



Joice da Silva Pedro Oliveira

**As literaturas infantis africanas e
afro-brasileiras como letramento
racial crítico e construção das
identidades étnico-raciais na
Educação Infantil**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio.

Orientadora: Prof. Vera Maria Ferrão Candau

Rio de Janeiro
fevereiro de 2022



Joice da Silva Pedro Oliveira

**“As literaturas infantis africanas e afro-
brasileiras como letramento racial
crítico e construção das identidades
étnico-raciais na Educação Infantil”**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof^a. Vera Maria Ferrão Candau

Orientadora
Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof^a. Maria Cristina Monteiro Pereira de Carvalho

Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof^a. Alexandra Lima da Silva

Faculdade de Educação - UERJ

Rio de Janeiro, fevereiro de 2022

Todos os direitos reservados. A reprodução, total ou parcial, do trabalho é proibida sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

Joice da Silva Pedro Oliveira

Pós-Graduada em Ensino de Leitura e Produção Textual (2015), pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Especialista em Língua Francesa (2013), pelo “Programme Découverte” do Institut Privé Campus Langues, em Paris. Graduada em Letras – Português/Francês (2010), pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Integra o Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Culturas (GECEC), do Departamento de Educação da PUC-Rio. Professora de Língua Portuguesa da Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC).

Ficha Catalográfica

Oliveira, Joice da Silva Pedro

As literaturas infantis africanas e afro-brasileiras como letramento racial crítico e construção das identidades étnico-raciais na Educação Infantil / Joice da Silva Pedro Oliveira ; orientadora: Vera Maria Ferrão Candau. – 2022.

160 f. : il. color. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2022.
Inclui bibliografia

1. Educação - Teses. 2. Letramento racial crítico. 3. Identidade étnico-racial. 4. Literatura infantil. 5. Educação antirracista. 6. Educação Infantil. I. Candau, Vera Maria Ferrão. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

Dedico este trabalho a todos/as aqueles/as que antes de mim resistiram,
(re)existiram e lutaram incansavelmente por uma sociedade igualitária.

Agradecimentos

A Deus e à minha mãe preta, Nossa Senhora Aparecida, minhas forças espirituais, por terem me guiado, me protegido e me sustentado nos momentos de cansaço.

Aos amores da minha vida, que apesar de semi-analfabetos, sempre fizeram de tudo para que eu tivesse uma formação acadêmica, meu pai e minha mãe, seu José Pedro e dona Maria Genuino.

À minha irmã, Kamila, que conseguiu estar presente com os meus pais, nos meus inúmeros momentos de ausência.

Ao meu companheiro viajante, Everton Thiago, que mesmo insatisfeito com minha ausência, deixou a mochila um pouquinho de lado e embarcou em uma nova aventura: acolher-me nos momentos de desespero de escrita desta dissertação.

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Vera Candau, pela generosa acolhida à distância, em meio a uma situação tão adversa mundialmente, e por ter orientado esta pesquisa com tanto zelo e comprometimento.

Às membras da banca examinadora, Profa. Dra. Cristina Carvalho e Profa. Dra. Alexandra Lima, pela leitura cuidadosa do texto, por suas contribuições e apontamentos para melhoria deste trabalho.

Às membras suplentes, Profa. Dra. Alexandra Pena e Profa. Dra. Daniela Frida Valentim, pela leitura minuciosa e crítica deste estudo.

Às professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio, Profa. Dra. Zena Eisenberg e Profa. Dra. Rosália Duarte, que me trouxeram tanto conhecimento a respeito do mundo da pesquisa.

Às professoras maravilhosas que aceitaram participar deste estudo.

Aos integrantes do GECEC, meu grupo de pesquisa, que me proporcionou as melhores trocas e aprendizagem. Em especial, a Patrícia Menezes, Érica Nascimento e Daise Pereira, que, além do apoio, foram informantes privilegiadas incríveis.

A todos/as colegas da turma de mestrado, que, embora a distância, estavam sempre dispostos/as a ajudar. Especialmente, a Fernanda Carpes, com quem compartilhei de pertinho todas as alegrias e desespero desta trajetória acadêmica.

Ao meu amigo e diretor geral da escola onde trabalho, Eduardo Antonino, que, na reta final de escrita, concedeu flexibilidade no meu horário.

Às minhas amigas de alma, Flávia Santiago, Luciana Santos e Nádia Azevedo, por serem meu escape dos momentos de tensão e me proporcionarem muitas risadas.

À minha amiga, professora de inglês, Flávia Francisco, pela revisão do *Abstrat* deste trabalho.

Por fim, a todos/as os/as meus/minhas alunos/as, sobretudo, os/as negros/as, que me despertaram para a luta antirracista.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Resumo

Oliveira, Joice da Silva Pedro. Candau, Vera Maria Ferrão. **As literaturas infantis africanas e afro-brasileiras como letramento racial crítico e construção das identidades étnico-raciais na Educação Infantil**. Rio de Janeiro, 2022. 160p. Dissertação de Mestrado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A presente dissertação tem como objetivo compreender como as literaturas infantis africanas e afro-brasileiras podem contribuir para o desenvolvimento da educação étnico-racial, o letramento racial crítico e a construção das identidades étnico-raciais dos alunos na educação infantil. Realizou-se uma pesquisa qualitativa, que se desenvolveu em duas etapas: entrevistas semiestruturadas individuais com 10 professoras e análise de 6 livros de literatura infantil sugeridos pelas participantes do estudo. As docentes atuam na educação infantil, das redes pública e privada de ensino, de municípios da Baixada Fluminense e do município do Rio de Janeiro. As obras literárias foram escritas após a promulgação da Lei 1.0639/03, apresentam personagens femininas negras como protagonistas, abordam como tema central a identidade racial negra e contribuem para o (re)conhecimento e a valorização racial da criança negra. Os dados foram coletados a partir de encontros virtuais, que aconteceram de maneira síncrona, em agosto de 2021. Adotou-se a estratégia metodológica de “*bola de neve*”. Os resultados apontaram que a perspectiva antirracista está presente na maneira como as professoras se situam e promovem a educação para as relações étnico-raciais e indicaram que são possíveis diálogos em sala de aula que promovam o letramento racial crítico, a partir do uso de livros de literatura infantil. As narrativas das educadoras evidenciaram que as obras literárias, ao tratarem de temáticas da história e culturas afrodescendentes e apresentarem personagens negras protagonistas e imagens que valorizam e dão visibilidade à identidade étnico-racial, contribuem para o (re)conhecimento racial das crianças negras, o seu processo de construção identitária e sua autoestima de maneira positiva. Nessa perspectiva, ressalta-se a importância do uso de literatura infantil africana e afro-brasileira como instrumento facilitador para promover diálogos sobre raça em turmas da educação infantil, possibilitando, assim, que diferentes grupos socioculturais se reconheçam e se relacionem de maneira harmoniosa e respeitosa.

Palavras-chave:

Educação antirracista; Educação infantil; Identidade étnico-racial;
Letramento racial crítico; Literatura infantil.

Abstrat

Oliveira, Joice da Silva Pedro. Candau, Vera Maria Ferrão. **The African children's literature and Afro-Brazilian as critical racial literacy and ethnic-racial identities construction in early childhood education.** Rio de Janeiro, 2022. 160p. Dissertação de Mestrado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The present dissertation aims to understand how African and Afro-Brazilian children's literature can contribute to the development of ethnic-racial education, critical racial literacy and the construction of ethnic-racial identities of students in early childhood education. A qualitative research was carried out, which was developed in two stages: individual semi-structured interviews with 10 teachers and analysis of 6 children's literature books suggested by the study participants. The teachers work in early childhood education, public and private schools, municipalities of the Baixada Fluminense and the municipality of Rio de Janeiro. The literary works were written after the promulgation of Law 1.0639/03, present black female characters as protagonists, address as central theme black racial identity and contribute to the (re)knowledge and racial valorization of black children. The data were collected from virtual meetings, which took place synchronously, in August 2021. The methodological strategy of snowball sampling was adopted. The results indicated that the anti-racist perspective is present in the way teachers are located and promote education for ethnic-racial relations and indicated that it is possible to engage in classroom dialogues that promote critical racial literacy, from the use of children's literature books. The educators' narratives showed that the literary works, when dealing with themes of history and afrodescendant cultures and present black protagonists and images that value and give visibility to ethnic-racial identity, contribute to the (re)racial knowledge of black children, their identity-building process and their self-esteem in a positive way. In this perspective, the importance of the use of African and Afro-Brazilian children's literature as a facilitator to promote dialogues on race in classes of early childhood education is emphasized, thus enabling that different socio-cultural groups recognize and relate in a harmonious and respectful way.

Keywords: Anti-racist education; Early childhood education; Ethnic-racial identity; Critical racial literacy; Children's literature.

