros e outros.

Pesquisadora: A senhora acha importante abordar questões de identidade nas aulas? Por quê?

Professora: Sim, aceitação de quem somos, e entender nossa origem.

É notável nas respostas da professora que as questões de identidade são trabalhadas na escola, mas em momentos pré definidos e únicos. Quando é perguntado sobre o material selecionado para trabalhar identidade a professora cita o filme Homens de honra. Um filme proibido para menores de doze anos, no qual apresenta complexidade para as crianças com faixa etária de oito e nove anos. É um filme que aborda questões de racismo e aceitação, porém muito distante da realidade das crianças. Cita livros, mas não especifica se é livro didático ou literatura.

Ao perguntar sobre o trabalho com contação de histórias, a professora respondeu que já havia trabalho com essa técnica através de literatura infantil e textos do livro didático do aluno, e que considerava importante, pois a aula ficava mais atraente, possibilitando o melhor entendimento do aluno sobre a sua própria origem se identificando com alguma história trabalhada na sala de aula.

Quadro 3 – Questionário aplicado com a professora

Pesquisadora: Quais estratégias são importantes serem usadas para abordar esse tema?

Professora: Histórias (do Brasil, surgimento da comunidade, literaturas).

Pesquisadora: A senhora já utilizou a técnica da contação de histórias em suas aulas?

Professora: Sim, além dos livros de literatura infantil, os textos do próprio livro do aluno.

Pesquisadora: Para a senhora, qual a importância de trabalhar com a técnica de contação de histórias?

Professora: A aula se torna mais atraente.

Pesquisadora: Em sua opinião, a técnica de contação de histórias ajuda as crianças a (re)construírem a sua identidade?

Professora: O aluno pode entender melhor sua própria origem. Se identificar com alguma história trabalhada na sala de aula.

A partir do questionário aplicado com a professora, percebe-se que ela considerada importante abordar questões de identidade com as crianças nas aulas e também a contação de histórias, mas não foi perceptível muita dessa prática nas aulas. A professora entende a necessidade do reconhecimento identitário, mas não trabalha com mais profundidade essas questões. Quando pergunto sobre a utilização da técnica de contação de histórias nas suas aulas, ela diz que já trabalhou com histórias, como a do Brasil, surgimentos da comunidade, literaturas, mas as respostas são muito subjetivas, não é informado como trabalhou, que tópicos foram abordados, qual o impacto nas crianças. São vários aspectos a serem discutidos, desde a formação do professor até a organização pedagógica da escola e da sala de aula. Aspectos que não dariam para aprofundar nesse trabalho.

A partir da observação e da aplicação desse questionário, a pesquisadora refletiu e começou a traçar uma intervenção com contação de histórias para colher dados das crianças e analisá-los.

CAPÍTULO IV – Descrição, análise e discussão dos resultados

4.1 Descrição da pesquisa

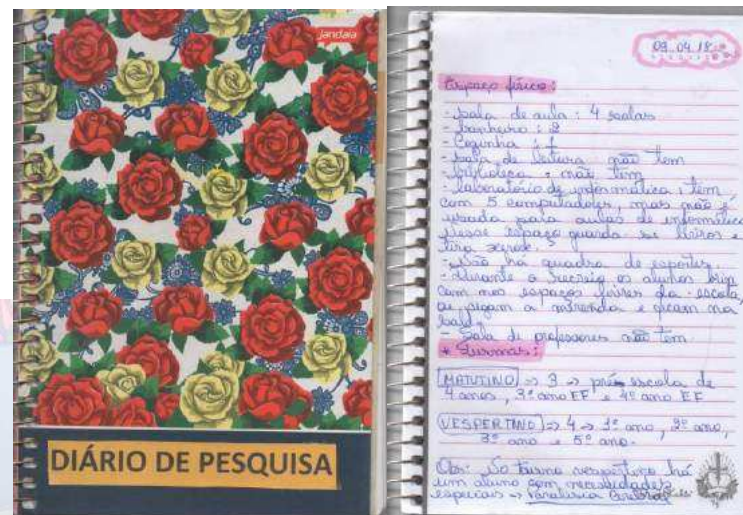
4.1.1 Um olhar aguçado sobre o *corpus*

No dia nove de abril de 2018 a pesquisadora fez uma visita ao campo de pesquisa, uma escola municipal de EF das séries iniciais. Nesse dia a pesquisadora conversou com a diretora da escola, observou a parte física, anotando no diário de pesquisa a quantidade de turma no matutino e no vespertino, registrando também se a escola tinha laboratório de

informática, quadra esportiva, sala de leitura, biblioteca, sala de professores, secretaria, banheiro e cozinha. (vide registro no diário)

Figura 7 – Diário de Pesquisa

Quadro didático – Tema gerador – Educação: Laços, Afetos & Aprendizagem



O livro didático adotado na escola de 2016 até 2018 foi Novo Girassol: saberes e fazeres no campo – Letramento e Alfabetização; Geografia e História, e Alfabetização matemática e Ciências. Este foi um livro aprovado pelo PNLD Campo 2016 que é uma coleção seriada e interdisciplinar.

A coleção Girassol apresenta conteúdos e atividades que integram aluno e comunidade, a escola e família e comunidade e escola. É um livro com enfoque na educação do campo. Teríamos muitos aspectos para serem discutidos e analisados nessa coleção como: capa, imagens, textos entre outros, mas não irei me ater no livro visto que o enfoque deste trabalho é a contação de histórias com a literatura infantil negra. Apresento-o apenas com o intuito de informar o material didático adotado na série escolhida como corpus de pesquisa.

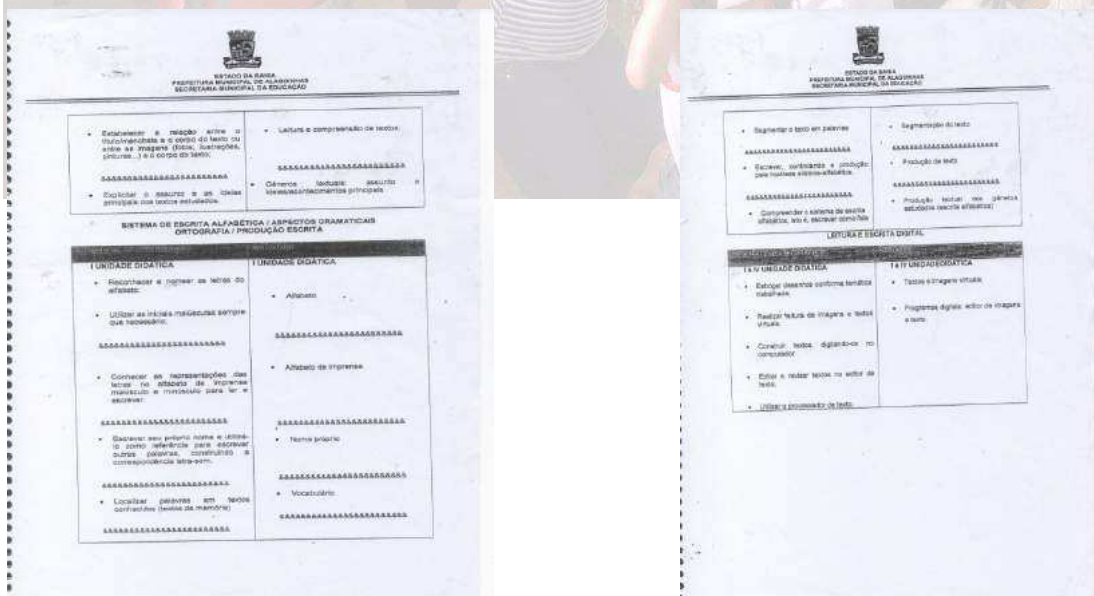
Figura 8 – Livro Didático Novo Girassol: saberes e fazeres do campo



O período de observação durou cinco semanas. Iniciou no dia nove de abril de 2018 e finalizou no dia dezesseis de julho 2018. A última semana de dezesseis de julho até vinte de julho foi à semana que conversei com a professora sobre a aplicação das oficinas, pois não observei nenhum trabalho com contação de histórias de literatura infantil negra. Então senti a necessidade de intervir com oficinas de contação de histórias.

Solicitei também o plano de curso, mas de acordo com a professora e a diretora, não faz um planejamento de curso da escola, segue os indicadores de aprendizagem fornecidos pela SEDUC- Secretaria Municipal de Educação. Segue abaixo.

Figura 9- Indicadores da aprendizagem - SEDUC



A rede municipal fornece um quadro didático com tema gerador distribuído em subtemas por unidade com uma proposta de ação institucional como mostra o quadro a seguir.

Figura 10. Quadro didático – Tema gerador – Educação: Laços, Afetos & Aprendizagem

| QUADRO DIDÁTICO TEMA GERADOR EDUCAÇÃO: LAÇOS, AFETOS & APRENDIZAGENS | | | |
|--|--|---------------|---|
| UNID. | SUBTEMA | EIXO TEMÁTICO | AÇÃO INSTITUCIONAL |
| I | Laços de AFETO: conhecendo o eu e o outro | Identidade | Feira das Nações: unidos em um só coração |
| II | Laços de CONFIANÇA: superando os desafios na convivência | Convivência | |
| III | Laços de RESPEITO: vivendo a diversidade com afetividade | Diversidade | |
| IV | Laços de GENTILEZA: fortalecendo as relações no espaço escolar | Solidariedade | Corrente do Bem #NÓSTEMOSVALDR |

Foto: Patrícia da Silva Maciel

Observa-se no quadro acima que na primeira unidade o subtema é “Laços de AFETO: conhecendo o eu e o outro”, tendo como eixo temático “Identidade”. Assim percebe-se a relevância de se trabalhar com esse eixo temático na escola, e a literatura infantil através da contação de histórias pode ser um caminho no espaço escolar para a criança negra poder refletir sobre sua condição pessoal, pois “é refletindo acerca de sua condição pessoal que a criança pode, por si própria, auxiliada por uma mediação adequada, desenvolver mecanismos de interpretação de ideologias que a relegaram a espaços menores da sociedade”. (ARAÚJO, 2017, P.59)

Para que esse trabalho possa realmente se efetivar, é importante que os profissionais de educação assumam uma postura consciente da sua prática, visto que o professor ou professora não tem apenas a atribuição de ensinar a criança a ler e escrever, mas, também, de contribuir para que a criança consiga ampliar seus horizontes de leitores e leitoras.

Contudo, deve ser tarefa de profissionais de educação consciente de sua função social, atentar para perpetuações discriminatórias com o intuito de ressignificar conceitos sobre um grupo humano. (ARAÚJO, 2017, p. 59). E, também, compreender que a literatura e outras

manifestações artísticas são importantes para a construção de identidades individuais e coletivas. (ARAUJO, 2017, p. 59)

Com relação ao eixo temático “Identidade”, foi organizada a Feira das Nações: unidos em um só coração que aconteceu no dia vinte e sete de agosto no turno vespertino. Cada turma ficou responsável em apresentar a cultura de um país. Apresentaram em relação à culinária, costumes, curiosidades sobre as mulheres. Um trabalho riquíssimo e que permitiu às crianças se envolverem e conhecerem um pouco da identidade cultural de cada região, principalmente do continente africano.

O período de observação teve início no dia nove de abril e finalizou no dia dezesseis de julho como apresentado na tabela abaixo. Durante essa etapa fiz três intervenções com atividades para que as crianças se sentissem mais a vontade comigo, pois a presença de um estranho no ambiente deles, observando-os deixava-os um pouco desconfiados, e com a intervenção pude me aproximar mais das crianças e adquirir confiança por parte deles, pois na outra etapa da pesquisa iria precisar muito da participação dos mesmos.

Gostaria de chamar atenção para os tipos de atividades que aplicava com as crianças. Todas as atividades foram para pintar, visto que foi observado que algumas crianças não sabiam ler e escrever. Então, optei por atividades de pintura para que todos pudessem participar, assim, não havendo exclusão social e cultural.

A primeira intervenção realizada no dia vinte e um de maio de 2018 foi para conhecê-los, mas já iniciando a questão do reconhecimento. Saber o nome, a idade, a cor dos olhos, como é o cabelo e a cor favorita. Abaixo, seguem algumas realizadas pelos alunos. Nesse dia estavam presentes doze alunos.

Figura 11 – Atividade realizada pelos alunos

| ESCOLA | ESCOLA | ESCOLA |
|---|---|---|
| PROF. _____ | PROF. <u>Alina</u> | PROF. _____ |
| NOME _____ | NOME _____ | NOME _____ |
| MEU NOME É _____ | MEU NOME É <u>Wendell</u> | MEU NOME É _____ |
| TENHO _____ ANOS. | TENHO <u>11</u> ANOS. | TENHO <u>9</u> ANOS. |
| A COR DOS MEUS OLHOS É:  | A COR DOS MEUS OLHOS É:  | A COR DOS MEUS OLHOS É:  |
| MEUS CABELOS SÃO ASSIM:  | MEUS CABELOS SÃO ASSIM:  | MEUS CABELOS SÃO ASSIM:  |
| MINHA COR FAVORITA É:  | MINHA COR FAVORITA É:  | MINHA COR FAVORITA É:  |

Todos que estavam presentes participaram e entregaram a atividade. Como alguns não sabiam ler, fiz a leitura das questões e eles foram realizando a atividade. Assim, todos fizeram sem apresentar dificuldades.

A segunda intervenção realizada no dia seis de junho de 2018 foi um auto retrato. Levei a atividade xerocada com um desenho de uma moldura e pedi para que eles fizessem o retrato deles. Alguns diziam que não sabiam desenhar, outros criam uma pequena resistência. Então, fui conversando com eles e dizendo que seria a foto deles, como a foto que tiramos para a nossa carteira de identidade. E aos poucos começaram a desenhar e forma se empolgando com a atividade.

Segue algumas atividades.

Figura 12 – Atividade realizada pelos alunos



Nesse dia tinham dezoito alunos presentes. Mesmo com algumas resistências, todos fizeram e entregaram.

Enfim, a terceira intervenção nessa fase de observação foi realizada no dia dezesseis de julho de 2018. A atividade desse dia foi para perceber o tipo de histórias que as crianças gostariam de ouvir, e, também, para perceber como está internalizada neles as questões relacionadas aos personagens negros em histórias infantis e a aceitação dos mesmos.

Figura 13 – Atividade realizada pelos alunos



Fonte: Patrícia da Silva Maciel

No dia dessa atividade estavam presentes quinze alunos, todos fizeram e entregaram a atividade.

Percebi durante a realização da atividade a empolgação das crianças. Conversavam muito, falando sobre as histórias, relacionavam com as mochilas, pois algumas meninas tinham mochilas com as imagens das princesas de contos de fadas tradicionais. Falavam o que gostavam e o que não gostavam. Essa atividade deixou as crianças bastante entusiasmadas.

Quando fui analisar as histórias que eles mais pintaram, notei que as histórias de contos de fadas tradicionais foram as mais escolhidas como a Branca de neve, Cinderela e a Bela adormecida. Essas foram as mais solicitadas por eles. A Bonequinha Preta apenas quatro pintaram, e O Menino Marrom também obteve quatro escolhas. Os outros não foram pintados.

Isso mostra como estão enraizadas nas crianças apenas histórias que tem como personagens meninas brancas de cabelos loiros ou lisos, e olhos claros. Todas com padrão europeu. “As crianças e jovens das classes dominadas tem sua cultura nativa desvalorizada, ao mesmo tempo que seu capital cultural, já inicialmente baixo ou nulo, não sofre qualquer aumento ou valorização.” (SILVA, 2010, p 35). É de suma importância, e com uma certa urgência mudar o currículo escolar para que não haja um ciclo de reprodução cultural entre as crianças. Sabe-se que não é um trabalho fácil, muitas barreiras podem ser enfrentadas, mas é preciso tentar para mudarmos essa hegemonia que está impregnada nas escolas e nos currículos. Organizar material, planos e projetos que valorizem a diversidade, as etnias e as culturas para que todas as crianças, negras, brancas, índias, asiáticas, entre outras possam se sentir representadas e saber respeitar outras representações.

Ao abordarmos a questão de preconceitos étnico-raciais no currículo escolar, deparamo-nos com formas explícitas de inferiorização de negros (as) e de indígenas e de supervalorização de brancos (as) no currículo escolar como um todo. É possível indentificarmos imagens, palavras, conceitos e atitudes que estigmatizam negros (as) e indígenas. Ainda que haja mudanças, destacamos alguns destes estigmas que

foram difundidos no currículo escola. (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 127)

Por isso se faz necessário um planejamento para as diferenças, para que não haja omissão da identidade racial de personalidades históricas, não se estigmatize os negros com papéis sócios específicos, e se tenha o cuidado ao selecionar material que incorporem traços dos negros de forma brutalizada, animalizada e coisificadas.

TABELA 1 – Semanas das observações

| SEMANA/2018 | HORÁRIO | ATIVIDADE |
|--------------------|----------------------------|--|
| 09/04 a 13/04 | 7h30 a 11h30 | - Visita nas áreas da escola; - Reconhecimento do pessoal da escola; - Conversa informal com a diretora e professora - Observação |
| 16/04 a 20/04 | 7h30 a 11h30 | Observação |
| 21/05 a 24/05 | 7h30 a 9h30 10h a 11h30 | Observação antes do intervalo. Intervenção da professora pesquisadora. |
| 28/05 a 31/05 | 7h30 a 9h30 10h a 11h30 | Observação |
| 06/06 | 7h30 a 9h30 10h a 11h30 | Observação Intervenção da professora pesquisadora |
| 11/06 | 7h30 a 9h30 | Observação |
| 16/07 | 7h30 a 9h30 10h a 11h30 | Observação e intervenção da professora pesquisadora |

Durante as observações realizadas na turma do 3º ano do EF das séries iniciais, percebi que a professora era muito carinhosa com os alunos e ao mesmo tempo firme com eles, pois as crianças eram agitadas. A professora era muito envolvida e preocupada com os alunos, conhecia a história e a família de cada um. Isso é muito importante para a relação professor e aluno.

Com relação à sala de aula, a professora costumava colocar as crianças em duplas para que um ajudasse o outro durante a realização das atividades. Considerei um ponto positivo, pois permite entre os alunos a troca de conhecimento, por outro lado notei que muitas vezes um colega copiava para o outro. Nesse caso não há troca de saberes.



Fonte: Patrícia da Silva Maciel (2018)

Durante uma conversa com a professora, fui informada que tinha um aluno com distorção idade/série na sala e que ele tinha vergonha por ser o maior da sala, então para que ele não se sentisse excluído, falou às crianças que ele era o ajudante da turma. Esse aluno estava sempre sentado no fundo calado, e não participava das aulas. Apenas fazia as atividades solicitadas pela professora. Além desse aluno, outra aluna também me chamou atenção, pois essa menina, também com distorção idade/série, estava sempre calada, não interagia com os colegas, sempre com um olhar para baixo, encolhida e não sorria. Outros alunos já eram bastante agitados, levantavam, conversavam, e demoravam durante a realização das atividades

A partir daí comecei a aguçar mais a minha observação sobre o momento da escrita e da leitura dos alunos. E foi durante uma aula de História cujo tema foi *Grupo de convívio*,

que comecei a notar a dificuldade de alguns alunos para ler e escrever. Nessa aula a professora falou sobre respeito entre amigos, vizinhos e comunidades, abordou, também, sobre alguns tipos de famílias tais como filho, pai e mãe, netos e avós, mãe e filho, pai e filho entre outros. Os alunos olhavam atentos para a professora, prestando atenção, participavam oralmente da aula. Depois da exposição pela professora sobre o tema, foi solicitado pela mesma que fizessem uma atividade no caderno sobre o tema trabalhado. A professora escreveu a atividade no quadro:

Quadro 4 – Atividade escrita no quadro branco pela professora

“Escreva em seu caderno o que você entendeu sobre o assunto: “Grupo de Convivência.”:

a) familiar
b) no lugar onde moro
c) escola

Foi nesse momento que percebi que alguns alunos não liam e não escreviam, apenas desenhavam as letras copiadas do quadro. Desta forma, fui entendendo o motivo pelo qual esses alunos eram agitados e conversavam tanto durante as atividades. Eles não tinham a compreensão da leitura, muito menos da escrita, então como não conseguiam realizar suas atividades, a válvula de escape eram as brincadeiras e as conversas, deixando-os muito inquietos.