Sumário

1. Introdução	16
2. Vírus democrático: Racismo	22
2.1. O racismo	22
2.2. Racismo, preconceito e discriminação	25
2.3. O racismo estrutural	26
2.4. O racismo e a escola	27
2.5. Racismo na Educação Infantil: O que dizem as pesquisas?	30
3. Possibilidade de vacina: A educação antirracista	35
3.1. A Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCN ERER)	35
3.2. O letramento racial crítico	37
3.3. A educação antirracista por meio da literatura infantil	43
4. Resultado da imunização: A construção da identidade étnico-racial	50
4.1. Identidade étnico-racial	50
4.2. Identidade racial de crianças	56
5. Educadoras imunizadas: Práticas pedagógicas antirracistas com o uso das literaturas infantis africanas e afro-brasileiras	60
5.1. Metodologia: etapas da pesquisa, instrumentos de coleta e participantes das entrevistas	60
5.1.1. Descrição metodológica	60
5.2. Instrumentos de coleta de dados	62
5.3. Participantes da Pesquisa	64
5.3.1. Perfil das escolas das participantes	67
5.4. O encontro com as participantes nas entrevistas <i>on-line</i>	68
5.5. Ética em Pesquisa	70

6. Imunização na prática: resultados e discussão	72
6.1. Perspectiva antirracista e educação infantil	72
6.1.1. O letramento racial crítico nas escolas de educação infantil	80
6.2. Os livros de literatura infantil de valorização das culturas africanas e afro-brasileiras mais mencionados pelas professoras	95
6.2.1. Livro 1 – <i>Amoras</i>	97
6.2.2. Livro 2 – <i>As lendas de Dandara</i>	100
6.2.3. Livro 3 – <i>Meu crespo é de rainha</i>	109
6.2.4. Livro 4 – <i>Meu nome é Maalum</i>	114
6.2.5. Livro 5 – <i>O cabelo de Lelé</i>	122
6.2.6. Livro 6 – <i>Omo-Oba: histórias de princesas</i>	128
7. Considerações Finais	141
8. Referências Bibliográficas	147
9. Apêndices	155
9.1. Roteiro de Entrevista	155
9.2. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	157
10. Anexo	160
10.1. Parecer da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio	160

Lista de Figuras

FIGURA 1 – Capa do livro *Amoras*

FIGURA 2 – Sobre a cabeça das crianças

FIGURA 3 – Referência a Martin Luther King

FIGURA 4 – Referência a Zumbi dos Palmares

FIGURA 5 – Imagem da menina

FIGURA 6 – Capa do livro *As lendas de Dandara*

FIGURA 7 – Iansã e Dandara bebê

FIGURA 8 – Dandara e a cura de Bayô

FIGURA 9 – A valentia de Dandara

FIGURA 10 – O aparecimento de Iansã para Dandara

FIGURA 11 – O fim de Dandara

FIGURA 12 – Capa do livro *Meu crespo é de rainha*

FIGURA 13 – Características do cabelo afro

FIGURA 14 – Possibilidades de penteados do cabelo afro

FIGURA 15 – As mães arrumando os cabelos das filhas

FIGURA 16 – Termos pejorativos dados aos cabelos crespos

FIGURA 17 – Meninas brincando

FIGURA 18 – Capa do livro *Meu nome é Maalum*

FIGURAS 19 e 20 – A menina Maalum

FIGURA 21 – A família de Maalum

FIGURAS 22 e 23 – Maalum e a comparação a Iemanjá

FIGURA 24 – Uma menina vaidosa

FIGURA 25 – Maalum e a escola

FIGURA 26 – A professora conversando com Maalum

FIGURAS 27 e 28 – A tristeza e baixa autoestima de Maalum

FIGURAS 29, 30 e 31 – A conversa com os pais

FIGURA 32 – A tristeza transformada em orgulho

FIGURA 33 – A ancestralidade africana

FIGURA 34 – A constituição da identidade de Maalum

FIGURA 35 – Capa do livro *O cabelo de Lelê*

FIGURAS 36 e 37 – Lelê e seu desapontamento com o cabelo afro

- FIGURAS 38 e 39 – Lelê e a relação com o livro
- FIGURA 40 – Lelê e a pesquisa sobre sua identidade
- FIGURA 41 – Lelê e a construção identitária
- FIGURA 42 – Páginas do livro *Países Africanos*
- FIGURA 43 – A feminilização de personagem
- FIGURA 44 – Lelê brincando com o globo terrestre
- FIGURA 45 – Lelê e suas amigas
- FIGURA 46 – Capa do livro *Omo-Oba: histórias de princesas*
- FIGURA 47 – A princesa Oiá
- FIGURA 48 – A princesa Oxum
- FIGURA 49 – A princesa Iemanjá
- FIGURA 50 – A princesa Olocum
- FIGURA 51 – A princesa Ajê Xalugá
- FIGURA 52 – A princesa Oduduá

Lista de Quadros

Quadro 1 – Definições de Letramento Racial e Letramento Racial Crítico

Quadro 2 – Perfil das professoras participantes

Quadro 3 – Características de uma educação antirracista

Quadro 4 – Você já teve, em algum momento, contato com a cultura afrodescendente? Se sim, em que situação se deu esse contato?

Quadro 5 – Comportamentos racistas, preconceituosos e discriminatórios na educação infantil

Quadro 6 – Tipos de práticas de leitura

Quadro 7 – Características das narrativas preferidas nas práticas das professoras

Quadro 8 – Resultado das práticas antirracistas de algumas professoras entrevistadas

Quadro 9 – De que maneira as obras literárias afrodescendentes contribuem para a construção identitária das crianças na Educação Infantil?

Quadro 10 – Livros sugeridos pelas professoras

Quadro 11 – As obras literárias analisadas

“Resistance in the classrooms
Resistance on the job
Resistance in our art and in our music
This is just the beginning
And in the words of the inimitable Ella Baker
We who believe in freedom
cannot rest until it comes.”

“Resistência nas salas de aula
Resistência no trabalho
Resistência na nossa arte e na nossa música
Isto é só o começo
E nas palavras da inimitável Ella Baker
Nós que acreditamos na liberdade
não podemos descansar até que ela venha.”

Angela Davis

Introdução

Se a educação não transforma sozinha a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que dizemos e o que fazemos.

Paulo Freire

Dia 05 de agosto de 2019, aceitei o desafio. Inscrição enviada com sucesso. Naquela tarde, com o memorial pronto e todos os documentos necessários separados, finalizei a inscrição para o tão sonhado Mestrado.

Após prova escrita e entrevista, fui aprovada. A emoção era a mesma daquela sentida em 2005, quando vi meu nome na lista de aprovados do vestibular da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Foi muita ansiedade até a chegada do primeiro dia de aula. Mas o tão aguardado 03 de março de 2020 chegou. Eu me sentia uma criança em sua primeira experiência escolar. Aprontei-me cedo, coloquei minha mochila nas costas, e, pouco antes das 13 horas, lá estava eu diante da entrada principal da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, a PUC-Rio.

Entrei. O primeiro semestre se iniciava. Em poucos minutos, começou o movimento na sala, olhava em direção à porta e via adentrando aqueles que seriam os meus colegas de turma. Mal eu sabia que, no final da semana seguinte, nunca mais os veria pessoalmente. Sim, o mundo parou. Fomos surpreendidos com a pandemia causada pelo Sars-CoV-2, mais conhecido como COVID-19. Com o intuito de conter a propagação do vírus, foi preciso o distanciamento social e instituições educativas, culturais e financeiras fecharam suas portas.

E agora? Como seria o meu mestrado? Como eu me apresentaria a minha futura orientadora? Como ingressaria novata em um grupo de pesquisa já existente? Tantos como, como, como... As dúvidas foram inúmeras e o choro constante. As aulas, o conhecimento das professoras e dos colegas de turma foram tudo através de uma tela. Aquilo não era o que eu tinha sonhado, mas sabia que era o possível para o momento. Em meio às dores das partidas, a distância das

peessoas amadas, precisei resistir e continuar. Mas, diante desse contexto, o que pesquisar?

Este estudo começou a ser pensado no momento de escrita do memorial, exigido para o processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação desta universidade, no primeiro semestre de 2019, após uma experiência profissional vivenciada.

Em novembro de 2018, eu passei por uma situação bem delicada com uma aluna negra do 6º ano do Ensino Fundamental durante uma roda de leitura com a obra *Menina bonita do laço de fita*, da autora Ana Maria Machado. A cada página lida, seus olhos ficavam cada vez mais marejados de lágrimas e, ainda antes do desfecho da narrativa, ela não se conteve e começou a chorar. Um choro que transmitia muita dor e tristeza. Ao lhe perguntar o motivo daquelas lágrimas, ela me respondeu que, depois daquela história, podia se sentir bonita.

Esse episódio foi crucial para me despertar o desejo por uma educação antirracista, pois, até então, eu era a mulher pertencente a uma branquidade normativa¹, que, ao longo da infância e adolescência, nunca foi orientada a perceber e muito menos a se indignar com atitudes de racismo e preconceito racial que, certamente, aconteceram ao seu redor, apesar de nascida e criada em uma favela do Rio de Janeiro, onde boa parte dos/as vizinhos/as e amigos/as eram pessoas negras. Vale destacar que “ao fechar os olhos para estas questões, a educação passa a reafirmar e perpetuar as hierarquias e noções de superioridade. Omitir-se em relação ao racismo, machismo e sexismo é possibilitar situações de violência no espaço escolar.”² (CARNEIRO, 2018, p. 24).

Assim, por meio dessa vivência, pude perceber que a literatura pode constituir importante aliada da escola no engajamento das lutas contra o racismo no Brasil e, se usada como instrumento de valorização e construção de uma identidade étnico-racial positiva, pode contribuir também para a desconstrução de estigmas, estereótipos e preconceitos ainda enraizados na sociedade brasileira. Segundo Candido (2011, p. 177), a literatura é “um instrumento poderoso de

¹Henry Giroux(1999) afirma que a origem da palavra branquidade vem do *criticalwhitenessstudies* e se relaciona à colonialidade e às relações de poder. Segundo ele, também há a possibilidade do uso da palavra “branquitude”.

²Suelaine Carneiro é socióloga e coordenadora do Programa de Educação do Geledés – Instituto da Mulher Negra. A declaração foi apresentada no material produzido pelo projeto *Faz Sentido*. Disponível em: <https://fazsentido.org.br/wp-content/uploads/2018/12/ESTUDO_DIVERSIDADES_rev.pdf>.

instrução e educação”. O autor ainda declara que:

[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. (CANDIDO, 2011, p. 188)

Buscando encontrar meu objeto de pesquisa, a princípio, pensei em um campo de estudos voltado às relações étnico-raciais com foco nos anos finais do Ensino Fundamental, pelo fato de atuar nesse segmento. No entanto, após frequentar a disciplina de Pesquisa Educacional I, no primeiro semestre do mestrado, e realizar os primeiros levantamentos bibliográficos para a revisão de literatura, observei que ainda eram poucas as pesquisas encontradas sobre o uso das literaturas infantis como meio articulador do letramento racial crítico e das questões da construção identitária focadas na educação infantil.

Diante disso, tracei como objetivo principal ir a campo, ou seja, a uma escola de educação infantil, e observar o trabalho de docentes com o uso de obras literárias negras, atentando-me às narrativas das crianças, acerca de suas perspectivas sobre a questão da identidade étnico-racial. Todavia, mesmo após passado um ano do início da quarentena, o cenário não se modificou. Precisei, então, revisitar o projeto inicial e repensar uma nova metodologia de pesquisa.

Devido ao contexto pandêmico e sabendo que o encontro com os sujeitos participantes da pesquisa precisaria ser *on-line*, decidi por uma pesquisa qualitativa com professoras que atuassem na educação infantil. Foi proposital uma representatividade exclusivamente feminina, visto que, como bem destacam Silva e Ribeiro (2012), por muitos anos, as mulheres estiveram “ausentes” do mundo da ciência.

Para o trabalho, foi definido como temática o letramento racial crítico e traçado como objeto de estudo as contribuições de educadoras que atuam na educação infantil e adotam práticas de leitura de valorização à cultura afrodescendente, comprometidas com uma educação antirracista e insurgente. Logo, o intuito principal foi contribuir para a discussão de práticas de ensino voltadas a um diálogo com as africanidades.

Tendo como objetivo principal compreender como as literaturas infantis

africanas e afro-brasileiras podem contribuir para o desenvolvimento da educação étnico-racial, o letramento racial crítico e a construção das identidades étnico-raciais dos alunos na educação infantil, delineei alguns questionamentos iniciais, os quais destaco a seguir:

- Como as professoras da educação infantil entendem o desenvolvimento de processos de educação para as relações étnico-raciais?
- Que práticas de leitura de narrativas com foco nas relações étnico-raciais elas desenvolvem?
- Que livros compõem a biblioteca de sala ou “cantinho da leitura”?
- São apresentadas obras literárias afrodescendentes às crianças da educação infantil?
- Como o trabalho com essas obras é realizado?
- De que maneira as obras de valorização da cultura africana e afro-brasileira contribuem para a construção identitária das crianças nessa etapa de ensino?
- Quais as principais características das obras são exploradas pelas professoras em suas práticas pedagógicas?
- De que modo a perspectiva antirracista está presente na maneira como as professoras se situam e promovem a educação para as relações étnico-raciais?

A partir disso, tracei objetivos mais específicos, que foram os seguintes:

- Compreender como as professoras da educação infantil se situam em relação à educação para as relações étnico-raciais;
- Entender como elas promovem práticas de leitura de narrativas com foco étnico-racial nas escolas de educação infantil;
- Identificar os livros de literatura infantil que estão sendo trabalhados com os alunos dessa etapa de ensino;
- Aprofundar nas relações entre educação para as relações étnico-raciais e a perspectiva antirracista.

Com objeto de pesquisa e objetivos delineados, vejo-me diante de novo questionamento: Como encontrar professoras participantes para esta pesquisa em meio a um isolamento social? Foi, então, que minha orientadora me propôs uma busca a partir da indicação de uma informante privilegiada, vinculada a um projeto de educação para as relações étnico-raciais em uma secretaria de educação

de um dos municípios da Baixada Fluminense e a utilização da estratégia metodológica de “bola de neve” (*snowball sampling*), através da qual as redes de contato pessoal me indicariam educadoras para participar da pesquisa e, ao final das entrevistas, as próprias participantes também me dariam outras indicações.

Foi assim que encontrei e entrevistei, individualmente e de maneira *on-line*, 10 professoras atuantes na educação infantil com práticas antirracistas potentes. Com o intuito de realizar uma pesquisa qualitativa com uma amostra heterogênea de pessoas, me aproximei de profissionais que trabalham nas redes pública e privada de ensino, de municípios da Baixada Fluminense e do município do Rio de Janeiro.

Pelo fato deste estudo abordar a temática acerca do racismo, remetendo ao passado do sujeito e a lembranças de dor, escolhi a entrevista semiestruturada, por possibilitar respostas mais livres e espontâneas no momento de interação com a participante.

A partir de suas respostas, cheguei ao título de seis livros de literatura infantil, que abordam os temas das culturas africana e afro-brasileira e da identidade racial negra. A fim de observar de que modo o trabalho com essas obras pode auxiliar as/os educadoras/es para o letramento racial crítico e a construção identitária das crianças que frequentam a educação infantil, fiz a leitura e a análise de cada uma delas, ressaltando aspectos como temática, personagens, enredo, imagens, entre outros elementos.

Como o percurso desta dissertação perpassa pelo contexto pandêmico e trata do racismo, estabeleci uma relação entre esses aspectos. Percebi que o racismo é semelhante a um vírus: democrático, que contamina drasticamente a população. No entanto, parte dela é assintomática ou tem sintomas leves, conseguindo se tratar em sua própria casa; outra parte tem sintomas graves, porém consegue se recuperar e sobreviver; mas, uma parte chega à morte.

A fim de diminuir o contágio, os riscos da doença e evitar que vidas sejam ceifadas, é necessário que todos nós sejamos diagnosticados e imunizados. A nosso favor, temos uma possibilidade de vacina: o letramento racial crítico, através do qual passamos a perceber em nós mesmos e nos outros manifestações racistas e, assim, desconstruímos formas de pensar e agir que foram naturalizadas.

Isto posto, dividi esta dissertação em sete capítulos, sendo o primeiro destinado a esta introdução. O segundo dedicado a apresentar os referenciais

teóricos escolhidos para refletir sobre esse vírus democrático. Através dele, poderemos compreender o conceito de racismo; saber diferenciá-lo de preconceito e discriminação; e entender no que consiste o racismo estrutural. O terceiro voltado a apresentar uma possibilidade de vacina, tratando exclusivamente da Lei 10.639/03, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCN ERER), do letramento racial crítico e do entendimento de uma educação antirracista por meio da literatura infantil. O quarto destinado ao resultado da imunização, através da construção da identidade étnico-racial. O quinto comprometido a mostrar o caminho da pesquisa, incluindo o percurso metodológico, os instrumentos de coleta de dados, a apresentação das participantes da pesquisa e o perfil de suas escolas de atuação e a descrição da entrevista *on-line*. O sexto voltado a apresentar a imunização na prática, com os resultados da pesquisa, sendo separado em duas etapas. A primeira destinada a analisar os dados gerados a partir das entrevistas realizadas com as professoras. Já a segunda voltada à análise dos livros de literatura infantil de valorização às culturas africana e afro-brasileira, recomendados pelas entrevistadas. Por fim, as considerações finais, retomando os principais achados do trabalho, assim como apontando para perspectivas futuras em termos acadêmicos e sociais.

2

Vírus democrático: Racismo

"O racismo é um vírus que se transforma facilmente e, em vez de desaparecer, se esconde, mas está sempre à espreita."

Papa Francisco

Neste capítulo, serão apresentados os referenciais teóricos escolhidos para refletir sobre o conceito de racismo; saber diferenciá-lo de preconceito e discriminação; compreender no que consiste o racismo estrutural; e percorrer fatos históricos e culturais acerca da população negra no Brasil, para justificar a existência de racismo nas instituições escolares. Ademais, serão apresentadas algumas pesquisas acadêmicas para provocar a reflexão se há racismo entre as crianças pequenas da educação infantil.

Após esse capítulo inicial, percorreremos um caminho de busca à valorização da luta antirracista e, assim, serão apresentadas a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCN ERER); em seguida, apreenderemos o conceito de letramento racial crítico e veremos a possibilidade de uma educação antirracista por intermédio da literatura infantil. Por fim, falaremos, especificamente, da construção da identidade étnico-racial e como ela se dá com as crianças.

2.1

O racismo

Se observarmos atentamente a realidade do povo brasileiro, perceberemos uma sociedade multirracial e pluriétnica que faz de conta que o racismo não existe. Segundo Moore (2007, p. 279), isso acontece, pois

Todos fomos socializados na noção, bem familiar, de que o racismo fora uma construção ideológica; ou seja, uma elaboração intelectual com fins políticos e econômicos e, conseqüentemente, permeável à lógica (educação, demonstração científica, pregação ético-moral). O racismo era uma pura questão de indecência, ignorância ou vulgaridade, e nada mais. Ele podia ser facilmente vencido por meio da educação; da adoção de “modais decentes”; da prédica religiosa

e do “abrandamento do coração”.

A respeito dessa perspectiva, Nilma Lino Gomes, em entrevista dada à Revista *Linguagem em Foco*³, destaca que “quando algo se naturaliza, ele passa a não ser visualizado e nem nomeado pela maioria” (MELO, 2016, p. 116). Impregna-se, assim, o mito da democracia racial, por meio do qual existe no imaginário social o discurso de que “não há racismo e nem desigualdade racial, mas, sim, uma convivência pacífica entre os brasileiros e as brasileiras alicerçada na miscigenação racial.” (MELO, 2016, p. 116).