Figura 14 – Texto “Grupos de convívio” do livro Novo Girassol: saberes e fazeres do campo



Fonte: livro Girassol

Outro momento que foi muito importante para minha pesquisa e, também o marco para minha decisão em organizar oficinas de contação de histórias para as crianças como caminho para coleta de dados, se deu na aula do dia vinte e um de maio. Era aula de Língua Portuguesa que iniciou às sete e trinta da manhã. Depois que os alunos se acomodaram, a professora escreveu no quadro o cabeçalho e pediu para os alunos pegarem o livro. Em seguida escreveu no quadro a palavra “leitura”, e “pág.33”. Solicitou para os alunos abrirem o livro na página pedida. Uma aluna que estava ao meu lado me fez uma pergunta. Usarei a letra A para aluna e a letra P para pesquisadora.

A: “Pró qual é a página?”

P: “A pró colocou no quadro. Olhe ali.”

A: “Pró, não sei ler.”

A= aluna

P= pesquisadora

Nesse momento, me senti impotente diante daquela situação, e a me questionar: como uma criança pode acompanhar uma atividade de leitura de um texto, se não sabe nem identificar o número da página do livro? Qual o nível de compreensão que essa criança poderá ter a respeito do tema da leitura? Como será que essa criança se sente em ver seus colegas lendo e ela não consegue ler? São muitos questionamentos diante de uma situação como essa e que esse trabalho não dá conta de responder, até mesmo porque não é a proposta, mas não poderia deixar de mencionar um fato como este e que está interligado com a construção da identidade dessa criança.

O texto trabalhado nessa aula foi sobre o tema “Vamos reciclar” com o título “Lixo: problemas e soluções”. (Vide figura 15)

Figura 15 – Texto “Lixo: problemas e soluções” do tema “Vamos reciclar” do livro “Novo Girassol: saberes e fazeres do campo

A3= restos de comida

A4= casca de coco

Percebi que quando a professora lançava perguntas para os alunos, esses participavam ativamente dando suas respostas, principalmente quando eram perguntas relacionadas à comunidade que faziam parte. A professora incentivava os alunos a falarem sempre de aspectos relacionados à suas comunidades, relacionando os temas trabalhados com suas vivências na comunidade.

Depois que os alunos falaram sobre o lixo que tinha na comunidade a professora pediu para que eles respondessem a atividade do livro da página trinta e cinco, a questão dois. Nessa atividade os alunos teriam que pintar de verde os produtos orgânicos e de vermelho os produtos não orgânicos como pode ser vista na figura 5. Foi muito bem explicado pela professora a diferença entre os dois produtos, mas, ainda, fica a pergunta: e as crianças que não sabiam ler? São apenas questionamentos para fazermos uma reflexão sobre a situação escolar dessas crianças, pois teria que abrir um capítulo só para tratar sobre esse assunto.

E em relação à identidade? A aula foi voltada para trabalhar a percepção do aluno a respeito do lixo produzido na comunidade onde mora, qual a relação dessa comunidade com o lixo, o que consideram como lixo, como podem reciclar ou reutilizar esse lixo, trazendo para a aula através da fala dos alunos a identidade dessa comunidade, sendo assim, uma aula produtiva e com muita troca de conhecimento sobre o contexto social de cada aluno.

Figura 16 – Atividade do livro Novo Girassol: saberes e fazeres do campo



Fonte: Novo girassol saberes e fazeres do campo¹¹

¹¹ MARES, Tânia; ALMEIDA, Suely. Novo girassol saberes e fazeres do campo: letramento e alfabetização, geografia e história, 3º ano. 1. ed, São Paulo: FTD, 2014.

A atividade apresentada do quadro abaixo foi desenvolvida a partir de um texto *Tião e o seu balão*. A leitura do texto foi feita pela aluna L, usarei a letra para representar o nome dos alunos para não haver a exposição dos mesmos. Foi um pedido da aluna. Essa aluna, em especial, já sabe ler e escrever, muito participativa nas aulas e gosta muito de ler. Segue o texto lido:

Figura 17 – Texto usado na aula pela professora



Fonte: <https://www.google.com.br/search?>

Após a leitura da aluna, a professora, também, realizou a leitura, segundo ela seria para reforçar o entendimento dos outros alunos. Ao finalizar a leitura, a professora fez algumas perguntas sobre o texto:

Professora: Nós somos caipiras?

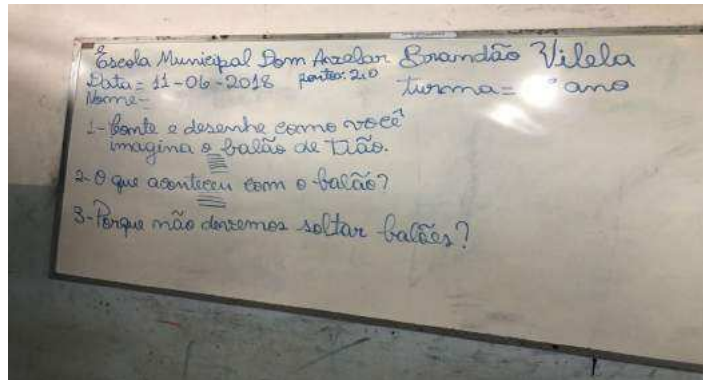
Alunos: Não.

Professora: Qual a mensagem da história?

Alunos: Não devemos soltar balão.

“Ao finalizar essas duas perguntas a professora fez algumas colocações sobre a história lida tais como: “é necessário preservar o meio ambiente”, não devemos soltar balões, pois pode causar queimadas”. Em seguida colocou três questões no quadro para que os alunos copiassem e respondessem (vide foto 1)

Foto 3 – Atividade escrita no quadro pela professora sobre o texto “Tião e seu Balão”



Fonte: Patrícia da Silva Maciel

A atividade de leitura foi valiosa para a aluna que estava lendo, era notável a satisfação da mesma por estar lendo para os colegas. Porém durante a atividade escrita as outras crianças que não sabiam escrever ficaram dispersas. Copiaram as questões, desenhando as letras, mas não conseguiram responder por que não sabiam escrever. Seria interessante, visto que, na sala tinham alunos não alfabetizados, trabalhar mais com a oralidade, aproveitando o conhecimento prévio desses alunos, a realidade deles, se a prática de soltar balão fazia parte do contexto que eles estavam inseridos, pois “é função da escola formar sujeitos letrados (no sentido pleno da palavra), não apenas sujeitos alfabetizados [...] e” a leitura é uma das maneiras que a escola tem de contribuir para a diminuição da injustiça social desde que ela forneça a todos as oportunidades para o acesso ao saber acumulado pela sociedade”. (KLEIMAN; MORAES, 1999, p.91)

A principal tarefa da escola é ajudar o aluno a desenvolver a capacidade de construir relações e conexões entre os vários nós da imensa rede de conhecimento que nos enreda a todos. Somente quando elaboramos relações significativas entre objetos, fatos e conceitos podemos dizer que aprendemos. As relações entretecem-se, articulam-se em teias, em redes construídas social e individualmente, e em permanente estado de atualização. A idéia de conhecer assemelha-se à de enredar-se, e a leitura constitui a prática social por excelência para esse fim. (KLEIMAN; MORAES, 1999, p.91)

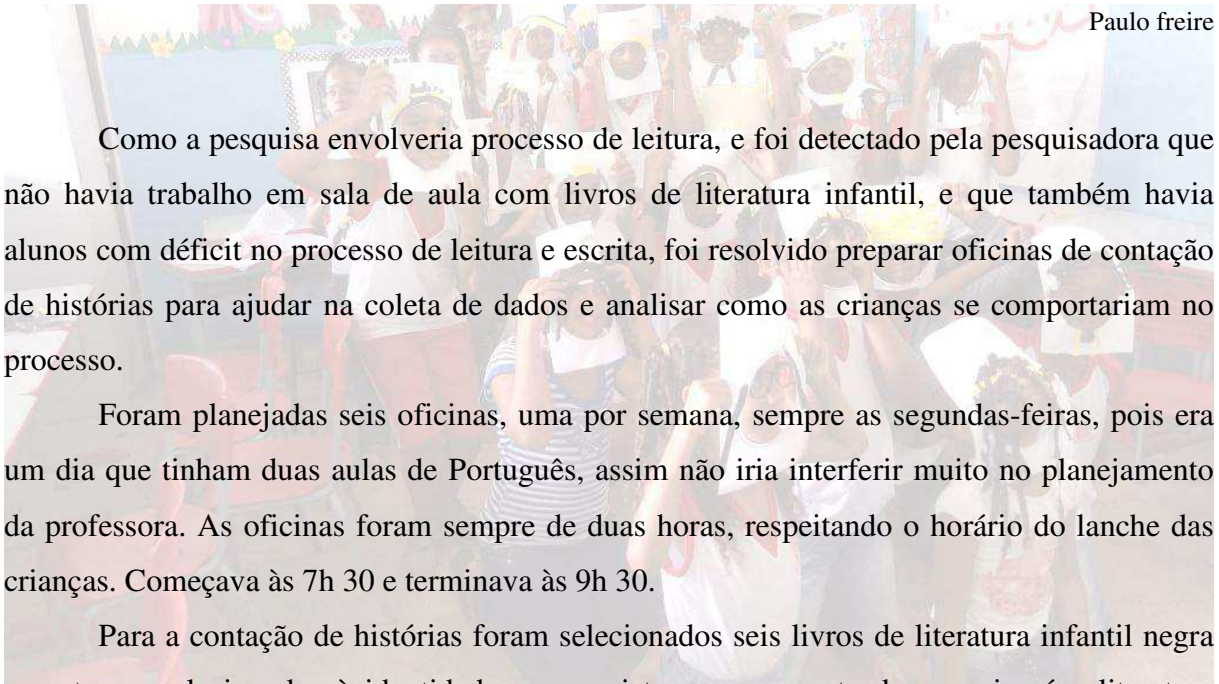
Por isso, investir no processo da leitura entrelaçado com temas voltados para o reconhecimento de si e do outro, possibilitará uma inclusão social mais resistente e contribuirá para a formação crítica dos sujeitos pertencentes a esse espaço, para que possam ter orgulho das suas diferenças e saber questionarem pelos seus direitos de igualdade social.

4.1.2 Contar e encantar com a literatura infantil negra

Como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se.

Repito, porém, como inevitável, a *franquia* de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo é a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabado.

Paulo freire



Como a pesquisa envolveria processo de leitura, e foi detectado pela pesquisadora que não havia trabalho em sala de aula com livros de literatura infantil, e que também havia alunos com déficit no processo de leitura e escrita, foi resolvido preparar oficinas de contação de histórias para ajudar na coleta de dados e analisar como as crianças se comportariam no processo.

Foram planejadas seis oficinas, uma por semana, sempre as segundas-feiras, pois era um dia que tinham duas aulas de Português, assim não iria interferir muito no planejamento da professora. As oficinas foram sempre de duas horas, respeitando o horário do lanche das crianças. Começava às 7h 30 e terminava às 9h 30.

Para a contação de histórias foram selecionados seis livros de literatura infantil negra com temas relacionados à identidade negra, visto que o recorte da pesquisa é a literatura infantil negra, com o intuito de analisar como as crianças viam os personagens, os lugares onde aconteciam as histórias, o enredo e se conseguiam relacionar com a realidade deles e qual a opinião dos mesmos em relação à realidade que viviam, ao conhecimento da sua ancestralidade, valores e preconceitos vividos, pois,

Vivemos em uma sociedade na qual os valores determinados por uma cultura branca européia são vistos como superiores, ocasionando aos afro-descendentes o desenvolvimento de auto-imagem negativa, acompanhada de baixa auto-estima, o que muito contribui para gerar condições desumanas de existência e tende a perpetuar-se em um processo de exclusão, sustentado por complexo mecanismo social. (FERREIRA, 2000, p. 12)

As histórias selecionadas foram *Que cor é a minha cor, Minha mãe é negra sim, As tranças de Bintou, Bruna e a galinha d'angola, O cabelo de Lelê e Meninas negras*. São histórias com textos curtos para que não ficasse cansativo e, também, textos poéticos.

Cada contação de histórias foi trabalhada usando estratégias diferentes para que as crianças ficassem na expectativa do que viria e seria contado na semana seguinte.

A proposta de contar histórias foi para que a pesquisadora pudesse com essa prática de letramento perceber como as crianças reagiriam a cada história contada, verificando o que elas já sabiam a respeito da sua identidade, além de analisar qual seria a receptividade com relação às histórias, visto que cada uma tocava em questões referentes à cultura, etnia e identidade, e assim, todas as crianças poderiam participar das oficinas sem se sentir excluída por não saber ler e escrever.

As histórias selecionadas foram recebidas com muito entusiasmo pelas crianças, pois durante a contação de histórias, elas participavam ativamente e depois participavam de forma efetiva nas atividades práticas das oficinas. As crianças ficavam na expectativa da próxima história que seria contada. Não esqueciam o nome dos personagens e nem os enredos, e algumas relatavam que quando chegavam a casa contavam as histórias para os pais.

Eram muito interessantes como as crianças relacionavam as histórias com o seu cotidiano, com as suas histórias de vida, com a sua maneira de usar o cabelo, com algumas palavras que já tinham ouvido, mas não sabiam o porquê daquela palavra.

Assim, cada atividade desenvolvida após a prática de contação de histórias era através de desenhos, colagem e pinturas, além da escuta sensível, pois “o fenômeno literário não está estritamente associado à escrita, mas a outro suporte, à oralidade, a qual precede o surgimento da escrita.” (HENRIQUE; et al, 2015, p. 233)

Contudo, as práticas desenvolvidas nas oficinas permitiram com que eu pudesse desenhar os resultados dessas práticas e analisar a contribuição da literatura infantil negra através da contação de histórias na (re) construção da identidade dessas crianças.

Contar histórias é transmitir ao leitor ouvinte um texto autônomo que é interpretado como outro sistema de referência, o que propicia múltiplas experiências interpretativas, pois cada leitor aciona seus valores culturais para dar sentido ao texto lido. Essa prática alarga horizontes, pois o leitor ouvinte capta do texto lido traços culturais que atravessaram o tempo e o espaço, abrindo assim perspectivas para o novo. Portanto, a leitura agrega referências [...] (HENRIQUE et al, 2015, p 233)

Contar histórias é uma atividade dinâmica e que proporciona à criança a imaginação, fazer relações, se posicionar criticamente e se ver como através de um espelho, possibilitando

se projetar nas situações e nos personagens, referenciando com a sua realidade, valorizando suas tradições e seus antepassados.

Na maioria das vezes o discurso disseminado na escola e que são internalizados pelas crianças acabam alimentando os preconceitos e a exclusão.

Essas ideias e valores que a escola difunde são veiculados e introjetados, sobretudo, por meio de discursos – apresentados em textos, relações interpessoais, estética, ritos, imagens, processos pedagógicos, práticas diversas -, que ignoram ou desqualificam as identidades das populações negras no Brasil, configurando um processo de exclusão, alimentado pelas práticas, tendo no professor/a um dos grandes agentes deste processo. (LIMA, 2015, p.24)

Então, para analisar as contribuições da literatura infantil negra através das práticas de contação de histórias para a (re) construção da identidade cultural de crianças negras, a pesquisadora recorreu à aplicação de oficinas de contação de histórias escritas negras para verificar se essas histórias trabalhadas com uma técnica mais participativa e atraente poderiam resgatar ou ajudar as crianças dessa escola no processo de (re) construção da sua identidade cultural, extraindo das mesmas, aspectos semelhantes aos contidos nas histórias.

4.1.3 As oficinas de contação de histórias: análise e discussão

Aplicar oficinas para auxiliar no processo de aprendizagem dos alunos é importante por que é um momento propício para a reflexão e ação de quem aplica. Além de integrar o grupo de crianças no ambiente da prática sócio interacionista do trabalho com contação de histórias.

As oficinas foram aplicadas pela pesquisadora, que apesar de não ter um curso específico de formação em contação de histórias, mas tem muito interesse pela técnica, levando-a a pesquisas e leituras sobre a dinâmica de contar histórias.

Foram seis oficinas aplicadas com as crianças. As histórias foram escolhidas com temas que abordam questões étnicas e culturais. Foi levada em consideração para a escolha das histórias a faixa etária, o nível de escolarização e a proposta temática da pesquisa.

A análise das oficinas será feita na sequência de aplicabilidade, apresentando a sequência didática, analisando a obra, a prática da contação e o efeito da obra na representação das crianças.

Tabela 2 – Dias das oficinas

| OFICINA | HISTÓRIA | DATA |
|---------|----------------------------|------------|
| 1 | Que cor é a minha cor? | 22/10/2018 |
| 2 | Minha mãe é negra, sim! | 05/11/2018 |
| 3 | As tranças de Bintou | 26/11/2018 |
| 4 | Bruna e a galinha d'Angola | 29/11/2018 |
| 5 | O cabelo de Lelê | 03/12/2018 |
| 6 | Meninas negras | 10/12/2018 |

➤ **Oficina 1 Que cor é a minha cor?**

Autora: Martha Rodrigues

Ano: 2006

Figura 18 – Livro “Que cor é a minha cor?”



Fonte: www.google.com.br/search?

Tema: Valorização étnica

Objetivo: Valorizar as características étnicas e reconhecimento.

Procedimentos: A oficina foi realizada em uma sala próxima a sala das crianças.

As crianças foram recepcionadas com um vídeo no qual cantava a música *Olele Molibá Makassi*. As crianças sentaram em círculos. No centro foi colocada uma exposição de livros de literatura infantil e bonecas negras (vide foto 3). Depois de ouvirem o acalanto

saudei as crianças com um bom dia bem caloroso e começamos a oficina de contação de histórias. Em seguida pedi para que as crianças falassem o que mais gostaram e observassem a cor de pele dele dos colegas, da professora e da pesquisadora. Em seguida foi lançados questionamentos e a partir desses questionamentos, alinhar o conteúdo da história com a observação feita pelas crianças.

Após o diálogo em relação à história, foi dada às crianças uma ficha de atividade intitulada *Eu sou assim...* para elas preencherem. (vide figura 6)

Recursos didáticos

- Computador
- Data show
- Livros de literatura infantil
- Bonecos
- Papel
- Lápis de cor



Foto 4 – Oficina 1 – Que cor é a minha cor?

Fonte: Professora da escola

1- Descrição e análise da obra

A obra é destinada para crianças com faixa etária de 2 a 7 anos. Traz uma narrativa curta, poética associada a ilustrações que chamam a atenção das crianças, trabalhando a identidade

afrodescendente, jogando com a imaginação infantil. Além de reforçar a auto estima da criança, buscando valorizar seus antepassados, sua cultura e sua cor.

Figura 19 – Imagens do livro *Que cor é a minha cor?*



Fonte: <https://www.google.com.br/search?>

2- Descrição e análise da prática e efeito da obra na representação das crianças.

Essa literatura foi trabalhada usando o computador e o data show. A história foi projetada e as crianças foram acompanhando atentamente. Elas, mesmo já tendo o contato com a pesquisadora durante o período de observação, ainda estavam um pouco retraídas. Percebi pelos olhares e gestos que tudo ali era novo para elas. Quando entraram na sala e sentaram ficaram com os olhos atentos nos livros, um mostrando para o outro com muita empolgação.

Quando chegaram estava passando o vídeo com a música *Olele Molibá Makassi*. Ouviram e em seguida pedi para eles cantarem junto comigo. Cantaram e depois perguntaram o significado de *Olele Molibá Makassi*. Antes de responder lancei uma pergunta para eles:

Pesquisadora: Vocês já tinham ouvido essa música?

Alunos: Nãaaa!

Pesquisadora: Vocês acham que essa música é de onde?

Alunos: Da áaafrica!

Pesquisadora: Por que vocês dizem que é da África?

Aluno 1: Porque a língua é diferente.

Aluno 2: Por que as pessoas são negras.

Aluno 3: O cabelo é cacheado.

Aluno 4: As roupas são coloridas.

Pesquisadora: Vocês estão certos. A canção é africana, e *Olele Molibá Makassi* significa “a corrente é muito forte”

Só com essa introdução é notável que as crianças tenham um conhecimento sobre alguns aspectos relacionados ao povo africano.

Figura 20 – Imagens do vídeo Olele Moliba Makassi



Fonte: <https://www.google.com.br/search?biw>

Depois desse momento apresentei o livro para as crianças dizendo o nome e a autora, e que elas deveriam prestar bastante atenção à história e às imagens. Assistiram atentas com os olhinhos fixos na tela. Quando a história terminou perguntei se haviam gostado da história, e todos disseram que sim. Uma aluna levantou a mão e disse:

Aluna 1: Minha mãe conta histórias para mim.

Pesquisadora: Que histórias sua mãe conta para você?