Contudo, o racismo aflora a todo momento, quer seja de modo velado, quer seja escancarado, estando muito presente na vida diária. Como indica Moore (2007, p. 280), ele “se encontra na raiz dos desarranjos sociais extremos vivenciados em praticamente todos os países do mundo, tornando-o a última fronteira do ódio no planeta”.

Mais especificamente sobre o racismo brasileiro, Rosemberg (2012) adota a concepção de que ele é produzido e sustentado a partir de dois planos: o material e o simbólico.

[...] no plano simbólico, vivemos em sociedade que produziu e se sustenta em uma ideologia da superioridade natural dos brancos sobre os demais, inclusive dos negros. No plano simbólico, o racismo opera ainda via expressão aberta, latente ou velada, de preconceito racial considerando o grupo social negro como inferior ao branco. Esse plano do racismo é devastador, mas insuficiente para explicar toda a desigualdade racial brasileira. No plano material, negros (e indígenas), em seu conjunto, não têm acesso aos mesmos recursos públicos que brancos [...]. (ROSEMBERG, 2012, p. 30-31)

A respeito disso, Nilma Lino Gomes (2016) expressa a seguinte posição:

[...] cada vez mais eu sei que a gente tem que voltar nessa definição básica, digamos assim, do racismo, do que é a lógica do racismo, pra você entender a complexidade de como ele opera hoje, porque senão você vai se distanciando disso, que é a base do racismo, que é a ideia de superioridade e inferioridade racial [...]. (GOMES, 2016, *apud* TEIXEIRA, 2017, p. 274)

Para um melhor entendimento a respeito do racismo, a partir do conceito

³ *Linguagem em Foco* é uma revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE – Universidade Estadual do Ceará.

apresentado a seguir por Munanga (2004, p. 8), nota-se considerável relação entre esse vocábulo e o termo “raça”:

O racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo a qual ele pertence.

Ainda de acordo com o estudioso, o racismo e as teorias que o justificam têm origens mítica e histórica conhecidas. Primeiramente, o conceito resultou de uma classificação religiosa, a partir do mito bíblico de Noé, devido à diversidade humana entre seus três filhos, que eram ancestrais de três raças diferentes: Jafé (ancestral da raça branca), Sem (ancestral da raça amarela) e Cam (ancestral da raça negra).

Segundo o nono capítulo da Gênese, o patriarca Noé, depois de conduzir por muito tempo sua arca nas águas do dilúvio, encontrou finalmente um oásis. Estendeu sua tenda para descansar, com seus três filhos. Depois de tomar algumas taças de vinho, ele se deitara numa posição indecente. Cam, ao encontrar seu pai naquela postura fez, junto aos seus irmãos Jafé e Sem, comentários desrespeitosos sobre o pai. Foi assim que Noé, ao ser informado pelos dois filhos descontentes da risada não linzongeira de Cam, amaldiçoou este último, dizendo: seus filhos serão os últimos a ser escravizados pelos filhos de seus irmãos. Os calvinistas se baseiam sobre esse mito para justificar e legitimar o racismo anti-negro. (MUNANGA, 2004, p. 8)

A segunda concepção tem origem na classificação conhecida por científica, a partir da qual se leva em consideração a observação dos caracteres físicos, tais como: cor da pele e traços morfológicos. Como afirma Munanga (2004, p. 8), “os caracteres físicos foram considerados irreversíveis na sua influência sobre os comportamentos dos povos”. O pesquisador ainda acrescenta que

[...] o racismo nasce quando faz-se intervir caracteres biológicos como justificativa de tal ou tal comportamento. É justamente, o estabelecimento da relação intrínseca entre caracteres biológicos e qualidades morais, psicológicas, intelectuais e

culturais que desemboca na hierarquização das chamadas raças em superiores e inferiores. (MUNANGA, 2004, p. 9)

No entanto, a partir dos anos 1970, a ideia do racismo baseada na perspectiva biológica começa a mudar. Com os avanços realizados no âmbito das ciências biológicas, passou-se a desacreditar na realidade científica da raça.

Diante disso, vale ressaltar, assim como pondera Conceição (2021, p. 56), que

[...] embora se concorde com essa inexistência de determinações biológicas ou culturais no sentido de hierarquizar as chamadas raças, a utilização do termo na atualidade mantém, se, baseando-se numa interpretação social e política, já que, na sociedade brasileira, a discriminação racial e o racismo foram construídos não apenas por aspectos culturais dos diversos grupos, mas também pelos seus aspectos físicos.

2.2

Racismo, preconceito e discriminação

Agora que já apreendemos o conceito de racismo, é importante saber diferenciá-lo de outras categorias que também são associadas à ideia de raça: o preconceito e a discriminação.

O preconceito não é necessariamente uma manifestação de racismo. Pelo contrário, é o racismo que ocasiona os piores e mais violentos preconceitos. Com o intuito de diferenciar os termos, Almeida (2019, p. 25) traz os conceitos a seguir:

O racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender ao grupo racial ao qual pertençam.

[...] O preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias. Considerar negros violentos e inconfiáveis, judeus avarentos ou orientais “naturalmente” preparados para as ciências exatas são exemplos de preconceitos.

A discriminação racial, por sua vez, é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados. Portanto, a discriminação tem como requisito fundamental o poder, ou seja, a possibilidade efetiva do uso da força, sem o qual não é possível atribuir vantagens ou desvantagens por conta da raça.

Ainda a respeito da discriminação, ela permite que a sociedade seja considerada sob duas óticas distintas:

- a do *discriminador*, que manda e se considera o mais capaz, o mais culto, o dono do mundo e das pessoas, que sempre estabelece as regras do jogo que lhe interessa, que mantém sua auto-estima em alta às custas do outrem.
- a do *discriminado*, que fica à mercê das decisões do discriminador, o qual tenta organizar a vida do grupo social em função de seus interesses e privilégios; que tem de lutar bravamente para elevar sua auto-estima, que tem de construir sua identidade a duras penas. (LOPES, 2005, p. 188)

Desse modo, acerca dos conceitos apresentados, a pesquisadora destaca que “as pessoas não herdam, geneticamente, ideias de racismo, sentimentos de preconceito e modos de exercitar a discriminação, antes os desenvolvem com seus pares, na família, no trabalho, no grupo religioso, na escola” (LOPES, 2005, p. 188).

2.3

O Racismo Estrutural

Almeida (2019, p. 36) apresenta a concepção de racismo estrutural, que está associada ao conceito de racismo institucional, uma vez que “as instituições reproduzem as condições para o estabelecimento e a manutenção da ordem social”. Ou seja, “as instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos”. Logo, como a sociedade é racista, as instituições também são.

Assim, por corresponder a uma estrutura, o racismo ultrapassa o âmbito institucional. Em outras palavras, ele não é algo criado pela instituição, porém é por ela reproduzido. Desse modo, é um mecanismo oportuno para manter, reproduzir e recriar desigualdades e privilégios.

Almeida (2019, p. 37) aponta que

Em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratarem de maneira ativa e

como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como “normais” em toda sociedade.

2.4

O racismo e a escola

Partindo da tomada de consciência dessa realidade de um racismo estrutural, a escola, como parte integrante da sociedade, reproduz as desigualdades que nela existem, sejam elas de ordem social, cultural ou étnico-racial. Segundo Munanga (2005, p. 15),

[...] somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade. [...] Os mesmos preconceitos permeiam também o cotidiano das relações sociais de alunos entre si e de alunos com professores no espaço escolar.

Corroborando com essa perspectiva, destaco, como exemplo, um trecho sobre a escola, do importante manifesto da Marcha Zumbi dos Palmares, de 1995:

Refletindo os valores da sociedade, a escola se afigura como espaço privilegiado de aprendizado do racismo, especialmente devido ao conteúdo eurocêntrico do currículo escolar, aos programas educativos, aos manuais escolares e ao comportamento diferenciado do professorado diante de crianças negras e brancas. A reiteração de abordagens e estereótipos que desvalorizam o povo negro e supervalorizam o branco resulta na naturalização e conservação de uma ordem baseada numa suposta superioridade biológica, que atribui a negros e brancos papéis e destinos diferentes. Num país cujos donos do poder descendem de escravizadores, a influência nefasta da escola se traduz não apenas na legitimação da situação de inferioridade dos negros, como também na permanente recriação e justificação de atitudes e comportamentos racistas. De outro lado, a inculcação de imagens estereotipadas induz a criança negra a inibir suas potencialidades, limitar suas aspirações profissionais e humanas e bloquear o pleno desenvolvimento de sua identidade racial. Cristaliza-se uma imagem padronizada que diminui, exclui, sub-representa e estigmatiza o povo negro, impedindo a valorização positiva da diversidade étnico-racial, bloqueando o surgimento de um espírito de respeito mútuo entre negros e brancos e comprometendo a idéia de universalidade da cidadania. (ROSEMBERG, 2012, p. 33)

Historicamente, mais precisamente no final do século XIX, destacaram-se algumas políticas dirigidas à população negra no campo educacional. Caracterizavam-se por um forte caráter moralizador e pelo compromisso em cumprir, pelo menos, dois papéis fundamentais. O primeiro de possibilitar à população negra a aquisição de requisitos mínimos de civilidade e o segundo de oferecer à nação brasileira trabalhadores com qualificação mínima necessária, possibilitando dessa forma o ingresso do Brasil no rol dos países civilizados. Evidenciava-se, assim, a aproximação da escola com o mundo do trabalho (JESUS, 2019).