Aluna 1: História do Brasil, dos negros.

Pesquisadora: E o que ela conta sobre os negros?

Aluna 1: que tem que respeitar e vieram da África.

Pesquisadora: O que vocês viram nas imagens do vídeo que vocês mais gostaram?

Aluno 1: O rio.

Aluno 2: O hipopótamo.

Pesquisadora: Na comunidade que vocês moram tem alguma coisa dessas que foram mostradas na história?

Alunos: Tem sim.

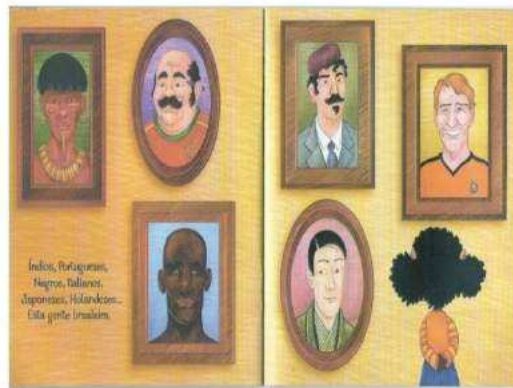
Pesquisadora: O quê?

Aluno 2: O rio.

Aluna 1: A árvore.

Pesquisadora: O que vocês vêem nessa imagem?

Figura 21 – Imagem do livro de literatura Que cor é a minha cor?



Fonte: <https://www.google.com.br/search?biw>

Aluno 3: Índio

Aluno 2: Uma pessoa negra,

Aluno 4: Pessoa normal.

Pesquisadora: O que é uma pessoa normal?

Aluno 4: Pessoa branca.

Pesquisadora: O índio não é uma pessoa normal?

Aluna 1: sim.

Aluno 4: Não.

Pesquisadora: Por que o índio não é uma pessoa normal?

Alunos: Ficaram calados.

Pesquisadora: Todos do quadro são pessoas que apresentam diferenças na sua cor, na sua forma de vestir, no cabelo. Essas pessoas apresentam diferenças que devem ser o quê?

Alunos: Respeitaaadas.

Pesquisadora: E o que essas pessoas das fotos representam?

Aluna 1: Os índios, as crianças, os nossos pais.

Aluno 2: A cor do Brasil.

Pesquisadora: E qual é a cor do Brasil?

Alunos: São todas as pessoas da foto.

Observa-se que as crianças conseguem fazer relação da história com a história que eles já conhecem sobre os povos que compõe o Brasil, mas, ainda, há resquício e um discurso de inferioridade quando se refere ao índio e ao negro. Quando o aluno diz que além desses tem no quadro pessoa normal, isso reflete um discurso eurocêntrico, que mostra como é passada para essa criança a política de poder do branco, como alguém superior, contribuindo para o enraizamento de sentimentos de preconceito em relação à estética e à cultura do negro.

A ideologia do branqueamento se efetiva no momento em que, internalizando uma imagem negativa de si própria e uma imagem positiva do outro, o indivíduo estigmatizado tende a se rejeitar, a não se estimar e a procurar aproximar-se em tudo do indivíduo estereotipado positivamente e dos seus valores, tidos como bons e perfeitos. (SILVA, 2005, p. 23)

É preciso que a escola quebre conceitos estereotipados, e trabalhe com um currículo que aborde e respeite as diferenças.

Pode-se afirmar, então, que a imposição cultural de origem eurocêntrica passa pela abordagem curricular da escola básica e faz com que grupos e povos, dentre estes os/as negros/negras, fiquem invisibilizados e inferiorizados, porque submetidos a padrões hegemônicos, geralmente considerados como os únicos a serem valorizados. (LIMA, 2015, p.24)

A escola não pode rejeitar esse grupo nas formas de viver, conviver ser e estar no mundo. A escola precisa trabalhar de maneira que reconheça e faça com que as crianças também reconheçam outras referências culturais, sem negar ou estigmatizar a sua própria cultura e a do outro, para que não ocorram discursos como do aluno que vê os brancos como pessoas normais e o índio e o negro como pessoas que não fazem parte desses ou daquele contexto.

Para finalizar, sentei com as crianças no chão em volta dos livros e deixei que elas tivessem o contato direto com os livros e bonecos, ficamos o tempo que restava conversando, alguns fazendo perguntas sobre os livros e outros folheando os livros e brincando com os bonecos. Nesse momento percebi o quanto a história e a prática da história foram relevantes para eles, mesmo não se reconhecendo como negros, pois alguns diziam que eram morenos, ou café com leite, como costumavam dizer.

Foto 5 – Oficina 1 – Crianças olhando os livros de literatura



Fonte: Professora da escola

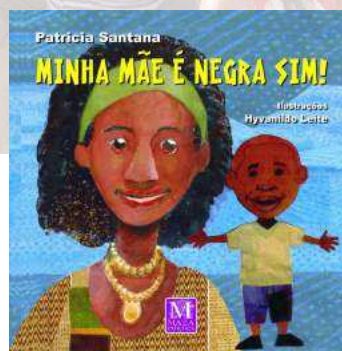
➤ **Oficina 2 - Minha mãe é negra, sim!**

Autora: Patricia Santana

Ano: 2008

A boniteza deste mundo está nas diferenças, diferenças de tudo quanto é jeito: de pessoas, de cores de gente e flores, de tamanhos, de línguas e costumes, de sotaques, de jeitos de ficar alegre e triste.

Figura22- Livro Minha mãe é negra, sim!



Fonte: <https://www.google.com.br/search?>

Tema: Preconceito racial

Objetivo: Vencer o preconceito e valorizar os conhecimentos dos antepassados.

Procedimentos: Os alunos e a pesquisadora sentaram em círculo no chão. A pesquisadora levou um livro em tamanho grande bem colorido e confeccionado com a história Minha mãe é negra, sim! e espalhou no tapete outros livros de literatura infantil negra. Ficaram

expostos, também, os personagens da história confeccionados de pano. Eno e a mãe de Eno. As crianças ficaram encantadas com Eno e sua mãe. Até a professora se encantou com os personagens. Apresentei Eno e a mãe de Eno para as crianças e apresentei o livro confeccionado e a autora da obra.

Contei a história folheando o livro e mostrando as imagens para as crianças. Elas sempre atentas a contação de histórias e às imagens apresentadas. Durante a contação de histórias as crianças participavam a partir de alguns questionamentos feitos pela pesquisadora. Quando a história terminou solicitei às crianças que desenhassem a mãe e pintassem. E em seguida que completassem um questionário intitulado *Eu sou assim...*

Recursos didáticos

- Livro *Minha mãe é negra, sim!*
- Livro confeccionado pela pesquisadora com a história.
- Folha de ofício.
- Lápis de cor.
- Questionário xerocado.

Foto 6 – Oficina 2 – Crianças aguardando o início da contação de histórias.



Fonte: Patrícia da Silva Maciel

Foto 7 – Literaturas infantis negras e livro confeccionado pela pesquisadora.



Fonte: Patrícia da Silva Maciel

1- Descrição e análise da obra

A obra conta a história de um menino chamado Eno, que diante da atitude da professora, é levado a perguntar sobre a sua origem, pois ele percebe o preconceito da professora que o sugere que pinte a mãe dele de amarelo, por ser uma cor mais bonita, segundo a professora. Eno fica muito triste, porque pintar sua mãe de amarelo. A mãe que ele tanto amava e era tão bonita! E não podia contestar a professora porque era professora.

Eno vai para casa muito triste e procura saber no dicionário o significado da cor preta como forma de encontrar uma explicação para o preconceito, mas o dicionário não ajudou muito, continuou triste. Um dia o avô foi visitá-lo e perguntou por que ele andava tão banzo. Eno não agüentou a agonia e contou o que tinha acontecido a seu avô. O avô com toda sabedoria contou ao menino histórias do tempo antigo, falando das coisas de hoje. Falou sobre racismo, das dificuldades que as pessoas negras enfrentaram e enfrentam para conseguirem aceitação neste mundo. Vô Damião dizia do orgulho que tinha da família, que lutava para viver com dignidade e que Eno era um orgulho para a família. Logo o sorriso voltou ao rosto de Eno.

Essa história traz uma reflexão sobre o racismo e o preconceito que as crianças enfrentam nas escolas. A falta de respeito às diferenças de classe, de cor, do cabelo. Como se sentem inferiorizados com as representações que são encontradas em livros didáticos, e muitas vezes através de discursos conscientes e inconscientes dos atores envolvidos no ambiente escolar. Além de trazer durante a história palavras da tradição africana.

A obra nos faz refletir que não podemos permitir uma homogeneização dos saberes, uma disciplinarização das crianças, uma desvalorização das culturas e das identidades étnicas

e culturais. As escolas como instituição de poder, os professores e coordenação pedagógica devem trabalhar de forma positiva as questões relacionadas ao racismo e ao preconceito, proporcionando às crianças condições de refletirem sobre si e o outro. Para que se aceitem e se valorizem na sua etnia e cultura, pois “a criança contemporânea cedo aprende a dirigir o olhar para a percepção natural de cor e atribuir um valor social a ela. Aprende a enxergá-la como distintivo de identidade e a devotar-lhe orgulho, simpatia ou preconceito. (FERNANDES, 2015, P. 34)

2- Descrição e análise da prática e do efeito da obra na representação da criança

A prática de contação de história dessa literatura foi muito importante para representação da criança, principalmente porque teve a representação da pessoa que está no papel de mãe delas.

As crianças como sempre muito participativas, nessa segunda oficina, senti que elas estavam mais a vontade com a pesquisadora.

As crianças e a pesquisadora ficaram sentadas em círculo para a contação de histórias. Durante a prática de contação a pesquisadora lançava algumas perguntas e as crianças, também. Em uma passagem da história, quando o avô de Eno vai visitá-lo, e pergunta por que o menino está tão banzo, a pesquisadora pergunta para as crianças se sabem o significado dessa palavra.

Pesquisadora: o que é banzo?

Silêncio

Alunos 1: Tristeza

Pesquisadora: Banzo é um termo de origem africana, era usado pelos africanos na época da escravidão no Brasil. Essa palavra significa estar triste e pensativo.

Figura 23 – Imagem do livro Minha mãe é negra, sim! Mostra Eno banzo.



Fonte: <https://pt.slideshare.net>

Na história tem uma passagem em que o diz que o avô fala para Eno sobre racismo e preconceito. Perguntei às crianças o que é racismo.

Pesquisadora: O que é racismo?

Aluna 1: É dizer....

Aluna 2: Chamar as pessoas de preto.

Aluno 3: Chamar as pessoas de branco.

Aluno 4: E aqui tem branco? E você é branco?

Aluna 1: Não.

Pesquisadora: Racismo é o preconceito e a discriminação com base em diferenças biológicas entre os povos, em relação à cor da pele, ao cabelo...

Observa-se pelas respostas das crianças que elas não têm muito entendimento sobre o que o racismo, mas sabem que o racismo é uma forma de preconceito. Pelo posicionamento do aluno 4, nota-se, também, que eles se reconhecem como negros. A questão, talvez seja a não aceitação de ser negro.

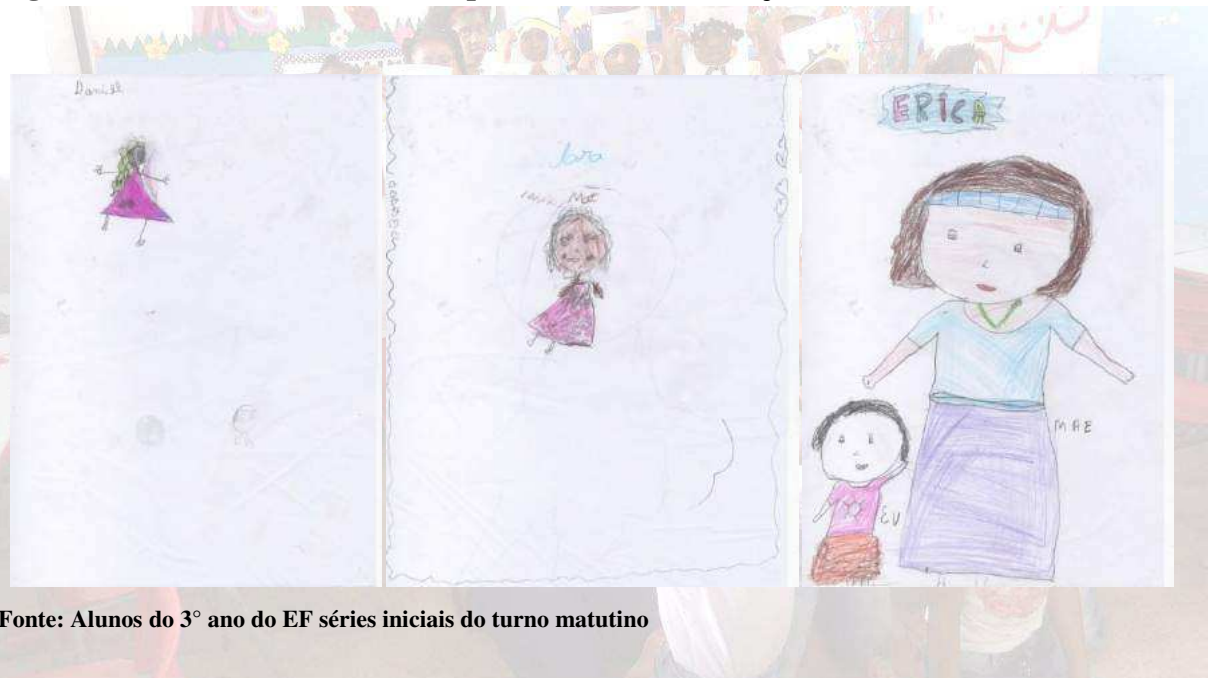
Diferente das crianças socialmente presumidas como eurodescendentes que contam com um repertório vasto de referenciais para sustentar a construção de suas identidades presumidamente positivas e superiores, outras crianças, especialmente as com o tom de pele mais escuro enfrentam inúmeras dificuldades em encontrar referenciais de cunho positivo com imagens sociais desejáveis, não porque estes não existam, mas porque não são representados. (FERREIRA; FILHO; COSTA, 2017, p.171)

Por isso, é de fundamental importância que a escola exponha as crianças a uma série de valores positivos em relação às diferentes etnias. É preciso rever o material trabalhado com as

crianças, um material mais diversificado, literaturas infantis mais diversificadas no que tange as relações étnicas raciais, pois “ser negro no Brasil, longe de demarcar apenas uma diferença biológica, é estar exposto a uma série de valores negativos que discriminam e excluem a população negra de tudo que é positivo, em termos de bens de consumo, de representação simbólica e de poder. (FERNANDES, 2015, p. 33)

A não aceitação da cor da pele foi perceptível nas atividades realizadas pelas crianças após a contação de histórias. Pedi para as crianças desenharem e pintarem a mãe delas. Algumas pintaram o rosto da mãe de preto, outras de marrom, algumas deixaram em branco e outras pintaram de laranja claro como mostra as imagens abaixo.

Figura 24 – Desenhos dos alunos após a oficina de contação de histórias



Fonte: Alunos do 3º ano do EF séries iniciais do turno matutino

Grafico 2 – Desenho dos alunos



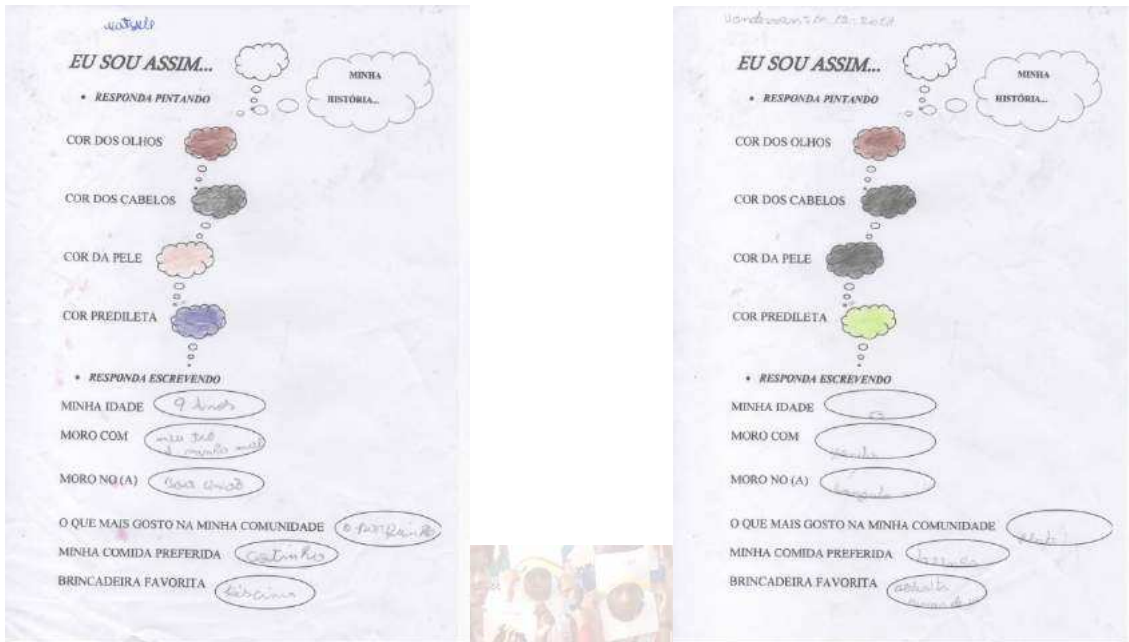
Nesse dia foram dezessete crianças para a escola. De acordo com o gráfico acima, nota-se que cinquenta por cento das crianças pintaram a mãe de marrom. Esse dado é considerado um ponto positivo, pois reconhecem que a mãe é negra, não nega suas raízes e aceita a cor de pele da mãe. Os que não pintaram, perguntei o motivo pelo qual não tinham pintado o rosto da mãe, responderam que deixar de branco fica mais bonito, e os que pintaram de laranja claro alegaram ser cor de pele.

Quando as crianças dizem que o branco fica mais bonito, isso pode ser um discurso internalizado por elas. Os atores envolvidos no ambiente escolar precisam se policiar no que diz respeito ao discurso, comportamentos, para não estar reproduzindo discursos hegemônicos, e consolidando nas práticas pedagógicas. “O discurso da escola é importante para ler e redimensionar como as pessoas vivenciam suas identidades, vez que neste espaço elas constroem suas concepções sobre si mesmas, sobre os outros, sobre as relações sociais, sobre o mundo a sua volta.” (LIMA, 2015, p. 58)

A atividade seguinte tem uma proposta de perceber como as crianças se identificam após a contação de histórias. A atividade pede para eles responderem pintando a cor dos olhos, a cor dos cabelos, a cor da pele e a cor predileta. Na segunda parte pede para responder escrevendo a idade, com quem mora, onde mora, o que mais gosta na comunidade, a comida predileta e a brincadeira favorita.

Vou analisar apenas duas questões que são a cor dos cabelos e a cor da pele, pois são as que interessam mais a esse trabalho.

Figura 25 – Atividade desenvolvida pelos alunos

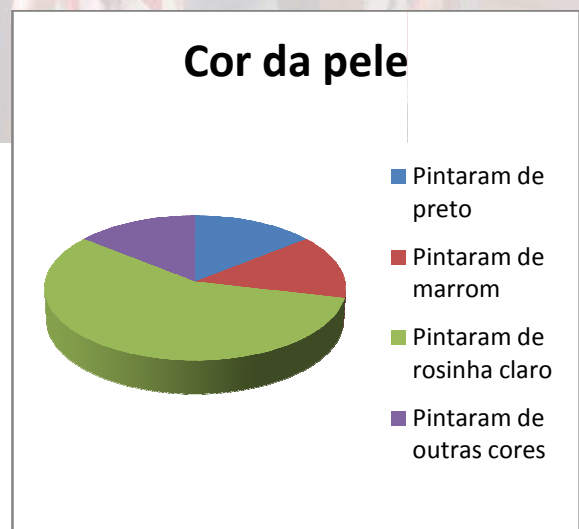
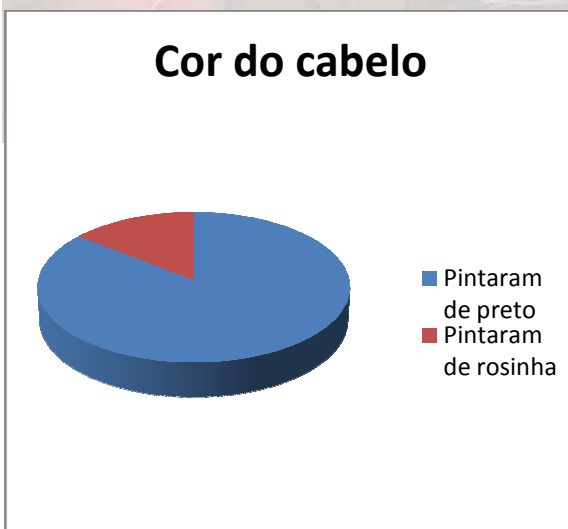


Fonte: Alunos do 3º ano do EF séries iniciais.

Os desenhos acima são dois exemplos para demonstrar que algumas crianças pintaram a cor de pele de preto e outras pintaram de lápis rosinha, cor de pele como eles chamam. Vamos alisar os gráficos abaixo para verificarmos como eles se representaram depois da história contada.

Gráfico 3 – Cor dos cabelos

Gráfico 4 – Cor da pele



No gráfico acima se percebe que as crianças se representaram coerentemente com o seu cabelo, mais de oitenta por cento das crianças pintaram o cabelo de preto. Já em relação à

cor da pele, mais de cinquenta por cento das crianças que realizaram a atividade pintaram de rosinha claro. Isso mostra que, ainda, é necessário fazer trabalhos de reconhecimento quanto ao seu tom de pele. Esse resultado pode ser traduzido como uma forma de preconceito por parte das próprias crianças em relação a sua etnia, ou uma internalização de discursos de que a cor da pele deve ser pintada com o lápis rosinha, ou melhor, cor de pele como eles chamam.

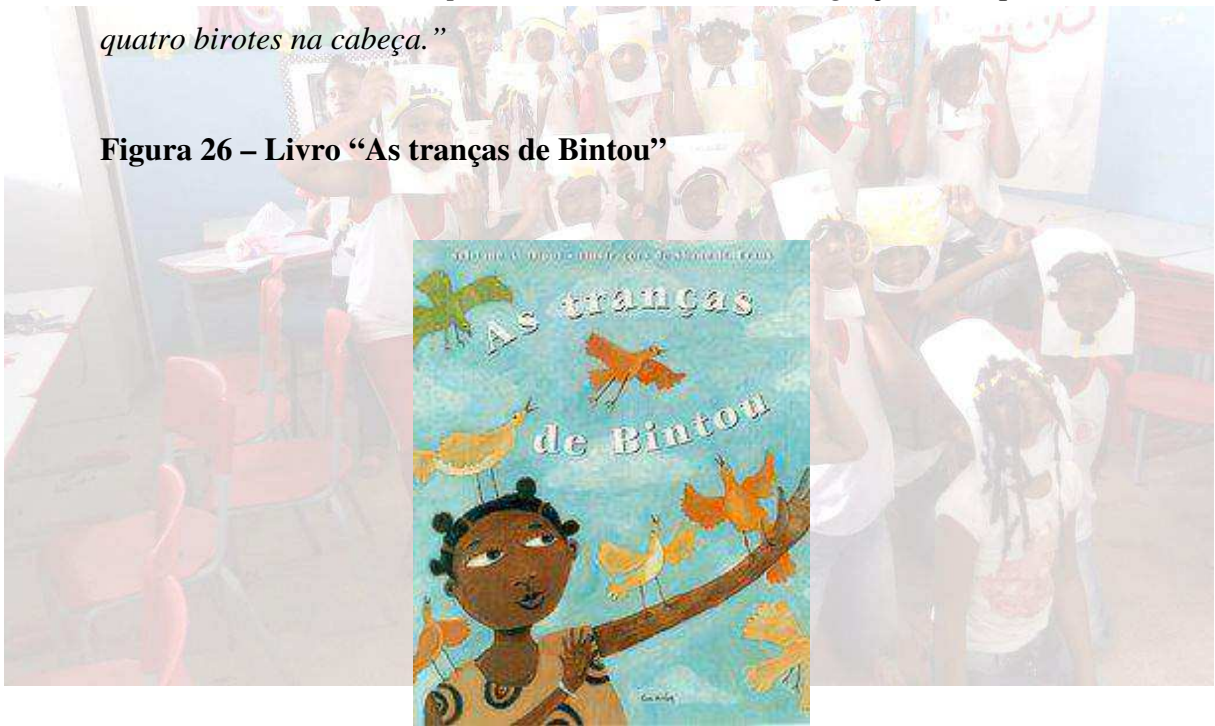
➤ **Oficina 3 - As tranças de Bintou**

Autora: Sylviane Anna Diouf

Ano: 2004

“Meu cabelo é curto e crespo. Meu cabelo é bobo e sem graça. Tudo que tenho são quatro birotos na cabeça.”

Figura 26 – Livro “As tranças de Bintou”



Fonte: <https://www.google.com.br/search?>

Tema: Diversidade cultural afrodescendente

Objetivo: Respeitar e valorizar a pluralidade cultural, além de reforçar o autoconhecimento

Procedimentos: Essa oficina foi realizada através da técnica do varal na qual durante a contação a pesquisadora pendurava no varal as narrativas confeccionadas com cartolina e plástico, de forma sequenciada. A sala foi organizada com as cadeiras no padrão de teatro.

Durante a narrativa as crianças podiam participara oralmente, fazendo questionamentos ou trazendo aspectos da comunidade deles semelhantes à história contada.

A atividade aplicada no final dessa atividade foi uma ficha com três imagens da história, na qual as crianças iriam escrever ou desenhar os pontos positivos, os interessantes e os negativos em relação à história.

Recurso material:

- Livro As tranças de Bintou xerocopiado.
- Fichas com a narrativa confeccionada com cartolina.
- Atividade xerocopiada.
- lápis
- papel
- caixa para colocar os sonhos dos alunos.
- varal
- prendedor da roupa.
- reprodução das imagens.
- História digitada.

Foto 8 – Oficina As tranças de Bintou.



Fonte: Patrícia da Silva Maciel

1- Descrição e análise da obra

O livro As tranças de Bintou é uma narrativa que apresenta ilustrações importantes para reforçar a beleza, as tradições, nos fazendo sentir encantados com a cultura africana. Apresenta respeito às questões culturais, aos mais velhos e ajuda no amadurecimento das crianças.

A história é sobre uma menina chamada Bintou que no início do livro se apresenta insatisfeita com os birotos que tem no cabelo. Observa seu rosto refletido na água e não gosta do que vê.

Durante a narrativa muitas coisas acontecem. O irmão mais novo da garota será batizado, e uma festa será feita pela família para celebrar. Há um ritual a cerca da escolha do nome, a valorização dos mais velhos, a comida nas celebrações e as roupas que são utilizadas. Todos da família se envolvem, a vovó Soukeye é a mais velha, logo a mais sábia.

O sonho de Bintou é ter tranças. Fica observando as mulheres de tranças, muitos modelos e cores. Bintou nota a presença de uma mulher que parece estrangeira. Ela tem tranças longas, que batem na cintura. O nome da moça é Teresa, vinda do Brasil. A menina fica encantada com a brasileira e chega à conclusão de que elas são muito bonitas com suas tranças longas. Foi a partir daí que Bintou refletiu sobre o seu cabelo, e ficou muito triste.

Então decidiu ir passear na praia, quando chegou lá ouviu barulho de garotos gritando, a menina rapidamente sai à procura de ajuda. Ao invés de pegar o caminho mais longo e seguro, pega o caminho mais curto e perigoso para chegar à vila e comunicar aos pescadores o ocorrido. Os pescadores correm para o mar e salvam os garotos.

Todos na vila ficam orgulhosos de Bintou e resolvem premiá-la com a realização de um desejo. E o desejo da menina era ter tranças.

Vovó Soukeye chama Bintou no quarto passa as mãos no cabelo da menina e diz: “Seu cabelo será tão especial quanto você” (DIOUF, 2010, p.26). Depois a vó pede para Bintou se olhar no espelho. A menina vê refletida no espelho uma criança de pássaros amarelos e azuis no cabelo. A garota gosta do que vê: “Eu sou Bintou. Meu cabelo é negro e brilhante. Meu cabelo é negro e brilhante. Meu cabelo é macio e bonito. Eu sou a menina dos pássaros no cabelo. O sol me segue e estou muito feliz” (DIOUF, 2010, p. 27)

A criança percebe o motivo dos birotos, percebendo a beleza da infância e dos cabelos.

Enfim, a obra trás aspectos muito relevantes para as crianças no que tange a identidade, a cultura, o respeito às tradições e ao amadurecimento da criança. É uma literatura que poética, que brinca com as palavras “pássaros amarelos e azuis no cabelo” e contribui para que as crianças possam resgatar sua ancestralidade e aos pouco construindo sua identidade cultural sem perder sua própria essência.

Figura 26: Imagens do livro As tranças de Bintou



Fonte: <https://www.google.com.br/search?q>

2- Descrição e análise da prática

Essa narrativa foi contada usando a técnica do varal. Foi armado um varal na sala. Durante a contação fui prendendo com o prendedor de roupa as fichas, conforme ia desenvolvendo a história. Sempre preocupada com a animação e a entonação.

Essa técnica cria na criança curiosidade, aguça a imaginação e reforça a expectativa do que virá depois. Isso ajuda a criança a manter a atenção na história.

As crianças participaram ativamente, fazendo perguntas e relatando semelhanças da vivência da comunidade que moravam com a história de Bintou.

Essa foi uma história mais longa, por isso apliquei a técnica do varal, pois precisava prender a atenção das crianças, elas eram muito agitadas e cheias de energias. A dinâmica foi tranquila, me preocupei com o tempo, mas correu tudo como foi previsto.

Como nas outras oficinas, levei a personagem da história para as crianças que ficaram encantadas com a boneca.

Durante a história, as crianças perceberam que os nomes dos personagens eram diferentes como Bintou, Soukeye, Fatou, Safi, Abdou e Serigne Mansour. E a pesquisadora chamou a atenção em relação à origem africana comparando com o outro nome que é mencionado na história Teresa, que é um nome brasileiro. Mostrei as diferenças relacionadas aos nomes próprios. Foi muito interessante na passagem do ritual do batizado. Quando a pesquisadora fez perguntas sobre batizado.

Pesquisadora: Quem aqui foi batizado?

Aluno1: Eu.

Aluno2: Eu

Alunos3: Eu

Aluno 4: Ainda vou me batizar.

Aluno 5: Vocês se lembram do ritual do batizado?

Aluno 1: Não

Aluno2: O padre derrama um água na testa.

Pesquisadora: Mas dependendo de cada religião o ritual é diferente.

Aluno 5: Minha religião é diferente.

Pesquisadora: Qual é a sua religião, aluno 5?

Aluno 5: É, é, é... aquela professora, que usa uma roupa branca.

Aluno 6: Candomblé, professora.

Pesquisadora: Aluno 5, como é o ritual da sua religião?

Aluno 5: Não sei dizer, professora.

Nesse momento de discussão do ritual, foi muito enriquecedor, pois eles participaram ativamente falando sobre batizado e a forma de comemoração e as comidas.

Pesquisadora: No batizado de Abdou serviram peixe, arroz, carneiro, um bolinho de peixe com molho apimentado, bolinho açucarado e papaias. Quais são as comidas que são servidas nas festas comemorativas na sua comunidade?

Alunos: Feijão, mugunzá, farinha, acarajé...

Aluno 2: O acarajé parece com o bolinho do batizado de Abdou.

Eu não me aprofundi muito nessa questão devido ao tempo, nessa história as crianças tiveram uma participação muito mais efetiva, pois incentivava o resgate de coisas que eles viviam na comunidade. Falamos sobre as roupas utilizadas no ritual do batizado, e alguns alunos enfatizaram que se batizaram usando roupa branca, uma característica de algumas religiões no Brasil.

Na passagem sobre o diálogo de Bintou com Teresa a mulher brasileira, Bintou pergunta se no Brasil as crianças usam tranças. Teresa disse que sim, e que usam uns prendedores coloridos no cabelo.

Aluno 1: Professora aqui os homens também usam tranças.

Pesquisadora: Bem lembrado, aluno 1. Os meninos, rapazes, homens usam tranças. Tudo isso faz parte da cultura de cada lugar. E hoje aqui temos meninas usando tranças com xuxas coloridas.

Aluna 1: Pró, minha mãe faz polpinha em mim, também.

Pesquisadora: Polpinha na história é o que?

Alunos: Birooooootes.

Aluna 3: Pró, a senhora usa trança?

Pesquisadora: Uso sim. Usava mais quando era criança. Acho lindo, tranças.

Foram trazidas muitas questões relacionadas à identidade cultural. E as crianças teriam muito mais para contribuir nessa oficina, pois o livro é muito rico e perpassa assuntos muito relevantes para a (re) construção da identidade dessas crianças.

Senti que os alunos ficaram mais agitados nessa oficina, acredito por ser uma história longa, mas não foi um entrave para a prática e nem prejudicou a qualidade do trabalho. Teríamos muito mais coisas para abordar, mas o tempo era curto devido ao horário do lanche das crianças.

Todavia, a oficina foi muito satisfatória, enriquecedora para as crianças e, também, para a pesquisadora que aprendeu muito com os alunos. Essa é uma história que necessitaria de mais tempo para ser mais explorada, mas o objetivo proposto foi atingido.

Foto 9 - Crianças fazendo a atividade depois da narrativa.



Fonte: professora da escola

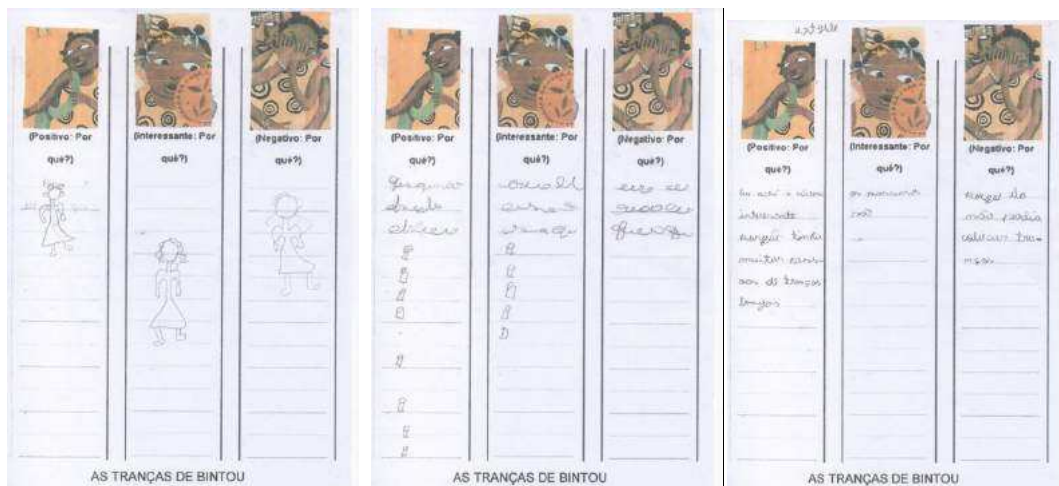
3- Discussão e análise do efeito da obra na representação das crianças

Durante o processo de contação da história pude perceber que as crianças conseguiram se identificar com os personagens, no que se refere aos sonhos, pois todas as crianças possuem sonhos, cada uma na sua realidade e contexto social. Sentiram –se representadas em relação ao ritual do batizado, trazendo a realidade deles, a representação da culinária, também, encontraram semelhanças com as que foram citadas na obra, as roupas diferentes usadas no ritual do batizado, dizendo que aqui no Brasil no batizado usa roupa branca. No uso das tranças, relatando que aqui no Brasil não só meninas, mas meninos também usam tranças.

Essas representações são fundamentais para a valorização de cada um, nas suas particularidades, na sua forma de vida e de convívio com a comunidade. Na educação recebida em casa. No amadurecimento da criança, pois quando era dito que meninas na África não usavam tranças, relacionaram com fatos que aqui na nossa realidade são passados para eles como, meninas não usam maquiagem nem salto alto por que são crianças. Meninos não saem sozinhos por que são crianças.

Em relação à atividade selecionada para essa narrativa, acho que não obtive muito êxito, pois como alguns alunos não sabem escrever, ao invés de desenhar tentaram escrever, e não consegui perceber o que eles realmente pensaram sobre a história. Mas as crianças realizaram a atividade alguns desenharam e outros escreveram. A atividade pedia para desenhar ou escrever embaixo da figura o que acharam positivo e por que, negativo e por que e interessante e por quê.

Figura 27 – Atividade realizada pelas crianças



Fonte: Patrícia da Silva Maciel

Nessa oficina estavam presentes dezesseis crianças, todas responderam e entregaram a atividade. As crianças que sabem ler e escrever relataram na atividade que gostaram, e que acharam interessante e positivo o fato de Bintou ter salvado a vida dos meninos e por que tinham muitas pessoas de tranças longas, os pássaros e por que ela tem birotos. Acharam negativo o fato de Bintou não poder usar tranças e estar triste. Os que desenharam, fizeram bonecas com birotos e tranças no aspecto positivo e interessante, no negativo não apresentaram nada.

Portanto, o impacto da obra na representação das crianças foi positivo, visto que conseguiram se representar ou no ritual, ou na comida, ou no uso das tranças, fortalecendo o que elas já traziam como conhecimento e acrescentando novos conhecimentos para que possam (re) construir a identidade cultural.

➤ Oficina 4- Bruna e a galinha d'Angola

Autora: Gercilda de Almeida

Ano: 2011

Figura 28 – Livro “Bruna e a galinha d'Angola”



Fonte: <https://www.google.com.br/search?>

Tema: Valorização das raízes negras

Objetivo: Despertar para a valoração das raízes negras.

Procedimentos: A sala de aula foi arrumada em formato de teatro, na mesa foi colocado o baú com o pano dentro, e o presente que Bruna ganhou. E algumas galinhas d'angola feitas de EVA .

Foi levada a personagem da obra confeccionada de pano e que ficou no colo da pesquisadora durante a contação de histórias.

Depois da contação de histórias a pesquisadora ensinou as crianças a desenharem a galinha d'angola, usando a mão como molde, e solicitou que depois que fizessem o desenho e pintassem a galinha.

Foto 10: Contação da história Bruna e a galinha d'Angola”



Fonte: Professora da escola

1- Descrição e análise da obra

A Obra, Bruna e a galinha d'Angola, trazem a valorização das raízes negras e reconhecimento das histórias dos mais velhos, resgatando narrativas da cultura africana.

Conta uma história de uma menina que se sentia sozinha e sempre recorria a sua avó Nanã para lhe contar histórias. A história que ela mais gostava era a do panô,¹² da galinha d'Angola que é a Conquém.

Bruna tinha um tio, que era oleiro, e pediu para ele lhe ensinar a fazer a galinha d'Angola, por que ela tinha sonhado com essa galinha. Como ela se sentia sozinha fez a galinha para lhe fazer companhia.

Um certo dia, Bruna ganhou da avó uma Conquém de verdade, e a partir disso as outras meninas da aldeia vieram brincar com ela e a galinha. A avó de Bruna havia perdido um baú, mas a galinha de Bruna, ciscando encontrou. As meninas desenterraram e entregaram a avó. Dentro dele havia um panô, da Conquém que contava a história da criação do mundo. Todos da aldeia se juntavam para ouvir as histórias de Nanã.

Nana muito feliz por ter encontrado o baú, ensinou as meninas a pintarem os panos como os da África. Com as meninas pintando os panos, a aldeia ficou conhecida.

Um certo dia, a galinha de Bruna sumiu, todas as meninas foram procurá-la. Quando a encontraram, ela estava chocando um ovo. Assim, em pouco tempo todas as meninas tinham sua própria galinha.

Esta é uma história que ajuda as crianças a conhecerem e a se interessarem pela cultura africana, e também a resgatarem aspectos culturais da própria comunidade. Além disso, trabalha com a valorização e respeito aos mais velhos, relatando sobre histórias que por ventura foram contadas pelos membros da família, como bisavós, avós, pais, tios e outros.

Enfim, é uma narrativa muito rica e que pode acrescentar valores culturais, ajudando a criança na (re) construção da identidade.

Figura 29 – Imagens - Panôs

¹² espécie de painel decorativo, com ou sem moldura, feito geralmente com um retângulo de tecido liso, ornamentado com pinturas e aplicações. Fonte: <https://pt.wiktionary.org/wiki/pan%C3%B4>



Fonte: <https://www.google.com.br/search?q>

2- Descrição e análise da prática e do efeito da obra na representação das crianças

A oficina foi aplicada com a sala arrumada em formato de teatro. A pesquisadora confeccionou um baú com caixa de papelão, na qual estava o panô, uma conquém de EVA pendurada em um cordão dourado carregando uma bolsinha para simular a galinha espalhando a terra que caía do céu, pois Bruna havia sonhado com a conquém espalhando essa terra porque sua avó contou para ela uma história que era a sua preferida a do pano da galinha que sua avó trouxera da África.