No entanto, as políticas educacionais republicanas teriam favorecido a exclusão progressiva da população negra nos grupos escolares, tanto por dificuldades de acesso como de permanência. Além disso, elas possibilitaram a invisibilização progressiva desses estudantes, ao referenciá-los através do termo genérico de alunos.

Diante dessa realidade, no início do século XX, diversas associações negras começaram a organizar escolas primárias nos principais centros urbanos do país. Uma dessas organizações foi a Frente Negra Brasileira (FNB), fundada em 16 de setembro de 1931, em São Paulo. As primeiras iniciativas educacionais dessa instituição proporcionaram a criação da Escola Primária da Frente Negra Brasileira, que contava com professoras negras contratadas tanto pela associação quanto pelo Estado. Nela, buscava-se uma maneira de o negro ser respeitado, ganhar reconhecimento e combater o preconceito (JESUS, 2019). Entretanto, em 1937, a escola primária foi obrigada a fechar suas portas, devido à extinção da Frente Negra Brasileira pelo Estado Novo.

A partir dos anos 1960, quando ocorre o processo de ampliação de vagas nas escolas públicas, deu-se, então, a maior inserção da população negra na escola. Porém, esse ingresso “não configurou de maneira alguma uma efetiva possibilidade de inclusão social e de exercício da cidadania e de direitos [...]” (SILVA e PEREIRA, 2019, p. 138). As autoras acrescentam que “é necessário termos sempre presente que uma nação nascida sob a marca da exclusão naturaliza mecanismos excludentes” (SILVA e PEREIRA, 2019, p. 138).

Em 1978, surgiu o Movimento Negro Unificado (MNU). Ele procurou intervir nas organizações públicas que produziam e reforçavam as discriminações raciais. Ademais, “passou também a pressionar o Estado a reconhecer e a se

comprometer com a superação do racismo no Brasil, a lutar pelo reconhecimento da história e da contribuição das populações negras no país e pela desmistificação do mito da Democracia Racial” (JESUS, 2019, p. 183).

Contudo, hoje em dia, parte desse imaginário de preconceito e invisibilização da população negra ainda persiste entre nós e influencia as relações raciais brasileiras, principalmente no âmbito escolar. Para Ribeiro (2019), o mundo apresentado na escola é o dos brancos, no qual as culturas europeias são vistas como superiores e o ideal a ser seguido.

O início da vida escolar foi para mim o divisor de águas: por volta dos seis anos entendi que ser negra era um problema para a sociedade. Até então, no convívio familiar, com meus pais e irmãos, eu não era questionada dessa forma, me sentia amada e não via nenhum problema comigo: tudo era “normal”. “Neginha do cabelo duro”, “neguinha feia” foram alguns dos xingamentos que comecei a escutar. Ser a diferente – o que quer dizer não branca – passou a ser apontado como defeito. Comecei a ter questões de autoestima, fiquei mais introspectiva e cabisbaixa. Fui forçada a entender o que era racismo e a querer me adaptar para passar despercebida. [...]

Eu reparava que minhas colegas brancas não precisavam pensar o lugar social da branquitude, pois eram vistas como normais: a errada era eu. Crianças negras não podem ignorar as violências cotidianas, enquanto as brancas, ao enxergarem o mundo a partir de seus lugares sociais – que é um lugar de privilégio – acabam acreditando que esse é o único mundo possível. (RIBEIRO, 2019, p. 23-24)

A partir do depoimento apresentado, percebe-se, no interior das instituições escolares, a recorrência e a naturalidade com que apelidos pejorativos em relação a negros e negras são utilizados. Diferente do contexto familiar, que com o intuito de proteger a criança, adia o contato com o racismo presente na sociedade. Como destaca Cavalleiro (2021, p. 25),

[...] no início do período escolar, a criança estigmatizada, desprotegida pelo filtro familiar, ao travar contato com outras crianças, provavelmente será levada a conhecer e aprender o seu estigma, como por meio de xingamentos e ofensas atribuídas ao seu pertencimento étnico.

Contribuindo com essa perspectiva, para Jesus (2019, p. 184)

O uso de imagens negativas associadas à identidade negra,

como é o caso dos apelidos pejorativos, bem como a omissão de referências positivas relativas a tais identidades, como é o caso da *invisibilização*, pode causar danos graves à autoimagem e à autoestima das crianças e jovens negros(as). Apesar de aparentemente sutil, a invisibilização pode gerar feridas tão profundas quanto a discriminação aberta, pois a ausência de reconhecimento ou o reconhecimento inadequado de determinadas identidades também pode acarretar traumas profundos nos indivíduos estigmatizados.

Segundo Munanga (2005, p. 15),

[...] alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional. Na maioria dos casos, praticam a política de avestruz ou sentem pena dos “coitadinhos”, em vez de uma atitude responsável que consistiria, por um lado, em mostrar que a diversidade não constitui um fator de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, mas sim, ao contrário, um fator de complementaridade e de enriquecimento da humanidade em geral; e por outro lado, em ajudar o aluno discriminado para que ele possa assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença, sobretudo quando esta foi negativamente introjetada em detrimento de sua própria natureza humana.

O estudioso ainda acrescenta que

[...] o preconceito inculcado na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado. O que explica o coeficiente de repetência e evasão escolar altamente elevado do alunado negro, comparativamente ao do alunado branco. (MUNANGA, 2005, p. 16)

2.5

Racismo na Educação Infantil: O que dizem as pesquisas?

Neste item, apresentarei algumas pesquisas que considero de especial relevância para este trabalho.

Embora ainda haja a crença de alguns docentes em achar que as crianças

pequenas não percebem diferenças raciais e, conseqüentemente, não manifestam comportamentos racistas e discriminatórios nas relações sociais estabelecidas, pesquisas realizadas sobre as questões raciais que abordam a criança negra no espaço institucional da educação infantil (AMARAL, 2018; CAVALLEIRO, 2021; SANTIAGO, 2015; TRINIDAD, 2011) apontam que existem hierarquizações sociais, construções racistas, silenciamento docente, bem como desapropriações dos pertencimentos étnico-raciais nesses ambientes educacionais.

É importante salientar que as culturas infantis não são independentes das culturas adultas, das relações de poder, das opressões e das desigualdades presentes na sociedade. Logo, o racismo também pode estar presente nas relações produzidas pelas crianças. Para Santiago (2015, p. 134), “as crianças não estão em um mundo descolado do universo adulto, elas vivenciam as realidades construídas para legitimar todas as desigualdades presentes na sociedade”.

Além disso, as crianças não são sujeitos passivos, mas atores sociais ativos, que constroem, criam cultura e atuam diretamente nas relações sociais, colaborando para a construção do mundo e estabelecendo conexões diretas entre os diferentes sujeitos, adultos ou não, que os rodeiam. “Elas são capazes de estabelecer múltiplas relações e reconhecem seu pertencimento a determinada classe, gênero, sexualidade, etnia e raça” (SANTIAGO, 2015, p. 133).

A partir de sua experiência em uma escola de educação infantil, no município de São Paulo, por mais de quatro anos, Eliane Cavalleiro concluiu que, desde muito cedo, o racismo está presente na vida de um sujeito. Na escola onde a pesquisa foi realizada, as crianças tinham entre quatro e seis anos de idade e, já nessa faixa etária, crianças negras apresentavam uma identidade negativa em relação ao grupo étnico ao qual pertenciam, do mesmo modo em que as crianças brancas manifestavam um sentimento de superioridade, assumindo em inúmeras situações atitudes preconceituosas e discriminatórias. Na maioria das vezes, elas traziam esses sentimentos de casa e eram reforçados na escola. A esse propósito, afirma:

A relação diária com crianças de quatro a seis anos permitiu-me identificar que, nesta faixa de idade, crianças negras já apresentam uma identidade negativa em relação ao grupo étnico ao qual pertencem. Em contrapartida, crianças brancas revelam um sentimento de superioridade, assumindo em diversas situações atitudes preconceituosas e discriminatórias, xingando

e ofendendo as crianças negras, atribuindo caráter negativo à cor da pele. Essas situações de discriminação, ocorridas na presença de professores, sem que estes interferissem, chamaram minha atenção. (CAVALLEIRO, 2021, p. 10)

Essa discriminação racial também foi observada e descrita, recentemente, por Arleandra Amaral (2018), ao desenvolver sua pesquisa em um Centro Municipal de Educação Infantil, na cidade de Curitiba. Ao pesquisar sobre a construção da identidade étnico-racial no cotidiano da educação infantil, ela percebeu considerável diferenciação de tratamento entre as crianças negras e brancas, por parte das educadoras.

[...] era recorrente a adjetivação de crianças brancas, sendo denominadas como: linda, amor, coisa maravilhosa, gata, fofura, enfim, termos carinhosos que reforçavam a aceitação e enalteciam a aparência física. Um dos poucos elogios que ouvi com relação à aparência de uma criança preta não foi proferido por uma professora ou educadora, mas por Rosa, auxiliar de serviços gerais, que enquanto limpava os vidros da sala do BI [Berçário I] e observava os bebês comentou com sua colega: “Olha que lindo aquele moreninho!” [...] o eufemismo moreninho, talvez buscando amenizar a condição de negro da criança. (AMARAL, 2018, p. 111)

A pesquisadora notou também que, no espaço escolar analisado, havia alternativas mais amplas para as crianças brancas do que para as negras:

A permanência prolongada no campo, a observação da rotina, a interação com professores, educadores, gestores e principalmente com as crianças revelou que imperava na instituição uma valorização da “branquidade normativa”, expressa em murais, cartazes, mascote, logomarca que representa a instituição, e até mesmo nas apreciações com relação à beleza estética e na predileção pelas crianças brancas, realizada algumas vezes de modo velado pelas docentes. [...] Nessas condições, infere-se que, muitas vezes, talvez reste à criança negra somente a estratégia de tentar embranquecer para ser reconhecida e se reconhecer como pertencente ao referido contexto. (AMARAL, 2018, p. 168)

Com o intuito de compreender a violência do processo de racialização sobre a construção das culturas infantis, Flávio Santiago (2015) realizou uma pesquisa com crianças bem pequenas, de três anos de idade, em um Centro de Educação Infantil da região metropolitana de Campinas, e as observações na

instituição investigada apontaram que há reprodução de preconceitos referentes à categoria racial e à legitimação das hierarquizações sociais, o que comprovam as desigualdades.

Como de costume a docente pede para as crianças formarem uma fila na hora do lanche. No entanto, hoje ocorre uma confusão entre as crianças e Dandara (menina negra) começa a chorar. A docente olha brava para as crianças e pergunta:

- O que está acontecendo? Por que Dandara está chorando?

Duda responde:

- Porque eu empurrei ela! Ela é suja toda preta! Iria me deixar suja!

A docente olha a cena e diz:

- Dandara não perturba a Duda, vai para outro lugar e lava esse rosto, já estou cansada de brigas entre vocês. E Duda deixa de ser nojenta, para de implicar com a Dandara, cada uma tem um jeito! Para de encher o saco uma da outra! (SANTIAGO, 2015, p. 138)

Por meio desse episódio presenciado, o pesquisador destaca que a construção de uma percepção racializada dos sujeitos pode gerar sentimentos de recusa às características raciais do grupo negro e fortalecer o desejo de pertencer ao grupo branco. Ademais, o silenciamento da docente frente ao preconceito racial exposto revela à criança negra que ela não pode contar com a cooperação de sua educadora. Por outro lado, para a criança branca, aponta que ela pode repetir tal atitude, já que nada foi feito e seu comportamento nem sequer foi criticado.

Cristina Trinidad (2011), por sua vez, em pesquisa realizada em uma escola de educação infantil na cidade de São Paulo, com crianças entre quatro e cinco anos de idade, e objetivando verificar como elas compreendiam a identificação étnico-racial, concluiu que crianças de pouca idade apresentavam o desejo de ter características associadas às pessoas brancas, sendo o cabelo e a tonalidade da pele os mais mencionados. O imaginário de ter a aparência da personagem Bela Adormecida foi evidenciado na fala de uma das crianças:

Thamires Hélia falou: “Eu queria ser com o cabelo ‘sem ser enrolado’”. Eu perguntei, então, o que mais ela gostaria de ter diferente. Ela me respondeu: “Eu queria que meus olhos fossem iguais aos da Bela Adormecida”. Eu lhe disse: E você queria ter a cor igual à da Bela Adormecida, também? Ela disse: “Queria, sim”. Perguntei-lhe qual era a cor da Bela Adormecida. Ela então me disse: “Rosa, cor de pele”. (TRINIDAD, 2011, p. 138)

Essas pesquisas são apenas alguns exemplos, dentre muitos outros, das realizadas em instituições de educação infantil, que são fundamentais para a compreensão de como ocorrem preconceitos e discriminações raciais desde a mais tenra idade.

3

Possibilidade de vacina: A educação antirracista

“Numa sociedade racista, não basta não ser racista. É preciso ser antirracista.”

Angela Davis

3.1

A Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCN ERER)

Quando a finalidade é incorporar uma perspectiva de reconhecimento das diferenças e das desigualdades raciais presentes na história brasileira, assumindo práticas de valorização da luta antirracista e desconstruindo o mito da democracia racial, é preciso adotar uma nova concepção historiográfica que considere os africanos e seus descendentes como sujeitos históricos, em oposição a uma versão histórica de supremacia europeia. Como bem destacam Miranda et al. (2011, p. 4),

Deve-se deixar claro de que não se trata da substituição de um “foco eurocêntrico” por um “afrocêntrico”. Na verdade, essa nova abordagem associa a ideia de nação democrática com o reconhecimento da diferença racial e tenta estabelecer uma perspectiva de relações interculturais nos processos educacionais [...].

A Lei 10.639/03, que alterou a norma maior que rege a nossa educação, a Lei 9.394/96, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas de todo país (públicas e privadas), e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCN ERER), instituídas pela Resolução 01/2004 do Conselho Nacional de Educação (CNE), podem ser compreendidas enquanto instrumentos importantes para o combate ao racismo e às discriminações, visto que as ações educativas explícitas nelas encaminham para:

[...] justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e

econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira.

[...] mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras.

[...] que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira [...].

[...] a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira [...].

[...] que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros [...].

[...] valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas.

[...] a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história.

[...] os estabelecimentos de ensino, freqüentados em sua maioria por população negra, contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação. (SECAD, 2004, p. 11-12)

Vale destacar que, no Brasil, a questão racial ganhou pedagogicamente maior visibilidade por força da Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003, resultado de um histórico de luta do Movimento Negro, desde a segunda metade da década de 1990, em busca de transformações. Foi a partir dela, por exemplo, que o mercado editorial passou a investir na temática racial para a publicação de livros didáticos e paradidáticos. Através dela também, os concursos para professores e cursos de formação docente passaram a contemplar a temática racial (SILVA e PEREIRA, 2019).

Para Santos (2017, p. 38), essa lei “ao objetivar reparar, reconhecer e valorizar a identidade, a cultura e a história da população negra pode contribuir para a reeducação das relações entre negros e não negros trazendo transformações éticas, culturais, pedagógicas e políticas [...]”. Corroborando com essa perspectiva, Pereira (2014, p. 7, grifos do autor) afirma que sua implementação “tem o potencial para promover a construção de uma prática docente que

questione preconceitos e que seja pautada pelos princípios da *pluralidade cultural* e do *respeito às diferenças*”.

De acordo com o princípio do “fortalecimento de identidades e direitos” presente na DCN ERER, o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana deve orientar, dentre outras questões, para “o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida” e para “o esclarecimento a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal” (SECAD, 2004, p. 19). Desse modo, como destaca Santos (2017, p. 40), “a história de luta e resistência da população negra ao ser recontada sem a cortina do etnocentrismo/eurocentrismo passa a ser revivida e a gerar novas experiências”.

O resultado dessa prática de descentralização dos saberes eurocêntricos pode, então, promover no processo educacional um diálogo positivo e pluralista entre os múltiplos saberes, numa relação que, sem ser hierárquica e contingencial, seria, antes de mais nada, estruturalmente equânime. Como Santos (2009, p. 12) nos apresenta:

[...] História e Cultura Afro-Brasileira, compreendendo História da África, a cultura negra, etc., são na verdade instrumentos de construção de outras visões de mundo alternativas à eurocêntrica que domina a nossa formação – ou, instrumentos para a construção de visões plurais -, e não “apêndices”, conteúdos “a mais” que devem ser trabalhados em momentos específicos como o dia 13 de maio ou mesmo o 20 de novembro que é citado pela lei.

Sendo assim, é importante que as práticas pedagógicas sejam permanentes, não priorizando apenas datas comemorativas. Além disso, é necessário um novo reaprender a ser, a pensar e a produzir conhecimento para os diversos sujeitos escolares. Como Santos (2017, p. 46) afirma, “é preciso construir com estes e a partir destes um esforço político e epistemológico de (re)humanização [...]”.

3.2

O letramento racial crítico

No Brasil, os estudos e pesquisas em meios acadêmicos do termo “letramento” tiveram início na década de 1980, sob influência da palavra de

língua inglesa “literacy”, cuja possibilidade de tradução é: alfabetização, letramento ou alfabetismo. Segundo Soares (2007), esses vocábulos foram marcados por uma oscilação terminológica, com significados muito semelhantes e próximos e, por vezes, eram usados como sinônimos nos textos.

Chega-se a afirmar que: o neologismo (letramento) parece desnecessário, já que a palavra vernácula alfabetismo [...] tem o mesmo sentido que literacy. Como se vê, os vários sentidos da palavra literacy em inglês (alfabetização, letramento, alfabetismo) têm um papel nessa aparente sinonímia. (SOARES, 2007, p. 41, *apud* PEREIRA e LACERDA, 2019, p. 93)

Entretanto, Rojo (2009) salienta que vale a pena insistir na distinção entre os termos “alfabetismo” e “letramento”. Para a autora,

[...] o termo alfabetismo tem um foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e lingüísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramentos escolares e acadêmicos), uma perspectiva psicológica, enquanto o termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrimo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (ROJO, 2009, p. 98, *apud* LIMA, 2012, p. 39)

Diante do conceito de “letramento”, como resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita, no Brasil, foi-se configurando melhor os limites e o alcance do potencial explicativo do conceito de alfabetização, “que vinha tendendo a se esgotar ante os novos desafios do persistente problema do analfabetismo” (LIMA, 2012, p. 40). Segundo Soares (2004, p. 90-91), *apud* Lima (2012, p. 41):

Antes do surgimento da palavra letramento, e ainda hoje, usava-se/usa-se apenas a palavra alfabetização para referir-se à inserção do indivíduo no mundo da escrita, tornando-se sempre necessário, nesse caso, explicitar que por “alfabetização” não se estava/está entendendo apenas a aquisição da tecnologia da escrita, mas, mais amplamente, a formação do cidadão leitor e escritor. O uso da palavra letramento vem distinguir os dois processos, por um lado garantindo a especificidade do processo de aquisição da tecnologia da escrita, por outro lado atribuindo

não só a especificidade, mas também visibilidade ao processo de desenvolvimento de habilidades e atitudes de uso dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita. Para programas de inserção de indivíduos no mundo da escrita, essa distinção é útil, sobretudo em países que ainda enfrentam altos índices de analfabetismo, como é o caso do Brasil; em países em que praticamente já não existem analfabetos, a distinção parece tornar-se desnecessária: na literatura da língua inglesa, uma única palavra “literacy” designa o processo de inserção no mundo da escrita, referindo-se tanto à aquisição da tecnologia quanto a seu uso competente nas práticas sociais de leitura e escrita.