“Conta a lenda de minha aldeia africana que Ósún era uma menina que se sentia só. Para lhe fazer companhia resolveu criar o que ela chamava de ‘o seu povo’. Foi assim que surgiu Conquém, ou melhor, a galinha d’Angola deste panô.”

Comecei a contação apresentando a Bruna confeccionada de pano, a história e a autora do livro. Ao narrar: “Bruna era uma menina que se sentia muito sozinha. Quando estava muito triste ia para casa de sua avó Nanã, que chegara de um país muito distante, e pedia-lhe para contar histórias de sua terra nata” (ALMEIDA, 2011, p.3). Nesse momento perguntei:

Pesquisadora: Vocês perceberam que todas as histórias têm uma avó ou avô? Por que será?

Alunos: Simmmm!

Aluno 1: Por que eles estudaram.

Aluno 2: Por que eles sabem de tudo.

Pesquisadora: por que sabem de tudo?

Aluno 3: Por que viveram mais.

Continuei a história, e quando mencionei a Conquém, perguntei:

Pesquisadora: Vocês já ouviram falar na Conquém?

Aluno 1: Simm.

Aluno 2: É uma galinha.

Aluno 3: Eu tenho uma galinha.

Aluno 2: Tem uma Conquém lá no Rio Seco.

Aluno 3: A galinha é cinza com pintas, pró.

Pesquisadora: Quem tem algum bichinho que é um amiguinho?

Alunos: Eu, eu, eu, eu...

Alunos 1: Três cachorros.

Aluno 2: Um gato.

Aluno 3: Professora, eu tenho um pacapim.

Pesquisadora: O que é um pacapim?

Alunos: Um passarinho.

Pesquisadora: Ah, um passarinho... Como é o pacapim?

Aluno 3: Preto da barriga amarela.

Aluno 4: Gato, pacapim, cachorro.

Alun5: cachorro e galinha.

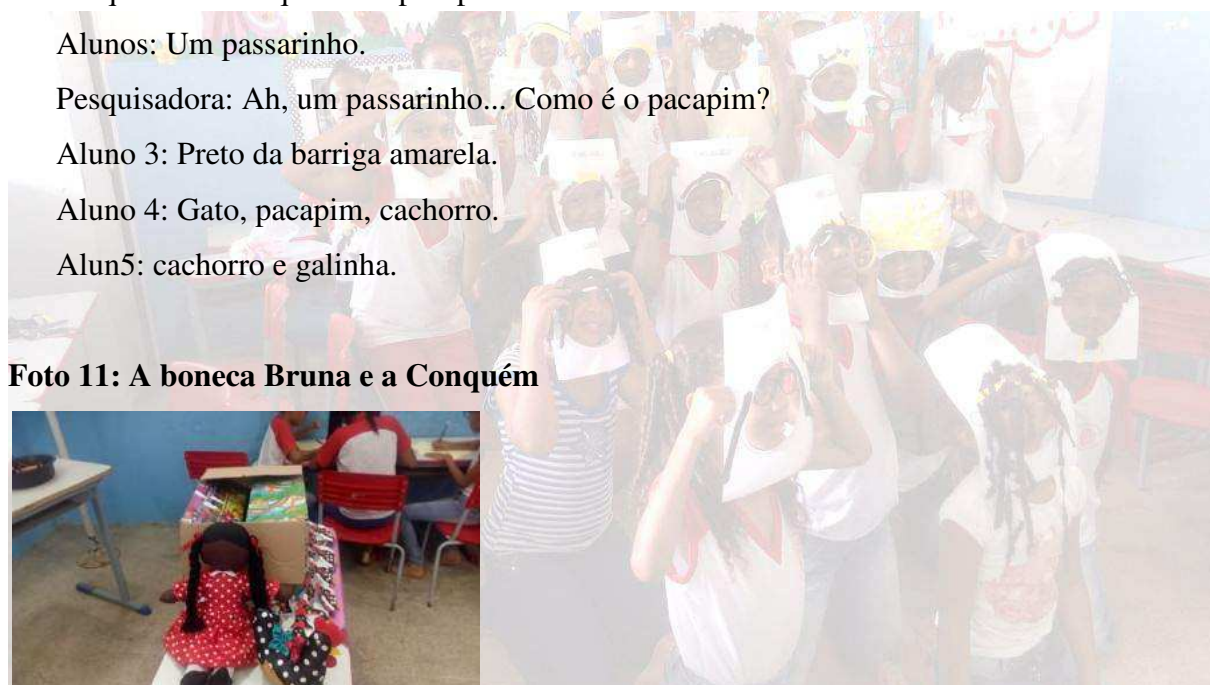


Foto 11: A boneca Bruna e a Conquém



Fonte: Patrícia da Silva Maciel

Nesse momento percebi que o pacapim era um pássaro que muitos tinham em suas casas. Então, fazia parte da cultura daquelas crianças na comunidade que elas viviam.

Na parte que falava sobre o tio de Bruna que era um oleiro, perguntei se eles sabiam o que era um oleiro, todos responderam que não. Então, expliquei que era uma pessoa que fazia objetos feitos de cerâmica. Uma aluna disse que a sua avó tinha muitos vasilhos e panelas de barro. Outro aluno disse que tinha na casa dele bule, no momento ele não lembrava esse nome, então disse: “uma jarrinha com bico”. Nesse momento eles queriam contar tudo sobre

objetos de barro, quem os fazia, o que tinha na casa deles ou na casa da avó ou tia. Participaram ativamente, se reconhecendo nas passagens da história. E eu, aprendendo muito com elas.

Outro momento bem interessante foi à passagem em que a avó de Bruna tira do baú um panô que tinha a figura da Conquém, do pombo e do lagarto. Esse momento transmite como os mais velhos são importantes na formação das crianças, visto que são pessoas que possuem mais conhecimentos, ajudando-as a criar mais expectativas sobre o mundo, os padrões de valores, tornando a história um importante agente de socialização.

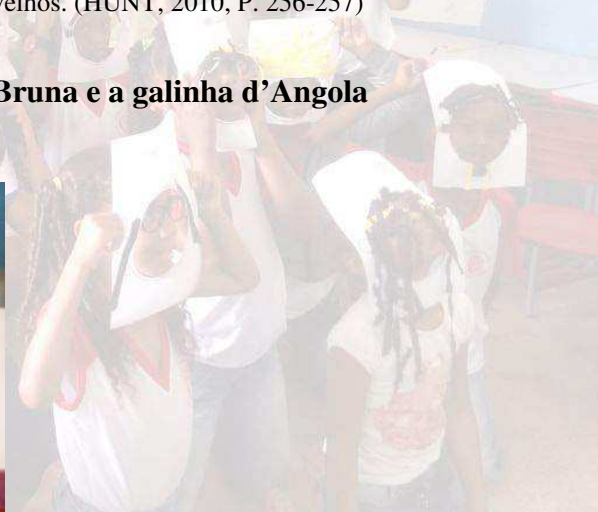
As histórias que elas ouvem as ajudam a adquirir expectativas sobre como é o mundo – seu vocabulário e sintaxe, bem como sua turma e lugares – sem a desconcentradora pressão de separar o real do fictício. E, embora acabem descobrindo que parte desse mundo é apenas ficção, personagens específicos e eventos específicos que serão rejeitados, os padrões recorrentes de valores, as expectativas estáveis sobre os papéis e relações que fazem parte de sua cultura permanecerão. São esses padrões subjacentes[...] que tornam as histórias um agente importante de socialização, um dos muitos modos como lhes são ensinados os valores e padrões dos mais velhos. (HUNT, 2010, P. 256-257)

Foto 12: Baú confeccionado para a história Bruna e a galinha d'Angola



Fonte: Patrícia da Silva Maciel

Foto 13: Alunos segurando o panô





Fonte: Patrícia da Silva Maciel

Quando a Bruna perguntou por que a Conquém está junto com o pombo e o lagarto no panô, a vó respondeu:

“- Bruna, minha querida, conta a lenda da minha aldeia africana que estes foram os animais que vieram ajudar a Conquém na criação do mundo e de meu povo. Conquém espalhou a terra quando desceu do céu para a Terra, o lagarto desceu para ver se a terra estava firme e o pombo foi avisar aos outros animais que já podiam descer para habitar naquele lugar. Esta é a história da criação do mundo que minha avó já me contava enquanto eu pintava panos como este.” (ALMEIDA, 2011, p.14)

Nessa passagem da história, relata a história da criação do mundo segundo a lenda africana. Perguntei às crianças se eles já haviam escutado alguma história sobre a criação do mundo. Uma aluna disse que já tinha ouvido, e disse que “Deus criou o mundo, a terra, depois os animais, depois as flores, depois criou Adão, depois Eva e depois o mar.” Aqui aparece uma representação religiosa, é a história que essa aluna conhece com base na religião dela e da família, que está inserida na identidade cultural da sua família.

Na história quando a vó Nanã ensinou as meninas a costurarem os panos, isso fez com que a aldeia ficasse conhecida. Nesse momento perguntei se na comunidade deles tinha alguma coisa que era produzida lá. Eles começaram a relatar, um aluno disse que no Piriri eles faziam tapete de plástico, outra aluna disse que o padraço fazia banco e mesa de madeira. Um aluno ressaltou que no Cangula, local de moradia dele, tinha uma farmácia verde na qual

vende produtos feitos pelas mulheres da região, como sabonete medicinal, essências, elixir, xaropes, lambedor¹³ ..., pé de moleque, beiju, farinha e cestos de cipó e vassoura de palha.

Houve nessa passagem da contação da história a valorização da produção da comunidade, foi uma, outra, forma de representação das crianças.

Desta forma, foi percebido que as crianças se sentiram representadas na história, como nas histórias anteriores. A partir do momento que elas podiam participar da história, trazendo suas histórias, se representavam e se sentiam valorizadas na sua cultura e identidade.

Como atividade, ensinei as crianças a desenharem a galinha d'Angola usando a mão como molde. Ficaram muito felizes em aprender a desenhar a Conquém.

Foto 14: Alunos desenhando a galinha d'Angola



Fonte: Patrícia da Silva Maciel

Figura 30 – desenho dos alunos- Galinha d'Angola



Fonte: Alunos do 3º ano do Fundamental, séries iniciais

Nessa oficina tinham vinte e um alunos presentes. Todos participaram da atividade, fizeram o desenho e entregaram.

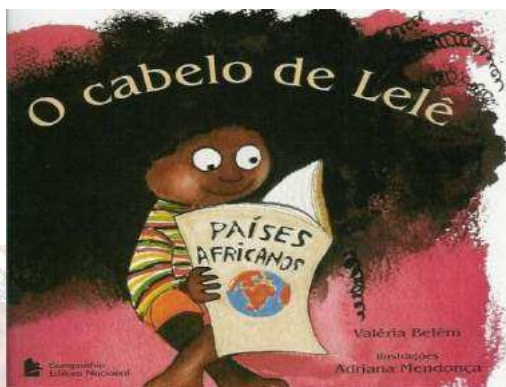
¹³ Remédio caseiro tradicional do sertão.

➤ **Oficina 5 - O cabelo de Lelê**

Autora: Valéria Belém

Ano: 2007

Figura 31 – Livro “O cabelo de Lelê”



Fonte: <https://www.google.com.br/search?>

Tema: Representação identitária

Objetivo: Provocar sentimento de pertencimento.

Procedimento: A sala foi arrumada em círculo. Apresentei o livro e o autor. Em seguida, perguntei para as crianças como eles eram. Quais eram as características deles. Alguns disseram que tinha o cabelo preto, olhos pretos, cabelos cacheados. Outros ficaram calados. Então apresentei Lelê em boneca de pano, e perguntei as características dela. Falaram da cor da roupa, e disseram que o cabelo era muito cacheado. Comecei a contar a história com Lelê nos braços.

Depois da História distribuí uma folha com um desenho de uma cabeça sem cabelo. Cortei fios de papel crepom amarelo, preto e marrom e deixei na mesa para eles escolherem a cor para colocar na cabeça.

Em seguida recortaram para que ficasse como uma máscara. Eles adoraram a atividade. E quando perguntei: “Vamos tirar uma foto?”, Todos quiseram tirar.

Recursos didáticos:

- Livro de literatura;
- Boneca de pano;
- Atividade xerocopiada;

- Papel crepom amarelo, preto e marrom;
- Lápis.

1- Descrição da análise da obra

A história trata de uma menina que não gostava do que via. E sempre se perguntava, “De onde vêm tantos cabelos?” Ela sempre se pergunta, e resolve procurar no livro a resposta. Lelê encontra no livro sua história e a beleza da herança africana.

Encontra no livro cabelos de todas as formas.

“Depois do Atlântico a África chama

E conta uma trama de sonhos e medos

De guerras e vidas e mortes no enredo

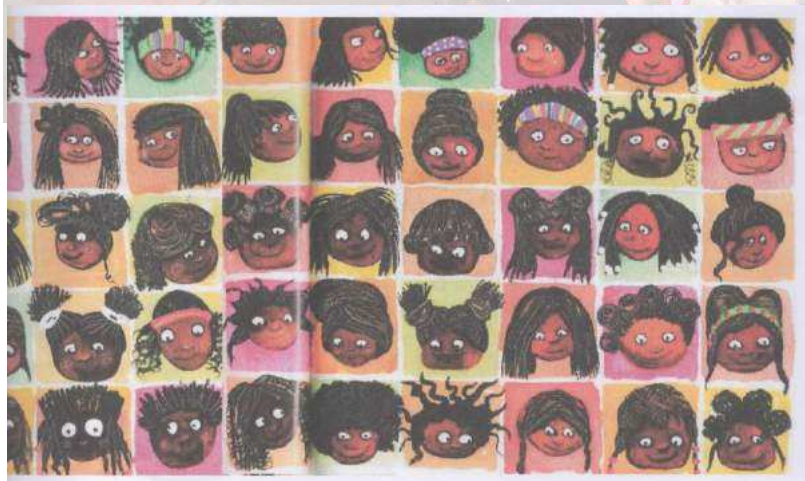
Também de amor no enrolado cabelo

Puxado, armado, crescido, enfeitado

Torcido, virado, batido, rodado

São tantos cabelos, tão lindos, tão belos!”(BELÉM, 2007, p. 14)

Figura 32- Imagem do livro “O cabelo de Lelê”



Fonte: Livro o cabelo de Lelê

As crianças precisam encontrar na escola situações que permitam uma valorização da auto estima, quebrando a sensação de que o padrão do belo está na representação do

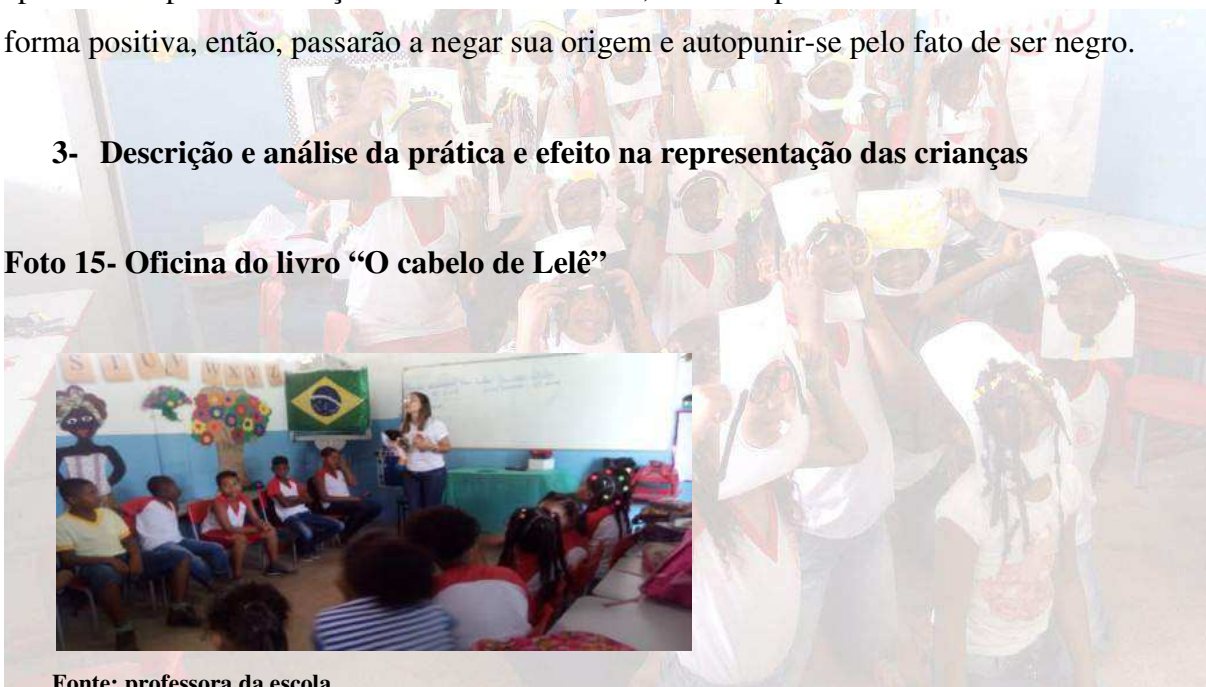
estereótipo de crianças brancas, pois na maioria das literaturas infantis trabalhadas nas escolas são com crianças brancas.

As crianças crescem com a sensação de que os padrões do belo e do bom são aqueles com os quais se deparam nos livros infantis. As crianças brancas vão se identificar a pensar serem superiores às demais, vão estar em posição privilegiada em relação às outras etnias. As crianças negras alimentarão a imagem de que são inferiores e inadequadas. Crescerão com essa idéia de branqueamento introjetada, achando que só serão aceitas se aproximarem-se dos referenciais estabelecidos pelos brancos. Rejeitando tudo aquilo que as assemelhe com o universo do negro. (MARIOSIA, 2011, p. 42)

O livro, com suas imagens e textos, permite uma valorização da auto estima e da auto identificação positiva das crianças. Se o trabalho de valorização das raízes negras não é apresentado para as crianças na sua idade escolar, elas não poderão reconhecer e valorizar de forma positiva, então, passarão a negar sua origem e autopunir-se pelo fato de ser negro.

3- Descrição e análise da prática e efeito na representação das crianças

Foto 15- Oficina do livro “O cabelo de Lelê”



Fonte: professora da escola

No dia dessa oficina, as crianças estavam muito agitadas. Demorei um pouco para conseguir acalmá-las. Quando mostrei Lelê todas queriam pegar no cabelo dela. Uma aluna disse: “Que cabelo grande!” E durante a história eu movimentava Lelê, jogando o cabelo para lá e para cá. As crianças riam muito.

Durante a contação da história, fui abordando aspectos relacionados com a valorização e respeito à diferença. Os diferentes tipos de cabelo, cacheado, ondulado, Black, liso, preto, castanho, loiro e ruivo para que as crianças percebessem que não existe um padrão de cabelo, e sim cabelos diferentes e que devemos gostar deles, pois faz parte da nossa herança, o que herdamos dos nossos ancestrais.

Figura 33 – Imagem de Lelê com as amigas



Fonte: <https://www.google.com/search?q>

Essa imagem transmitiu para as crianças a importância do respeito e que podemos conviver com as diferenças.

As crianças perceberam que cada um possui uma beleza. Belezas diferentes e que devem ser valorizadas por cada um e por todos. “A percepção de beleza negra e mestiça precisa ser (re) construída nos brasileiros, para que as pessoas não precisem se tornar brancas para serem consideradas bonitas.” (FERNANDES, 2015, p. 149)

E nessa oficina, senti que as crianças não gostavam muito de falar do cabelo, mas procurei mostra-lhe a beleza que cada um tinha, com as suas diferenças.

A identidade individual é uma elaborada construção que contém a interpretação que se faz do corpo biológico, considerando as pulsões dos desejos psíquicos e as representações sociais oriundas da cultura. Logo, pressupõe a existência de uma identidade coletiva, que no Brasil continua pervertida (no sentido psicológico) pelo *mito da branquidão*. Seja entre negros, os *mestiços* ou os brancos, o mito atinge cada pessoa segundo o *ideal de ego* que ela constrói com base na sua tonalidade de cor ou na sua imagem corporal. Entre os negros produz-se um ego com forte tendência ao complexo de inferioridade. (FERNANDES, 2015, p. 169)

Portanto, ainda está muito enraizado o padrão de beleza branca, as crianças são bombardeadas pela mídia a cultura européia através, dos desenhos, dos contos de fadas, dos materiais escolares que usam como cadernos, mochilas, lápis entre outros. Nesta turma, quase todas as mochilas das meninas eram de princesas brancas. Assim, é preciso um trabalho mais consistente nas escolas para promover o reconhecimento pessoal. Os projetos pedagógicos precisam ser revisados e reestruturados para que contemple uma abordagem para a (re) construção de uma identidade individual.