Diante dessas concepções, observa-se que o conceito de letramento envolve sutilezas e complexidades, que incluem habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais, tornando difícil de ser contemplado em uma única definição. Assim, considerando essa pluralidade conceitual e ainda as mudanças pelas quais o mundo moderno vem passando, com o avanço tecnológico e a redução das distâncias através dos meios de comunicação digitais, que mudaram a forma como as pessoas se relacionam e as culturas se comportam e se transformam, novas maneiras de leitura da realidade são, portanto, necessárias.

Rojo (2012) nos traz, por exemplo, a perspectiva de multiletramentos. Conceito surgido a partir de um manifesto resultante de um colóquio do Grupo de Nova Londres (GNL), formado por pesquisadores dos letramentos, que reunidos em Nova Londres (daí o nome do grupo), em Connecticut (EUA), em 1996, afirmavam a necessidade de uma pedagogia dos multiletramentos, por meio da qual a escola tomaria a seu cargo os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, não somente devido às novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), mas à ideia de “incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade” (ROJO, 2012, p. 12).

Diferentemente do conceito de **letramentos (múltiplos)**, que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de **multiletramentos** — é bom enfatizar — aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio

dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO, 2012, p. 13)

Desse modo, a junção do local (escola) e do global (culturas e espaços culturais do alunado), para Pereira e Lacerda (2019, p. 95), “levaria a uma análise sistemática e consciente dos diferentes modos de significação e construção de valores”, sendo esse movimento gestado a partir do que o GNL denomina de “enquadramento dos letramentos críticos”.

Pereira e Lacerda (2019, p. 95) afirmam que “pela aquisição do Letramento Crítico – LC, os indivíduos são capazes de refletir e atuar no sentido da transformação do *status quo*, questionando as desigualdades naturalizadas pelo discurso hegemônico na busca de uma sociedade mais justa e igualitária”.

A professora e pesquisadora Aparecida de Jesus Ferreira foi além e cunhou, no Brasil, o termo letramento racial crítico. Para ela:

Letramento racial crítico é refletir sobre raça e racismo, e nos possibilita ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia, e o quanto raça e racismo têm impacto em nossas identidades sociais e em nossas vidas, seja no trabalho, no ambiente escolar, universitário, em nossas famílias, nas nossas relações sociais. [...]. Como formadora de professoras/es que sou, entender a importância de utilizar o letramento racial crítico na minha prática pedagógica é de extrema relevância para que assim possa também colaborar para que tenhamos uma sociedade mais justa, com igualdade e com equidade. (FERREIRA, 2015, p. 138, *apud* FERREIRA e GOMES, 2019, p. 125).

Assim, segundo a autora,

[...] o letramento racial crítico possibilita que a professora e o professor reflitam sobre questões raciais dentro de seu próprio contexto de sala de aula e, a partir do momento que refletem a respeito, também permitem que seus alunos/os tenham consciência de sua própria identidade racial. Tal consciência permite que a aluna e o aluno se vejam representados em vários contextos. [...] Ao trabalhar com letramento racial crítico, você possibilita que as pessoas se vejam e percebam a ausência de representatividade nos materiais e na mídia também. (FERREIRA e GOMES, 2019, p. 125)

Além da definição de Ferreira (2005), a partir de um levantamento bibliográfico a respeito das nomenclaturas de “letramento racial crítico” e “letramento racial”, chego ao quadro a seguir:

Quadro 1 – Definições de Letramento Racial e Letramento Racial Crítico

Terminologia	Definição
Letramento Racial	“Letramento Racial tem uma compreensão poderosa e complexa da forma como raça influencia as experiências sociais, econômicas, políticas e educacionais dos indivíduos e dos grupos.” (SKERRETT, 2011, p. 314, <i>apud</i> FERREIRA, 2014, p. 250)
Letramento Racial	“Letramento Racial [...] obriga-nos a repensar raça como um instrumento de controle social, geográfico e econômico de ambos brancos e negros.” (GUINIER, 2004, p. 114, <i>apud</i> FERREIRA, 2014, p. 250)
Letramento Racial	“Esse conceito remete à racialização das relações, ou seja, o estabelecimento arbitrário de direitos e lugares hierarquicamente diferentes para brancos e não-brancos, que legitima uma pretensa supremacia do branco. [...] o letramento racial está relacionado principalmente com a necessidade de desconstruir formas de pensar e agir que foram naturalizadas.” (ALMEIDA, 2017, s/pág.)
Letramento Racial Crítico	“Letramento racial crítico é uma corrente dos letramentos que se propõe a estudar e entender como as relações de poder são engendradas para modelar as identidades de raça e como essas identidades atuam no seio das sociedades.” (PEREIRA e LACERDA, 2019, p. 95)
Letramento Racial Crítico	“Ensino de letramento racial crítico é um conjunto de ferramentas pedagógicas para a prática do letramento racial em ambientes escolares com crianças, como os pares no ambiente de trabalho, colegas, e assim por diante [...]”. (MY, 2010, p. 453, <i>apud</i> PEREIRA e LACERDA, 2019, p. 96)
Letramento Racial Crítico	“[...] ensino com base no LRC – Letramento Racial Crítico - tem total relevância para nortear o trabalho do professor em sala de aula, principalmente por oportunizar discussões acerca de identidade(s) raciais, o que contribui significativamente para o (re)conhecimento racial de maneira consciente [...]”. (OLIVEIRA, 2019, p. 41)

Fonte: Dados coletados a partir de pesquisas encontradas no Google Acadêmico.
Elaboração própria. (2021)

Ainda no âmbito dos estudos sobre letramento racial, vale destacar o posicionamento da psicóloga e pesquisadora Lia Vainer Schuman, que em entrevista à Fundação de Amparo e Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) apresenta com detalhes o seu funcionamento. De acordo com a especialista, o letramento racial é um conjunto de práticas, que está baseado em cinco fundamentos. São eles: o reconhecimento da branquitude; o entendimento de que o racismo é um problema atual e não apenas um legado histórico; o entendimento de que as identidades raciais são aprendidas; a tomada de posse de uma gramática e de um vocabulário racial; e a capacidade de interpretar os códigos e práticas “racializadas”.

Agência FAPESP – E como o letramento racial funciona?

Schucman – É um conjunto de práticas, baseado em cinco fundamentos. O primeiro é o reconhecimento da branquitude. Ou seja, o indivíduo reconhece que a condição de branco lhe confere privilégios. O segundo é o entendimento de que o racismo é um problema atual e não apenas um legado histórico. Esse legado histórico se legitima e se reproduz todos os dias e, se o indivíduo não for vigilante, ele acabará contribuindo para essa legitimação e reprodução. É o mesmo que acontece em relação ao machismo. Seja homem ou mulher, se a pessoa não for vigilante, ela acabará contribuindo para a legitimação e reprodução do machismo. O terceiro é o entendimento de que as identidades raciais são aprendidas. Elas são o resultado de práticas sociais. O quarto é tomar posse de uma gramática e de um vocabulário racial. No Brasil, evitamos chamar o negro de negro. Como se isso fosse um xingamento e como se evitar essa palavra pudesse esconder o racismo. Para combatê-lo, temos de ser capazes de falar de raça abertamente, sem subterfúgios. O quinto é a capacidade de interpretar os códigos e práticas “racializadas”. Isso significa perceber quando algo é uma expressão de racismo e não tentar camuflar, dizendo que foi um mal-entendido. É o caso daquele casal branco do Rio de Janeiro que foi comprar um carro levando junto o filho negro adotado. E o vendedor enxotou a criança, que considerou um “menino de rua”. Depois, o vendedor ou alguém da loja tentou se desculpar, dizendo que havia sido um mal-entendido. Não, não foi um mal-entendido. Foi uma expressão pura e simples de racismo.

Agência FAPESP – Esses cinco fundamentos permitiriam construir uma individualidade antirracista?

Schucman – Sim. É semelhante a uma alfabetização. Daí a palavra letramento. Foi essa perspectiva de uma alfabetização antirracista que me fez eleger, como tema do pós-doutoramento, as famílias inter-raciais. Porque o racismo da sociedade se reproduz de várias maneiras dentro das famílias, inclusive das famílias inter-raciais. (SCHUCMAN, 2015, s/pág.)

Dentro dessa perspectiva do letramento racial, concordo com Jesus (2019, p. 34), que vê “que esta é uma potente ação antirracista que pode ter por consequência resultados muito satisfatórios”. A seu modo de ver, o letramento racial é urgente em nossa sociedade.