Pesquisadora: Lelê disse que gosta do que vê. E você? Vocês gostam do que vê?

Aluna 1: Não?

Pesquisadora: Por que você diz isso, aluna 1?

Aluna 1: Não gosto do meu cabelo.

Pesquisadora: Por quê?

Aluna 1: Ele é muito cheio.

Pesquisadora: Mas seu cabelo é muito bonito. Alguém mais quer falar o vê?

Aluno 2: Eu não gosto do meu cabelo. Meu pai cortou. Eu queria que fosse grande.

Os outros não quiseram falar.

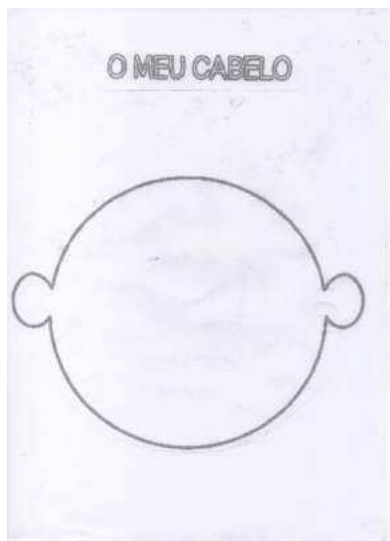
Percebe-se que ainda existe resistência em aceitar a origem, a sua forma de ser. Ou porque o cabelo é cheio, ou porque é curto.

Durante a realização da atividade algumas crianças pediram para segurar Lelê. A boneca passava de mão em mão. Quando chegou à mão de uma aluna, notei que ela prendeu o cabelo da boneca. Aproximei-me, conversei com ela e perguntei por que ela tinha prendido o cabelo de Lelê. A aluna me disse que preso fica mais bonito. Isso mostra uma não aceitação, visto que nunca vi essa aluna de cabelo solto.

Enfim, a questão da aceitação passa por um processo lento. É necessário um trabalho cuidadoso e sério na escola, pois a resistência vem de casa. Muitas famílias não se aceitam como negros, não aceitam a sua cultura, valorizando sempre a cultura eurocêntrica

Depois da história distribuí a atividade na qual eles colariam cabelos de papel crepom. (vide abaixo)

Figura 34 – Atividade “O meu cabelo”



Fonte: <https://www.google.com/search?hl> – reformulado por Patrícia Maciel

As crianças participaram ativamente da atividade sem resistência.

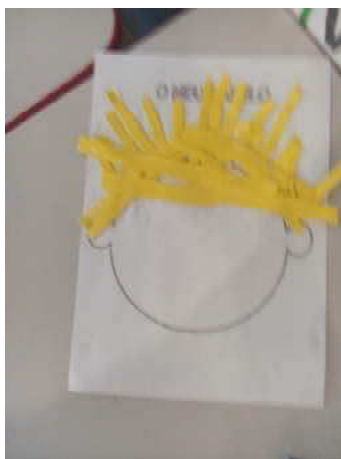
Foto 16 - Alunos fazendo a atividade “O meu cabelo”



Fonte: Patrícia da Silva Maciel

Notei que alguns preferiam colocar os cabelos amarelos, outros misturavam amarelo com preto.

Figura 35 – Atividade realizada pelo aluno



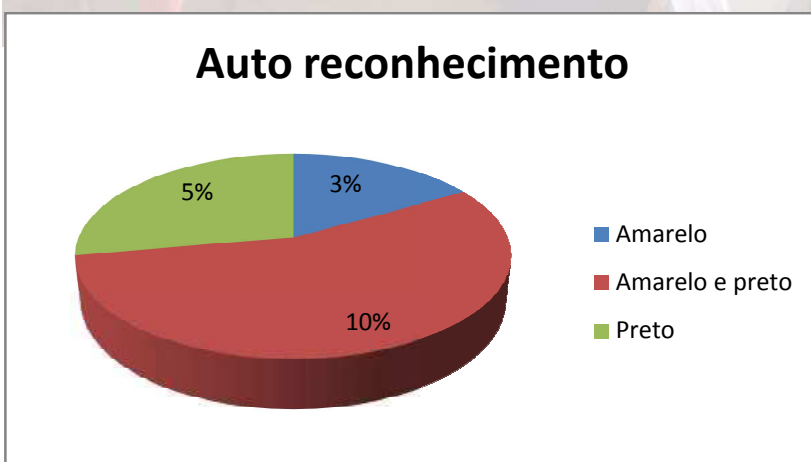
Fonte: Patrícia da Silva Maciel

Foto 17 – Alunos com seus cabelos feitos de papel crepom e EVA



Fonte: Patrícia da Silva Maciel

Gráfico 5 – Atividade realizada pelas crianças



Observa-se no gráfico que de dezessete alunos presentes e que realizaram a atividade, não aceitam ou tem vontade de ter o cabelo de outra cor, pois eu pedi para fazer os próprios

cabelos. Notei também que alguns não quiseram usar o papel crepom. Preferiram usar a EVA dando a sensação de liso. O crepom dava a impressão de cacheado.

Portanto, as crianças ainda precisam ser mais estimuladas a valorizar mais suas características físicas e se aceitar. Sabe-se que isso não acontece de uma hora para outra, mas a escola é um lugar propício para o desenvolvimento desse trabalho.

➤ **Oficina 6 - Meninas negras**

Autora: Madu Costa

Ano: 2006

Figura 36 – Livro “Meninas negras”



Fonte: www.google.com.br/search

- 1- **Tema:** Identidade e respeito à individualidade
- 2- **Objetivo:** Respeitar as diferenças e individualidade de cada um.
- 3- **Procedimentos:** Essa foi à última oficina. Arrumei sala em formato de teatro, levei os personagens das outras oficinas, e as três meninas negras relatadas no livro “Meninas negras”. Coloquei no quadro algumas figuras de mapas, panos, mulheres negras, acarajé, galinha d’angola e artesanato.

Figura: 37 – Imagens colocadas no quadro pela pesquisadora



Fonte: Patrícia da Silva Maciel

Deixei expostos os personagens das histórias anteriores. Quando eles entraram na sala começaram a relembrar os personagens e as histórias. Quando um dizia o nome do personagem errado, o outro corrigia.

As personagens do livro Meninas negras estavam escondidas. Depois que as crianças se acomodaram, apresentei o livro e a autora. Em seguida disse:

Pesquisadora: Vocês querem conhecer as meninas negras?

Alunos: Simmmmm. Cadê elas, professora?

Pesquisadora: Chegam nestante. Vamos ouvir a história, primeiro?

Então contei a história e fui apresentando as personagens. Uma de cada vez, Para criar expectativa e curiosidade.

Depois que terminei de contar a história conversei um pouco com eles sobre o que eles tinham aprendido e gostado nas oficinas. Em seguida dei uma atividade com as imagens das histórias contadas para que eles pintassem a que mais gostaram.

Figura 38 – Atividade final feita pelos alunos



Fonte: Patrícia da Silva Maciel

1- Descrição e análise da obra

A obra *Meninas negras* de Madu Costa, é uma descrição poética que trabalha a imaginação da criança. A autora apresenta três meninas negras Mariana, Dandara e Luanda.

São três meninas que apresentam individualidades e que tem muita auto estima. Gostam da sua cor e cada uma apresenta uma qualidade positiva. São meninas alegres que gostam do que vê.

Figura 39 – Mariana, Dandara e Luanda



Fonte: <https://www.google.com.br/search?>

“Mariana é negra, alegre e sonhadora. Mariana carrega no nome o mar, o rio e ri o tempo todo.” (COSTA, 2006, p.2) É uma menina que sonha com a liberdade. Ela é mar, rio e ar.

“Dandara é uma linda menina: negra, olhos grandes e espertos, sorriso aberto.” (COSTA, 2006, p.7)

“Luanda, menina bonita, de corpo tão forte, menina do tom de chocolate. Dança como ninguém, aprende o que lhe convém.” (COSTA, 2006, p.15)

A autora descreve as meninas com uma auto estima elevada, felizes e contentes. Ouvem na escola sobre a África, dos negros que vieram como escravos, das suas terras, do povo e da cultura que de lá vieram.

“Elas se enxergam cada vez mais no lindo espelho da mãe África.

E juntam os conhecimentos com a imaginação de um povo resistente que nunca desiste de ser feliz.” (COSTA, 2006, p. 21)

Figura 40 - Última imagem do livro Meninas negras



Fonte: <https://www.google.com.br/search?q>

Contudo, com essas descrições das meninas e a alegria de ouvir falar da África, o livro contribui para no reforço e valorização da cultura, da cor da pele e incentiva a auto estima das crianças através da imaginação e de uma forma lúdica.

2- Descrição e análise da prática e do efeito na representação da criança

Foto 18 – Contação de história “Meninas negras”



Fonte: Professora da escola

Iniciei a oficina fazendo algumas perguntas.

Pesquisadora: Todos nós temos amigos ou colegas, não é?

Alunos: Simmmm.

Pesquisadora: Como são os amigos de vocês?

Aluna 1: Branco.

Aluna 2: Café com leite.

Pesquisadora: Café com leite? E que cor é essa?

Aluna 2 e 3: Moreninho claro, professora.

Aluno 4: Negro, oxe.

Pesquisadora: E como é o cabelo dos seus amigos?

Aluno 1: Preto e curto.

Aluno 2: Cacheado .

Aluna 3: Com tranças, olhe aqui professora. – A aluna aponta para a outra colega.

Pesquisadora: Isso mostra o que? Somos iguais?

Alunos: Nãaaao. Somos diferentes.

Pesquisadora: Isso. Temos nossas diferenças, e precisam ser respeitadas.

Pesquisadora: Vamos conhecer hoje a história das meninas negras.

E a história começou...

Nessa história não houve muita intervenção das crianças, até mesmo por que eram descrições curtas das personagens. Apenas quando eu apresentava as personagens, algumas alunas ficavam falando: “Eu sou essa”... ”“ Eu sou essa...”

Quando a história terminou perguntei o que eles mais gostaram na história.

Pesquisadora: O que vocês mais gostaram na história de Meninas Negras?

Aluna 1: De Luanda, por que ela dança.

Aluno 1: De todas.

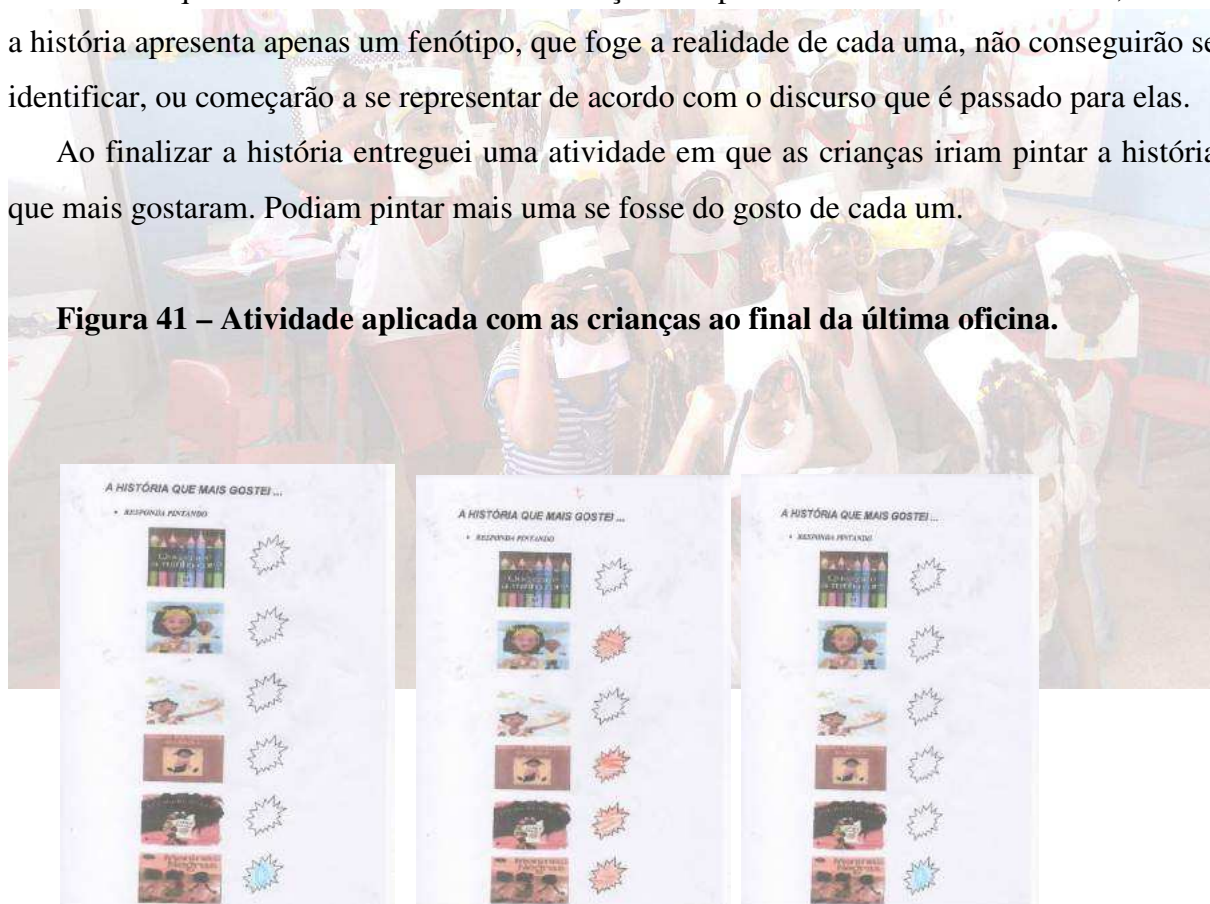
Alunos: Conversa.

O que me chamou atenção especialmente nessa história e da de Eno foi que as meninas se identificavam com as meninas negras e um aluno, em especial, se identificou com Eno. Então, se os personagens da literatura infantil é retratado com estereótipo europeu, “a fada, a princesa, a mocinha são sempre protótipos da raça ariana: cabelos longos e loiros, olhos azuis, corpo esbelto, altura média, roupa imaculada. [...] o mocinho, o príncipe é alto, corpulento, forte e elegante [...] e “o preto? Ora, somente ocupa função de serviçal [...]. Como a criança negra se auto reconhece?

Isso nos mostra que realmente as crianças se vêem nos personagens, viajam para o ambiente no qual a história é relatada. As crianças se representam através das histórias, mas se a história apresenta apenas um fenótipo, que foge a realidade de cada uma, não conseguirão se identificar, ou começarão a se representar de acordo com o discurso que é passado para elas.

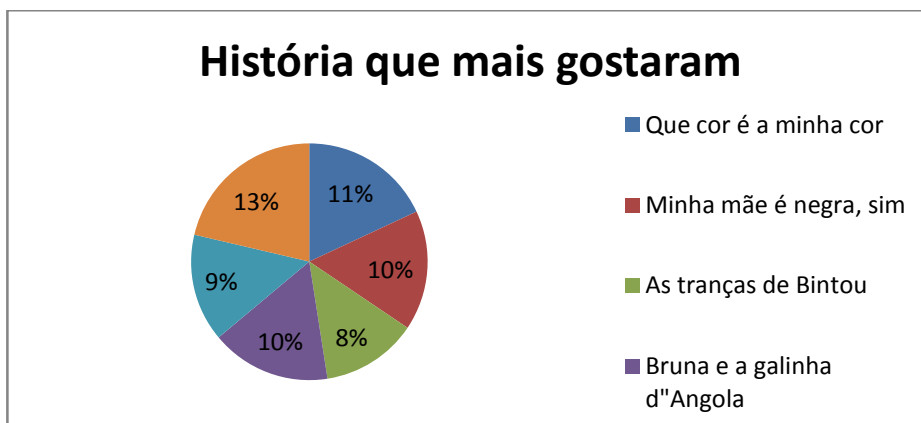
Ao finalizar a história entreguei uma atividade em que as crianças iriam pintar a história que mais gostaram. Podiam pintar mais uma se fosse do gosto de cada um.

Figura 41 – Atividade aplicada com as crianças ao final da última oficina.



Foi observado que alguns pintaram todas, outros pintaram apenas uns e outros alunos pintaram mais de um. Como mostra o gráfico abaixo.

Gráfico 6 – Atividade realizada pelos alunos “A história que mais gostei”



Fonte: Patrícia da Silva Maciel

Nesse dia estavam presentes quinze crianças, todas fizeram e entregaram a atividade.

Observa-se no gráfico acima que as crianças gostaram das histórias apresentadas para eles.

A que foi menos pintada foi a de Bintou, penso que pode ter sido pela extensão da história, pois foi à história mais longa, mas isso não quer dizer que não tenha contribuído na representação das crianças.

A segunda menos pintada foi a de Lelê. Como essa história retrata a questão do reconhecimento dos cabelos, e durante a história percebi que eles não queriam muito falar sobre o assunto, isso pode ter sido um fator de não terem escolhido como uma das mais favoritas.

As outras foram bem aceitas. A das meninas negras acredito que pode ter sido mais escolhida por ter sido a última história, e estava mais recente para lembrar.

Para finalizar nosso encontro os alunos juntamente com a professora prepararam uma mesa e um cartaz. Na mesa tinham produtos oriundos da comunidade que eles moravam, e o cartaz com o que eles tiveram durante as oficinas.

Foto 19 – Produtos produzidos na comunidade dos alunos e cartaz produzido por eles com a ajuda da professora



Fonte: Patrícia da Silva Maciel

Levaram vela artesanal, pé de moleque, cesto de cipó, sabonete da farmácia verde, beiju e crochê. Fiquei muito feliz, pois eles compreenderam a proposta das oficinas e conseguiram pelo menos, um pouco se representarem e se verem como pessoas que tem uma identidade própria e coletiva. Perceberam que fazem parte de uma cultura, e que essa cultura deve ser valorizada e reconhecida.

E, assim, terminamos uma parte dessa história. Uma história de muito aprendizado, muita troca de experiências e conhecimentos. Momentos de uma história que não foi finalizada, mas semeada a terra como na história de Bintou. Para que se tenha um (re) começo, para que essas crianças personagens dessa história e outras possam se valorizar, ter auto estima, se respeitar e aceitar sua diferença como também respeitar o outro. E a professora da turma que com muita atenção e colaboração fez parte atuante dessa história, também possa continuar uma história de contribuição para com as crianças que por ela passarão, assim como todos os personagens que fazem parte desse campo de grande aprendizado.

As crianças não se representaram como um todo com as histórias, até mesmo por que são questões que levam tempo, e que precisariam ser trabalhadas e reforçadas desde a Educação infantil até o último ano do Ensino Fundamental das séries iniciais, com um trabalho sequencial e bem planejado para que as crianças possam relacionar o seu passado com o seu presente e escrever o seu futuro.

ERA, É e SERÁ uma vez...

Foto 20 – Irmão de um aluno da turma que pediu para assistir a oficina. Estuda no vespertino



Fonte: professora da escola

Foto 21 – Alunos e a pesquisadora



Fonte: Professora da escola

Foto 22 – Pesquisadora com a diretora, professora da turma, professora do mais educação, secretária e vice diretora



Fonte: Diretora da escola

Levaram vela artesanal, pé de moleque, cesto de cipó, sabonete da farmácia verde, beiju e crochê. Fiquei muito feliz, pois eles compreenderam a proposta das oficinas e conseguiram pelo menos, um pouco se representarem e se verem como pessoas que tem uma identidade própria e coletiva. Perceberam que fazem parte de uma cultura, e que essa cultura deve ser valorizada e reconhecida.

CAPITULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se propôs como objetivo geral, analisar as contribuições da literatura infantil negra para a (re) construção da identidade cultural de crianças negras através da contação de histórias. Para que o trabalho não se limitasse a uma análise teórica, buscou-se desenvolver a pesquisa em uma escola municipal com uma turma de 3º ano do fundamental séries iniciais com intuito de observar as aulas para verificar se acontecia à prática de contação de histórias, se houvesse essa prática, identificar os tipos de histórias contadas. Buscou, também, aplicar questionário com as crianças para conhecer o perfil delas, e para saber o tipo de histórias que gostavam de ouvir. Além disso, verificou se a escola recebia livros de literatura infantil negra. Foi feita uma entrevista com a professora da turma para saber o que ela pensava sobre o trabalho com questões que envolvessem o tema identidade e a prática da contação de história. Houve uma grande preocupação com o conteúdo das histórias selecionadas, que abordassem temas voltados para a valorização da identidade cultural, incentivo a auto estima, resgate e respeito às histórias dos antepassados, assim como ,também, a valorização e respeito aos mais velhos. Com esses caminhos pôde-se chegar a algumas conclusões: não há um trabalho com contação de histórias que aborde questões de valorização da identidade cultural, mas existem outros trabalhos esporádicos que tocam nessa temática; a escola recebe livros de literatura infantil, mas na sua maioria não abordam questões relacionadas à valorização da identidade cultural das crianças. A professora considera importante trabalhar com histórias e/ou textos que dialoguem com o contexto social e cultural na qual as crianças estão inseridas; trabalhar com livros de literatura infantil negra através da prática de contação de histórias possibilita uma abertura para as crianças contarem e aceitarem sua realidade, além de incentivá-los para o gosto pela leitura, ajuda-as a entenderem, aceitarem e valorizarem com mais harmonia sua história passada, a cor da pele, o tipo de cabelo e passar a ter auto estima, se representando a partir de histórias que estão mais próximas da sua realidade, podendo assim (re) construir suas identidades.

O trabalho foi muito valorativo para as crianças, pois se sentiram representadas com os personagens das histórias, com os acontecimentos, com os rituais e para a pesquisadora por que aprendeu sobre aquelas comunidades e entendeu como se dá a valorização do eu e do outro. Foi percebido também que o processo de (re) construção de uma identidade cultural não acontece de maneira rápida, mas que a escola tem um papel fundamental nessa

construção, na qual pode ser desenvolvidos projetos, planos de aula mais engajados nesse processo de valorização da identidade cultural.

A metodologia utilizada para pesquisa foi eficaz para a realização dos procedimentos, mas o tempo não foi tão suficiente, pois como foi mencionado anteriormente, (re) construir a identidade cultural requer tempo para construir um alicerce resistente e a partir daí iniciar o processo de valorização, que deve ser incentivado desde o início da escolarização da criança. A bibliografia utilizada correspondeu às expectativas para a pesquisa, apesar de ter uma gama de referencial teórico que aborde a temática do trabalho, mas, nesse trabalho, não foi possível citar todas.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa refleti muito sobre aspectos como letramento, identidade, valorização do eu e do outro, respeito às diferenças e resgate cultural. Existe uma grande necessidade das escolas revisitarem seus currículos para tentar contemplar as necessidades das crianças a respeito da sua cultura. É necessário valorizar e ouvir a voz dessas crianças para ajudá-las a entenderem a sua história, para quando essa criança se vir refletida no espelho, possa entender e valorizar o que está vendo. É importante que os atores da escola possam criar discursos positivos para a valorização das vozes da comunidade onde esta escola está inserida, pois “uma prática escolar apoiada na necessidade política de escolarização de *temas locais* que refletem as aspirações dos educandos e na necessidade de escolarização dos gêneros textuais, tendo em vista a inserção dos alunos em práticas sociais de letramento. (SANTOS, 2008, p. 80). A afirmativa do autor é de extrema relevância para que se possa desenvolver um trabalho na escola mais voltado para as necessidades das crianças que se inserem nessa escola.

Um ponto de destaque durante a pesquisa foi perceber que existem alunos que foram avançados para o 3º ano do fundamental das séries iniciais sem saber ler e escrever, mas que durante as oficinas de contação de histórias tiveram uma participação efetiva através da oralidade e que se sentiram valorizados, pois podiam relatar sobre os costumes da sua comunidade. Por isso, há necessidade de avultar o papel do agente de letramento.

[...] *agente de letramento* escolar é o ator capaz de gerenciar os conflitos de comunicação intercultural entre a cultura escrita e a cultura oral e entre os saberes, tematizando-os e apontando alternativas solidárias de fortalecimento e inclusão de alunos, culturalmente situados, nos letramentos e nas oralidades socialmente prestigiados na sociedade. (SANTOS, 2008, p. 81)

Portanto, é crucial um trabalho por parte da escola e de seus atores, de resgate da cultura dos alunos, e a literatura infantil negra através da prática da contação de histórias e outras práticas realizadas poderão agregar um valor positivo para a formação das crianças e que no futuro poderão assumir uma postura crítica com um comportamento alicerçado na valorização dos seus valores, pois “a experiência histórica, política, cultural e social dos homens e mulheres jamais pode se dar “virgem” do conflito entre as forças que obstaculizam a busca da *assunção* de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças que trabalham em favor daquela assunção “(FREIRE, 1996, p. 47). Paulo Freire (1996. P47), “a solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem na formação democrática uma prática de real importância [...]”. A nossa representação a partir do “eu” e do “outro” por que “a aprendizagem da assunção do sujeito é incompatível com o *treinamento pragmático* ou com o *elitismo autoritário* dos que se pensam donos da verdade e do *saber articulado*. (FREIRE, 2008, p. 47)

Assim, não é pretensão minha finalizar esse trabalho acreditando que as discussões a respeito das contribuições da literatura infantil negra através da contação de histórias para a (re) construção da identidade cultural de crianças se encerrem aqui, mas que provoquem novas discussões a respeito, pois o legado é muito subjetivo e necessita ser ampliado, discutido e rediscutido. Desta forma, espero ter conseguido instigar o começo de muitas outras discussões, e que esse trabalho não se restrinja apenas a uma turma, a uma escola e/ou a uma comunidade, mas que possa atingir àqueles que estão à margem dessa sociedade tão desigual, na qual a soberania de uns acaba abafando a beleza de outros. E que assim, possamos construir um diálogo mais justo nas escolas, nas comunidades e na sociedade, emergindo novas histórias que sirvam de ingredientes para futuros projetos de aprendizagem e valorização do sujeito.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. Teoria da Semicultura. **Primeira Versão**, ano IV, n.191, Ago. v. XIII 2005, Porto Velho: edufro, 2005.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ALMEIDA, Gercilda de. **Bruna e a galinha d'Angola**. Editora: Pallas, 2011. 24 p.

ANDRADE, Inaldete OPinheiro. "Construindo a auto-estima na criança negra." KABENGELE, Munanga (Org.) **Superando o Racismo na escola**. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

ARAUJO, Débora Oyayomi. **Personagens negras na literatura infantil**: o que dizem as crianças e professoras. Curitiba: CRV, 2017.

ARROYO, Miguel G.; SILVA, Maurício Roberto da. **Corpo Infância**: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos. (Org.)Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998. 387 p.

BELÉM, Valéria. **O cabelo de Lelé**. Editora: IBEP Nacional, 2007.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Editora brasiliense, 1985.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução de Arlene Caetano. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

BINJA, Elias. **Multiculturalismo**: a identidade do sujeito nas tensões sociais contemporâneas em Charles Taylor. São Paulo: LiberArs, 2015.

BOTELHO, Isaura. **Dimensões da cultura e políticas públicas**. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 15, n. 2, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392001000200011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01/04/2019.

BRANDÃO, Ana Paula. **Saberes e fazeres**: modos de ver. – Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, V.1 2006. 116 p.: II. color. - (A cor da cultura)

BUSATO, Cléo. **Contar & Encantar**: pequenos segredos da narrativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BRASIL. Ministério da educação/ Conselho Nacional de educação. CP/DF Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da educação Básica? Ministério da educação, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de currículos e Educação Integral. Brasília, 2013. 562 p.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Flávio; CANDAU, Vera Maria. (Orgs). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CARVALHO, Eliane. Relações raciais no cotidiano escolar: implicações para a subjetividade e a afetividade. In: **Saberes e fazeres**, v.1: modos de ver/ coordenação do projeto Ana Paula Brandão. – Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. **Relações raciais na escola**: reprodução de desigualdade em nome de igualdade/ coordenação de Miriam Abramovay e Mary Garcia Castro. – Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violência nas Escolas, 2006. 360 p.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura política e política cultural**. São Paulo: Estudos Avançados 9 (23), 1995, p.71-84.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama Histórico da literatura infantil juvenil**: das origens indo-européias ao Brasil contemporâneo. 4. Ed. São Paulo: Ática, 1991

COSTA, Madu. Meninas negras. Mazz condições, 2006. 24 p.

CRUVINEL, Fabiana Rodrigues. **A leitura como prática cultural e o processo de escolarização**: as vozes das crianças. 2010. 197 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2010. Disponível em Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/102179>>.

DEBUS, Eliane; JULIANO, Dilma Beatriz; BORTOLOTTI, Nelita. **Literatura infantil e juvenil**: do literário a outras manifestações estéticas. Tubarão: Copiart: Unisul, 2016.

DELEUZE, Gilles; GATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. V.3. 1.ed. - Editora 34, Rio de Janeiro, 1996.

DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre, Penso, 2006, 432p.

DIOUF, Sylviane A. EVANS, Shane W. **As tranças de Bintou**. Editora Cosac Naify, 2011. 30 p.

EAGLETON, Terry. **A Ideia de Cultura**. Trad. Sofia Rodrigues. 1. Ed. Oxford, 2003.

FANON, Frantz. **Pele Negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008. 194 p.

FERNANDES, Mauro. **Raça e gênero na educação**: a cor e os cabelos na construção da identidade da mulher. Ed. 1 – Curitiba: Appris, 2015. 211 p.

FERREIRA, Elio; FILHO, Feliciano José Bezerra; COSTA, Margareth Torres de Alencar. **Literaturas e canções afrodescendentes**: Africa, Brasil e Caribe. Teresins, PI: EDUFPI, 2017. 314 p.

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

HALL, Stuart. **Da diápora**: identidades e mediações culturais. SOVIK (Org.). Belo Horizonte: UFMG; Brasília: UNESCO no Brasil, 2003.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. Ed. Tradução de Tomaz T. da Silva e Guarira L. Lourenço. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, Vozes, 2007, p. 103 a 133.

HAMILTON, Mary. **Expanding the new literacy studies**: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, David; Hamilton, Mary & IVANIC, Roz (Orgs). *Situated literacies*. London: Routledge, 2000. P. 16-33.

HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. São Paulo: Cosac Naify, 2010, 328 p.

HENRIQUE, Fábio; MEDEIROS Nunes; MARA, Taiza; MORAES, Rauen. **Contaço de histórias**: tradição, poéticas e interfaces. São Paulo: Edições Sesc São P, 2015. aulo

KLEIMAN; MORAES. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas, SP: Mercado de letras, 1999.

KLEIMAN, Angela. **Preciso “ensinar” o letramento?**: não basta ensinar a ler e a escrever?. Unicamp, 2005.

LIMA, Heloísa Pires. “Personagens Negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil”. KABENGELE, Munanga (Org.) **Superando o Racismo na escola**. 2ed. Brasília: Ministério da educação, Secretaria de educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

LIMA, Maria Nazaré Mota de. **Relações Étnico-Raciais na Escola**: o papel das linguagens. Salvador: EDUNEB, 2015.

LOPES, Moita. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, SP: mercado de Letras, 2002.

LUCKESI, Cipriano. [ET. AL]. **Fazer universidade**: uma proposta metodológica. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. Ed. - São Paulo: Atlas 2003.

MARLI, André. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 2005.

MOORE, Carlos. **Racismo e Sociedade**: novas bases epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007. 320 p.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. (Orgs). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MOURA, Glória. “O direito a diferença”. KABENGELE, Munanga (Org.) **Superando o Racismo na escola**. 2 ed. Brasília: Ministério da educação, Secretaria de educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, Vozes, 2007, p. 7 a 72

RODRIGUES, Martha. **Que cor é a minha cor?** Mazza condições. 2006. 24 p.

ROCHA, Andréa. **As práticas de leitura em escolas públicas de Araranguá (SC)** / orientador: Gladir da Silva Cabral. – Criciúma: Ed. do Autor, 2012

SANT'ANNA, Affonso Romano. Contação de estórias: vida e realidade. PRIETO, Benita. (Org.) **Contadores de Histórias**: um exercício para muitas vozes. 1 ed. Rio de Janeiro, 2011. 240 p.

SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abideljalil; MARQUES, Luciana Pacheco. **Educação Intercultural**: desafios e possibilidades. Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2013. 196 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, Vozes, 2007, p 73 a 102.

_____. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3. Ed. 1. Reimp – Belo Horizonte, Autêntica, 2010, 156 p.

SILVA, Ana Célia da. **A representação do negro no livro didático**: o que mudou? Por que mudou?. Salvador: EDUFBA, 2011. 182 p.

_____. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. 2. Ed. Brasília: MEC/BID/UNESCO, 2005.

SANTANA, Patricia. **Minha mãe é negra, sim!** Mazza condições. 2008.

SANTOS, Cosme Batista dos. Letramento e comunicação intercultural: o ensino e a formação do alfabetizador. In. **Saberes em Português**: ensino e formação docente. Edleise Mendes e Maria Lúcia Souza castro (orgs.) – Campinas, SP: Porto Editores, 2008.

SILVA, Maria da Guia Taveiro. **Letramento e linguagem em escola rural no Maranhão**. 2012. 246 f., il. Tese (Doutorado em Linguística)—Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

STREET, Brian. **Perspectivas interculturais sobre o letramento**. Revista de Filosofia e Linguística Portuguesa, n.8, p. 465-488, 2006.

_____. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. 128 p.

WALSH, Catherine. **La interculturalidad en la Educación**. Ministério de educación, 2005, Lima-Perú.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 4. Ed. São Paulo: Global, 1985.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário

Universidade do estado da Bahia – UNEB
Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural –
Campus II
Mestranda: Patrícia da Silva Maciel

Este questionário é um instrumento de coleta de dados que será utilizado com intuito de saber da professora a respeito da temática “Contar e Encantar com a Literatura Infantil Negra: (re) construção da identidade cultural através da contação de histórias” que está sendo pesquisada por Patrícia da Silva Maciel, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do estado da Bahia – UNEB, Campus II. As respostas serão divulgadas apenas para fins acadêmicos. A entrevistada não precisa se identificar, se assim preferir.

Agradeço a sua colaboração com a pesquisa.

1. Sexo

- Masculino
 Feminino

2. Faixa etária

- 18 a 24
 24 a 30
 30 a 40
 40 a 50
 acima de 50

3. Local de moradia

- Boa União
 Comunidade Cangula
 Comunidade Oitero
 Alagoinhas
 Outro – Informar _____

4. Escolaridade

- Ensino Médio
 Ensino superior incompleto

- Ensino superior completo
- Especialização
- mestrado

Obs. Informar curso _____

5. Tempo de serviço _____

6. Tempo de atuação nessa instituição _____

7. Nível que ensina

- creche/ infantil
- Ensino Fundamental séries iniciais
- Ensino fundamental séries finais
- Ensino Médio

8. Sempre trabalho com esse nível? Se responder não, indique o tempo.

- SIM
- NÃO

9. Gosta de trabalhar com crianças?

- SIM
- NÃO

10. Trabalhar com crianças é:

- Cansativo
- Prazeroso
- Enriquecedor
- Desafiador
- Outros – Informar _____

Obrigada!

APÊNDICE B – Questionário 2

Universidade do estado da Bahia – UNEB
Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural – Campus II
Mestranda: Patrícia da Silva Maciel

Este questionário é um instrumento de coleta de dados que será utilizado com intuito de saber da professora a respeito da temática “Contar e Encantar com a Literatura Infantil Negra: (re) construção da identidade cultural através da contação de histórias” que está sendo pesquisada por Patrícia da Silva Maciel, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do estado da Bahia – UNEB, Campus II. As respostas serão divulgadas apenas para fins acadêmicos. A entrevistada não precisa se identificar, se assim preferir.

Agradêço a sua colaboração com a pesquisa.

PARTE I**1. Qual o livro didático adotado no ano de 2018?**

2. Foi escolhido algum livro de Literatura Infantil para trabalhar durante as unidades?

() SIM – Informar - _____

() NÃO

3. Todas as crianças dessa turma sabem ler e escrever?

() SIM

() NÃO

Obs. Se a resposta for NÃO, informar quantos sabe e quantos não sabe.

4. Quais são os gêneros textuais planejados para serem trabalhados?

() História em quadrinho

() Contos

- Contos
- Fábulas
- Reportagem
- Cartas
- Outros – informar _____

5. As crianças fazem leituras em voz alta destes textos?

- SIM
- NÃO

**6. Só responder se a resposta da questão três for negativa.
Como a senhora faz para que os alunos que não sabem ler interajam
durante a leitura dos textos?**

PARTE 2

7. A questão de identidade é trabalhada ou reforçada durante as aulas?

- SIM – Como _____
- NÃO

**8. Houve algum material que foi selecionado durante planejamento como,
texto, livro infantil, filme, história que abordasse questões de identidade?**

- SIM – Informar _____
- NÃO

9. A senhora acha importante abordar questões de identidade nas aulas?

- SIM – Por quê? _____
- NÃO

10. Quais estratégias são importantes serem usadas para abordar esse tema?

11. A senhora já utilizou a técnica da contação de histórias em suas aulas?

SIM

NÃO

Justifique _____

12. Para a senhora, qual a importância de trabalhar com a técnica de contação de histórias?

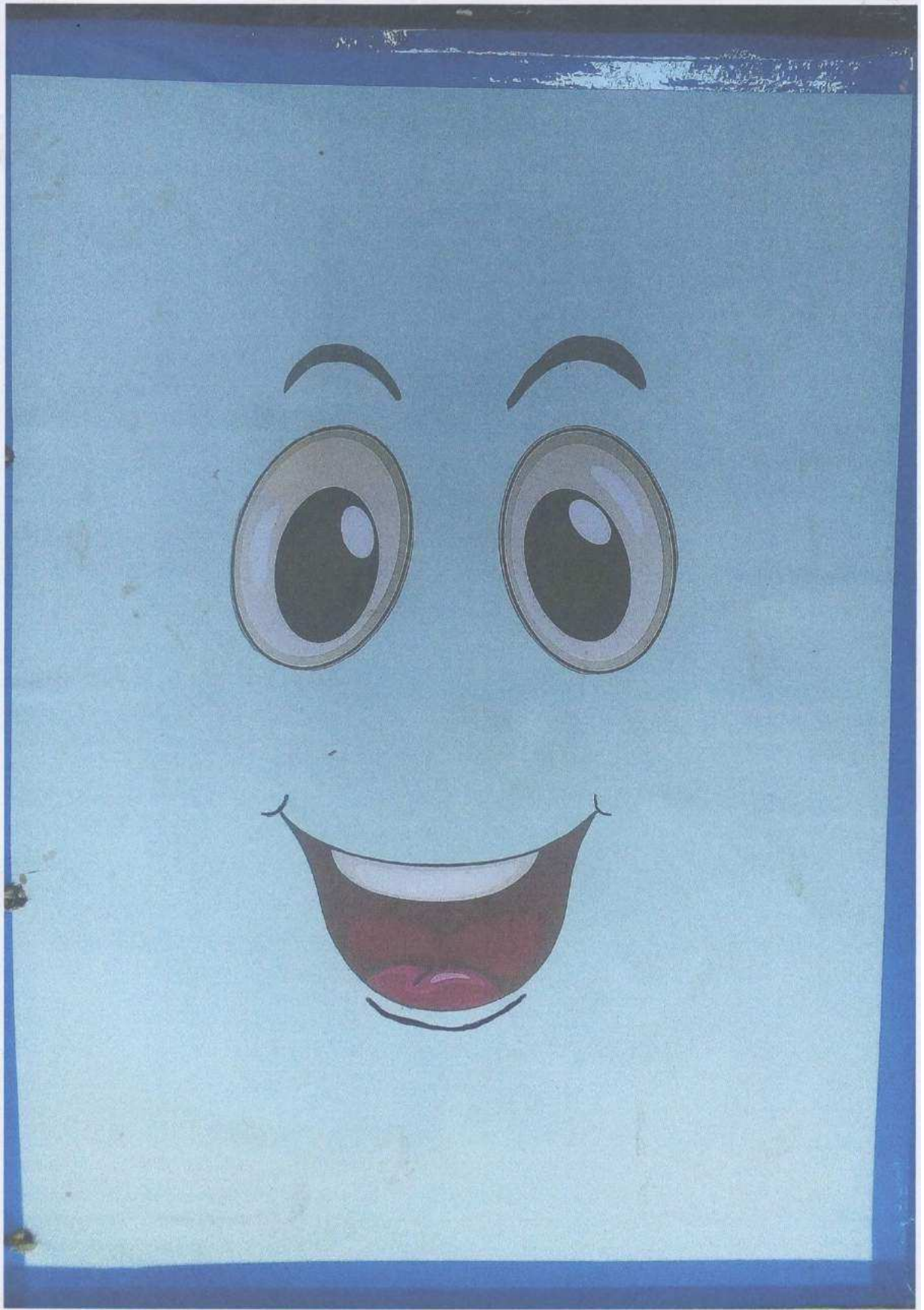
13. Em sua opinião, a técnica de contação de histórias ajuda as crianças a (re) construir a sua identidade?

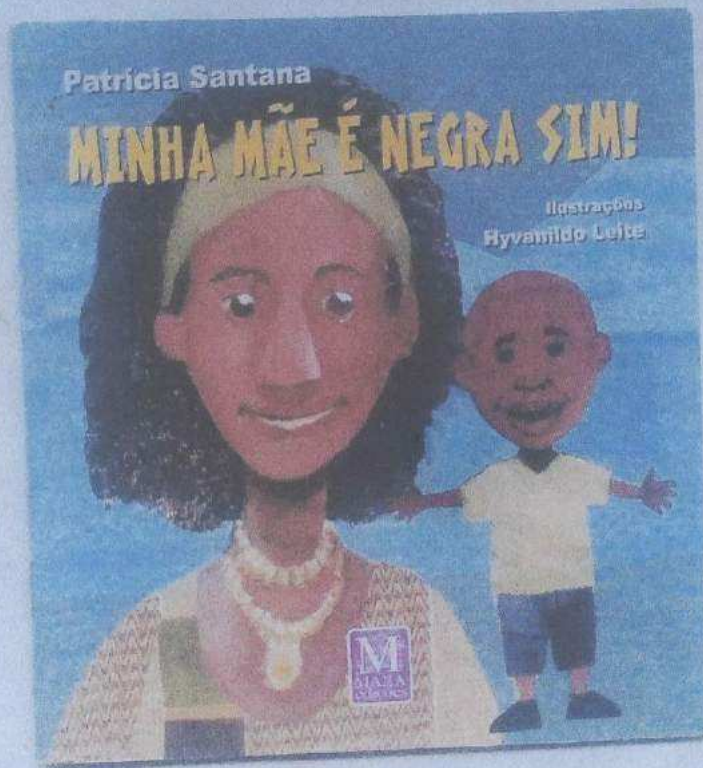
SIM

NÃO

Justifique _____

Obrigada!

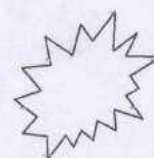
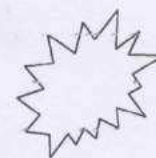
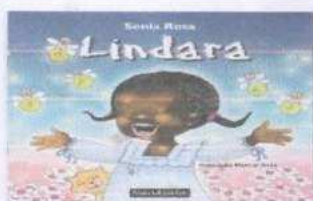




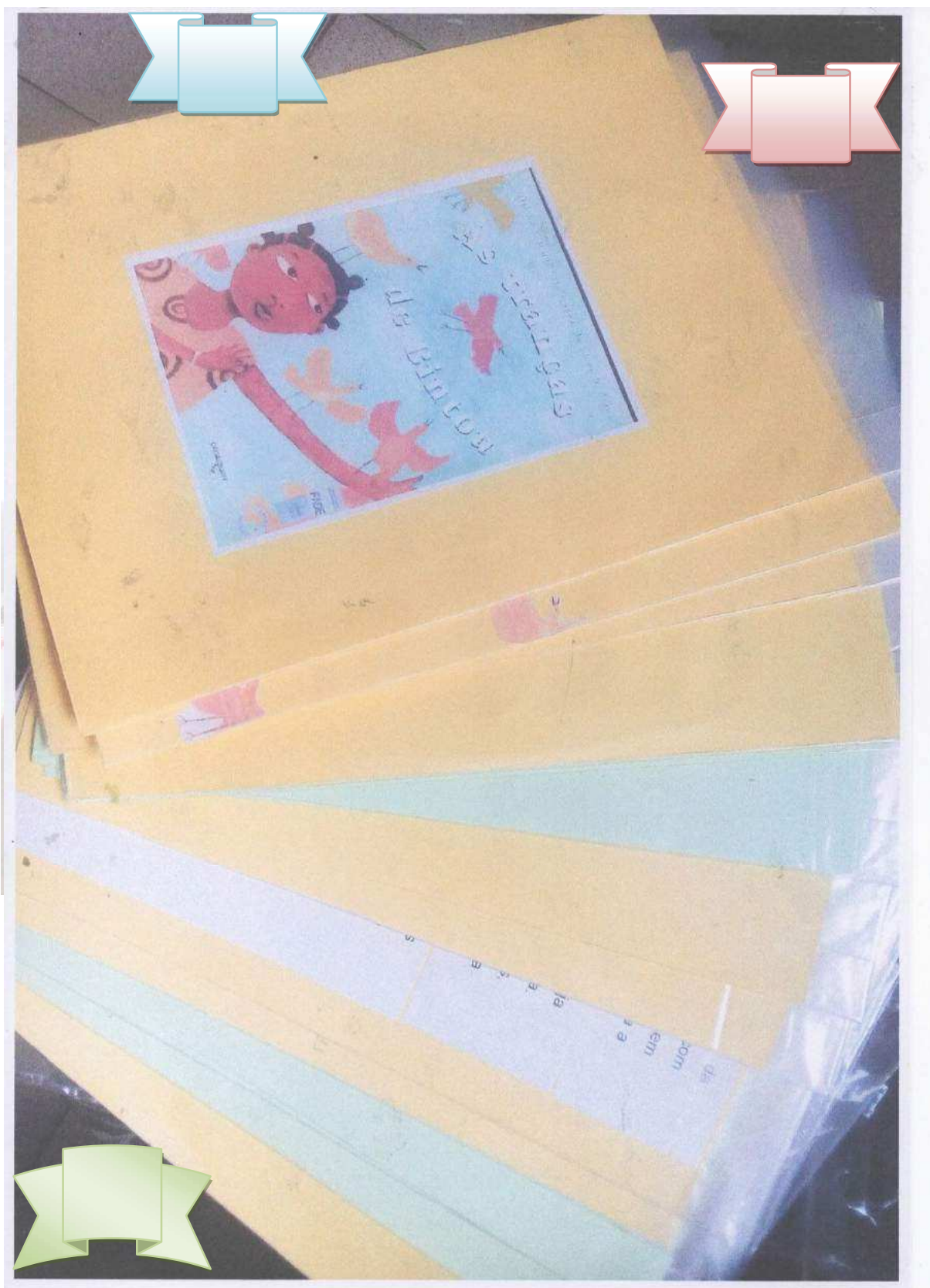
APÊNDICE D – Atividade – A história que eu quero ouvir.

A HISTÓRIA QUE QUERO OUVIR É ...

- RESPONDA PINTANDO



APÊNDICE E – História “As tranças de Bintou” contada usando a técnica do varal.



APÊNDICE F – Atividade “Positivo, interessante, negativo”



(Positivo: Por
qué?)



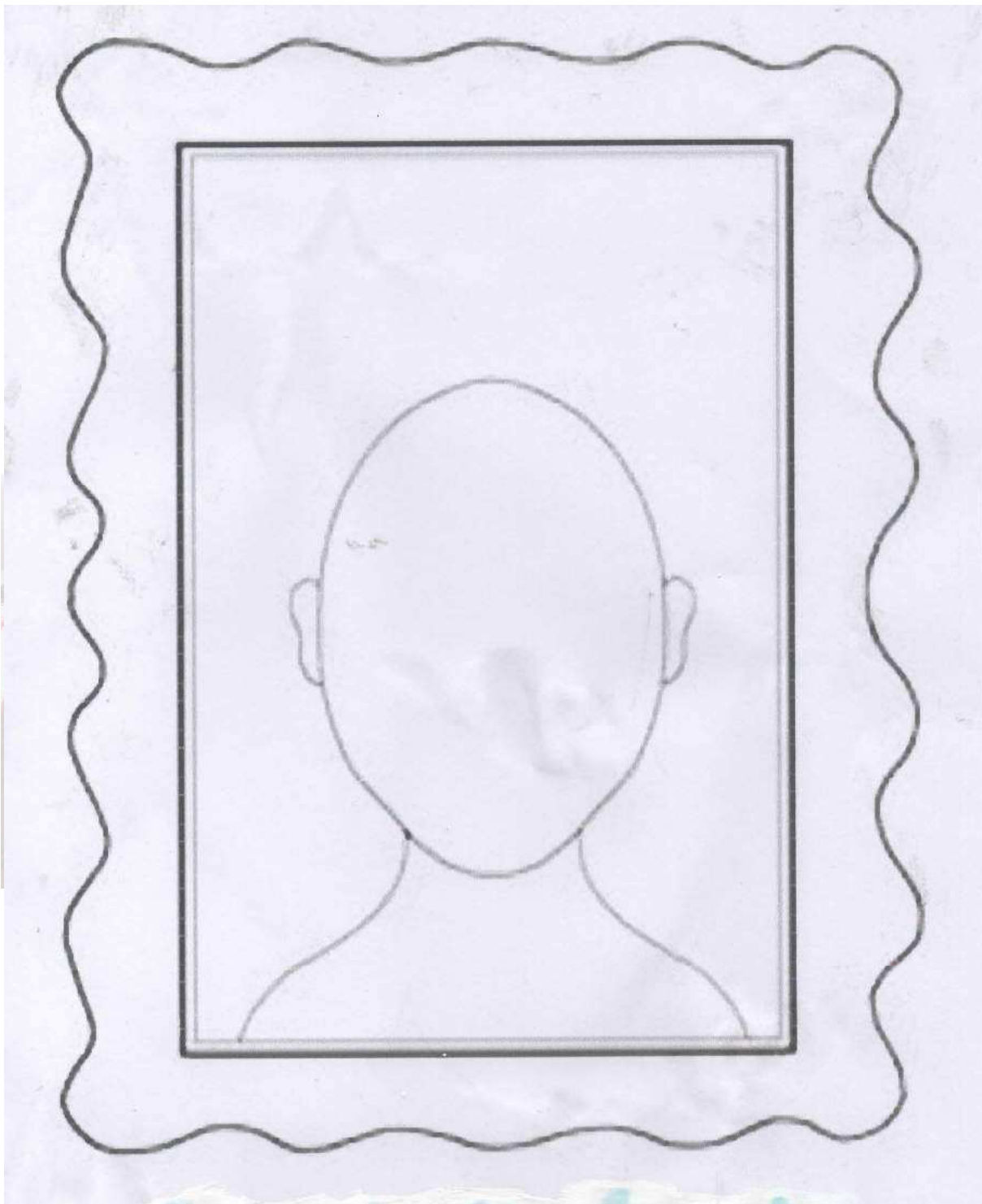
(Interessante: Por
qué?)



(Negativo: Por
qué?)



AS TRANÇAS DE BINTOU

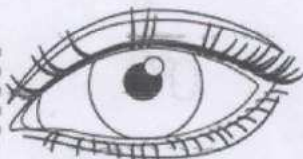
ANEXOS**ANEXO A – Atividade “Meu retrato”**

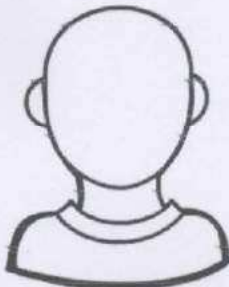
ANEXO B- Atividade “Reconhecimento”


| |
|--------------|
| ESCOLA _____ |
| PROF. _____ |
| NOME _____ |

MEU NOME É _____

TENHO _____ ANOS.

A COR DOS MEUS OLHOS É: 


MEUS CABELOS SÃO ASSIM: 


MINHA COR FAVORITA É: 


ANEXO C – Atividade “Eu sou assim...”


EU SOU ASSIM...

• ***RESPONDA PINTANDO***

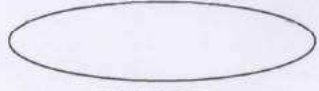
COR DOS OLHOS 

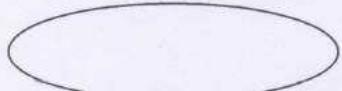
COR DOS CABELOS 


COR DA PELE 


COR PREDILETA 

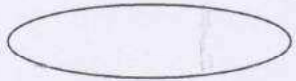
• ***RESPONDA ESCRREVENDO***

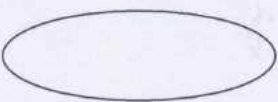
MINHA IDADE 

MORO COM 


MORO NO (A) 

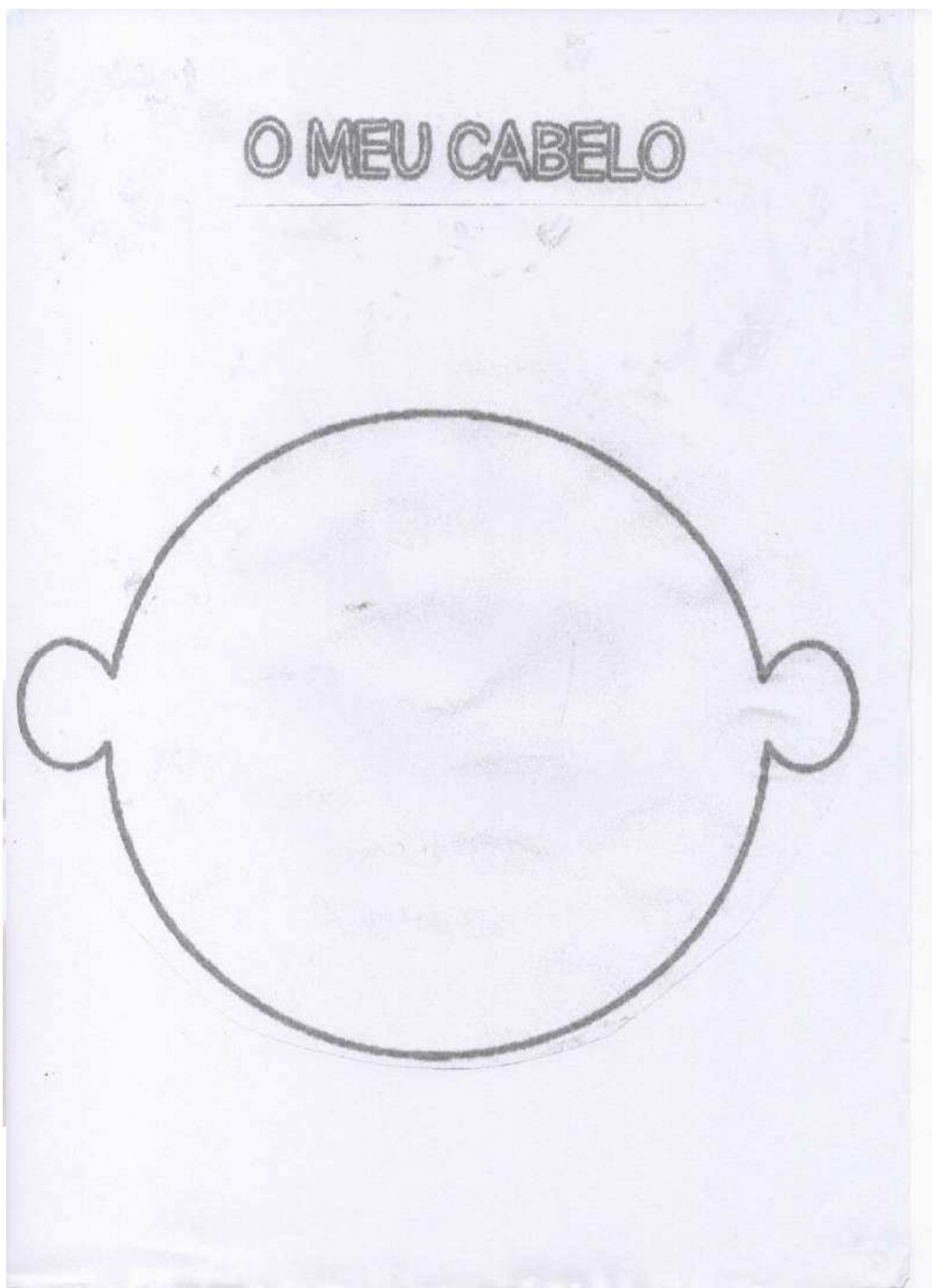
O QUE MAIS GOSTO NA MINHA COMUNIDADE 

MINHA COMIDA PREFERIDA 

BRINCADEIRA FAVORITA 

MINHA HISTÓRIA...





ANEXO E – Indicadores da aprendizagem



ESTADO DA BAHIA
 PREFEITURA MUNICIPAL DE ALAGOINHAS
 SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

| | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer a relação entre o título/manchete e o corpo do texto ou entre as imagens (fotos, ilustrações, pinturas...) e o corpo do texto; <p>~~~~~</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicitar o assunto e as ideias principais dos textos estudados. | <ul style="list-style-type: none"> • Leitura e compreensão de textos; <p>~~~~~</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gêneros textuais: assunto e ideias/acontecimentos principais |
|---|--|

SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA / ASPECTOS GRAMATICAIS
 ORTOGRAFIA / PRODUÇÃO ESCRITA

| Indicadores da Aprendizagem | Conteúdos |
|--|---|
| <p>I UNIDADE DIDÁTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer e nomear as letras do alfabeto; <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar as iniciais maiúsculas sempre que necessário; <p>~~~~~</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as representações das letras no alfabeto de imprensa maiúsculo e minúsculo para ler e escrever. <p>~~~~~</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escrever seu próprio nome e utilizá-lo como referência para escrever outras palavras, construindo a correspondência letra-som. <p>~~~~~</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localizar palavras em textos conhecidos (textos de memória) <p>~~~~~</p> | <p>I UNIDADE DIDÁTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alfabeto <p>~~~~~</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alfabeto de imprensa <p>~~~~~</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nome próprio <p>~~~~~</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulário <p>~~~~~</p> |



ESTADO DA BAHIA
 PREFEITURA MUNICIPAL DE ALAGOINHAS
 SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

| | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Segmentar o texto em palavras <p>~~~~~</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escrever, controlando a produção pela hipótese silábica-alfabética. <p>~~~~~</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender o sistema de escrita alfabética, isto é, escrever como fala | <ul style="list-style-type: none"> • Segmentação do texto <p>~~~~~</p> <ul style="list-style-type: none"> • Produção de texto <p>~~~~~</p> <ul style="list-style-type: none"> • Produção textual dos gêneros estudados (escrita alfabética) |
|---|--|

LEITURA E ESCRITA DIGITAL

| Indicadores da Aprendizagem | Conteúdos |
|---|---|
| <p>I à IV UNIDADE DIDÁTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esboçar desenhos conforme temática trabalhada; • Realizar leitura de imagens e textos virtuais; • Construir textos, digitando-os no computador; • Editar e revisar textos no editor de texto; • Utilizar o processador de texto. | <p>I à IV UNIDADE DIDÁTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Textos e imagens virtuais; • Programas digitais: editor de imagens e texto. |

ANEXO F – Texto “Tião e seu balão”

TIÃO E O SEU BALÃO

Tião era um caipira muito desajeitado, que queria fazer de tudo que via do seu jeito desengonçado.

No dia de São João, Tião resolveu homenageá-lo, soltando um balão.

Fez então um enorme balão com cores bem variadas.

À noite, Tião soltou o enorme balão, que foi subindo, subindo, mas, para seu espanto, de repente desceu, desceu, e o fogaréu apareceu.

O balão do Tião virou cinzas no chão.

E Tião aprendeu que não se devem soltar balões, que causam incêndios e destruições.



ANEXO G – Quadro didático

QUADRO DIDÁTICO
TEMA GERADOR
EDUCAÇÃO: LAÇOS, AFETOS & APRENDIZAGENS

| UNID. | SUBTEMA | EIXO TEMÁTICO | AÇÃO INSTITUCIONAL |
|-------|--|---------------|---|
| I | Laços de AFETO: conhecendo o eu e o outro | Identidade | Feira das Nações: unidos em um só coração |
| II | Laços de CONFIANÇA: superando os desafios na convivência | Convivência | |
| III | Laços de RESPEITO: vivendo a diversidade com afetividade | Diversidade | Corrente do Bem #NÓSTEMOSVALOR |
| IV | Laços de GENTILEZA: fortalecendo as relações no espaço escolar | Solidariedade | |