Discutir sobre as manifestações racistas percebidas em nós mesmos e nos outros é um ato de coragem, mas também uma oportunidade de grande crescimento. Digo que reflexões acerca do letramento racial proporcionam uma nova maneira de olhar para essas questões. (JESUS, 2019, p. 34)

Considerando a relevância dos estudos acerca do letramento racial e letramento racial crítico e a fim de compreender sobre como é possível falar com as crianças sobre raça e racismo em sala de aula, a seção seguinte irá tratar da educação antirracista relacionada à utilização da literatura infantil.

3.3

A educação antirracista por meio da literatura infantil

Na apresentação da obra *Negritude – usos e sentidos*, de Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes afirma que “para se contrapor ao racismo faz-se necessária a construção de estratégias, práticas, movimentos e políticas antirracistas concretas” (GOMES, 2015, p. 3). Por isso, abro este último tópico do capítulo com a seguinte questão: A literatura infantil pode constituir importante aliada da escola nas lutas antirracistas?

No entanto, antes de propor respostas a esse questionamento, é preciso refletirmos sobre algumas considerações a respeito da literatura para, então, chegarmos à educação antirracista.

Para Conceição (2021, p. 74), “a literatura utiliza a linguagem como meio de interação e está vinculada ao seu contexto de produção, sendo, portanto, um ato social”. A autora acrescenta que “na literatura, portanto, não existe neutralidade, pois, por fazer uso da linguagem, é também determinada e produtora de fatores sociais e culturais, ainda que seu objetivo maior seja provocar a fruição do leitor, uma experiência estética.” (CONCEIÇÃO, 2021, p. 75).

Ademais, na sua feitura por meio da linguagem, o texto literário carrega consigo uma força humanizadora. Como observa Antonio Candido, “[...]”

satisfazem necessidades básicas do ser humano, sobretudo através dessa incorporação, que enriquece a nossa percepção e a nossa visão do mundo” (CANDIDO, 1995, p. 240, *apud* DEBUS, 2017, p. 22).

Diante desse panorama, Debus (2017, p. 22) afirma que “o contato com textos literários, que apresentam personagens em diferentes contextos, ou a existência de escritores oriundos de diferentes contextos permite uma visão ampliada de mundo”.

Nas obras de literatura infantil, essa lógica não é diferente. Porém, de antemão, vale destacar que, historicamente, esse gênero literário teve sua trajetória atrelada a preceitos didatizantes, voltados ao ensino de conteúdos de Língua Portuguesa, e, até mesmo, considerada de modo inferior à literatura convencional dedicada ao público adulto (ARAÚJO e SILVA, 2012).

Contudo, num processo contínuo de modificações nos últimos anos, verificou-se um constante investimento de autores/as e editoras em destituir da literatura infantil o estigma de um gênero de segunda categoria. Maria Zaira Turchi (2004, p. 38, *apud* Araújo e Silva, 2012, p. 197) aponta, por exemplo, que:

A literatura infantil, como conceito, teve que romper barreiras impostas pela hegemonia do estudo da literatura estabelecida para ganhar algum reconhecimento. Consolidada como gênero e expandindo-se em autores e obras, a literatura infantil faz parte do mapa da crítica institucional e ocupa hoje um espaço importante no mercado de livros literários.

Debus (2017) destaca que a década de 1970, para a literatura infantil brasileira, é considerada como o “boom” da produção, com um “crescente aumento do número de instituições e programas de incentivo à leitura; expansão do mercado editorial e exigências da leitura de literatura nacional” (DEBUS, 2017, p. 31).

Assim, a literatura se faz imprescindível para as crianças. Segundo Silva (2010, p. 5), a “leitura de literatura infantil, por se constituir como uma atividade formativa e que trata com profundidade dos problemas da vida, problematiza as experiências emocionais universais dos seres humanos, representando seus conflitos e dilemas na figura de personagens”. Logo, a autora afirma também que o leitor pode “projetar sua realidade interna na trama da história, canalizando suas emoções em direção às emoções vivenciadas pelos personagens e suscitadas pelo

texto”.

Nessa relação do leitor com o texto, este age sobre aquele, “ampliando seu horizonte de expectativas e auxiliando-o na construção de esquemas de interpretação de sua realidade” (SILVA, 2010, p. 6). Por isso, durante a leitura, o leitor tende a sentir alegria, raiva, tristeza ou qualquer outra emoção e/ou sentimento que o enredo da narrativa pode lhe provocar.

A leitura de literatura infantil pode, portanto, causar um entrelaçamento emocional entre a obra e o leitor. Níveis de significação vão se construindo a cada página lida. As crianças que têm essa experiência em sala de aula passam a ressignificar sua existência, identificar e compreender a sua realidade emocional, realizando, assim, reflexões de fortalecimento identitário.

É, a partir desse contexto, que passamos, então, a pensar nas contribuições da literatura infantil para a construção de uma educação antirracista. Porém, antes, é importante voltar um pouco na História e saber que o fazer artístico literário dos afro-brasileiros tem sua presença registrada desde o período colonial, mas nem sempre reconhecido:

No caso da literatura, essa produção sofre, ao longo do tempo, impedimentos vários à sua divulgação, a começar pela própria materialização em livro. Quando não ficou inédita ou se perdeu nas prateleiras dos arquivos, circulou muitas vezes de forma restrita, em pequenas edições ou suportes alternativos. Em outros casos, existe o apagamento deliberado dos vínculos autorais e, mesmo, textuais, com a etnicidade africana ou com os modos e condições de existência dos afro-brasileiros, em função do processo de miscigenação branqueadora que perpassa a trajetória desta população. (DUARTE, 2011, p. 73, *apud* DEBUS, 2017, p. 23)

Conseqüentemente, até o final do século XX, os/as personagens negros e negras não tinham representação no campo literário. Não desempenhavam a função de protagonistas e, quando possuíam papel dentro das narrativas, eram inferiorizados, na posição de ladrões, mendigos, empregados, remetendo ao seu passado escravizado. Além disso, tinham nomes que limitavam a reforçar a cor da sua pele, como: Negrinho, Pretinha, entre outros.

[...] os personagens negros são: 1) em grande maioria, associados à pobreza, quando não à miserabilidade humana; 2) desamparados, sem família, por conta da carência do pai e/ou da

mãe; 3) tutelados pelo branco bom; 4) tecidos de maneira inferiorizada e sujeitos à violência verbal e/ou física; 5) enaltecidos pelos atributos físicos e/ou intelectuais, de modo a sugerir a democracia racial. (OLIVEIRA, 2003, p. 85, *apud* DEBUS, 2017, p. 32)

A partir dos anos 80, houve uma reconstrução da imagem desses personagens. Desde então, os/as autores/as negros/as têm se esforçado para desconstruir estereótipos negativos presentes nas literaturas infanto-juvenis, buscando trazer a questão da representatividade para as crianças negras, valorizando as suas tradições e contribuindo para a formação de sua identidade na infância.

A partir da década de 80, como resultados de pesquisas, estudos, propostas no campo acadêmico e literário somadas a movimentos em favor da não-discriminação, surgem autores com novas propostas de obras literárias para crianças. São livros que procuram romper com um imaginário estereotipado do negro tão comum na literatura infanto-juvenil, até então. (CASTILHO, 2004, p. 110)

É importante destacar também as exigências da Lei 10.639/03, já mencionada, anteriormente, neste capítulo:

As exigências da Lei n. 10.639/2003 culminaram com o florescimento de um nicho mercadológico a partir da necessidade de livros que tematizem e problematizem as questões étnico-raciais, por meio da representação de personagens negros como protagonistas e narrativas que focalizem o continente africano como múltiplo; desfazendo ideias enraizadas como aquelas que trazem os personagens negros em papéis de submissão e/ou retratando o período escravista, bem como a representação do continente africano pelo viés do exótico. (DEBUS, 2017, p. 37)

Especificamente a respeito das produções literárias surgidas a partir da instituição da lei, Conceição (2021, p. 76) destaca que

No trabalho com a literatura infantil, a imagem tem um lugar importante, principalmente para as crianças que ainda não estão plenamente alfabetizadas, pois é através dela que poderão fazer suas próprias leituras, vindo a apropriar-se dos conhecimentos construídos.

Diante dessas considerações, voltamos à questão orientadora deste tópico, mas com uma pequena alteração em sua escrita, acrescentando o termo “como” no início da frase: Como a literatura infantil pode constituir importante aliada da escola nas lutas antirracistas?

De antemão, é válido destacar que promover uma educação antirracista vai muito além da aplicação da Lei 10.639/03. Uma educação antirracista é aquela que contribui para o enfrentamento de preconceitos, fomentando o debate e instruindo os sujeitos sobre a questão racial, mas sem individualizá-la, para que percebam o quanto o racismo faz parte de nossa estrutura social e tenham capacidade crítica para se colocar contra esse fenômeno (RIBEIRO, 2019).

Partindo de uma proposta antirracista de ensino, Honorato e Ramos (2015, p. 116) entendem que

[...] a literatura infantil pode potencializar o trabalho de inclusão afirmativa da história e cultura afro-brasileira nos primeiros anos de escolarização da infância, criando um cenário de visibilidade da negritude no currículo. [...] a literatura infantil é um artefato cultural que veicula e produz modos de ver, atuando como um instrumento pedagogizante, pois produtor de identidades culturais.

Segundo Araújo e Moraes (2014, p. 3), “a literatura traz reflexões de fortalecimento identitário que auxiliam na construção da identidade da criança e na socialização”. Além disso, para eles se faz relevante trabalhar com a literatura infantil de valorização racial, pois ela tem papel importante no desenvolvimento intelectual e social da criança.

[...] quando as referências das literaturas infantis são semelhantes à da criança, onde esta percebe suas características físicas e/ou fenotípicas aparecem nas tramas de forma positiva, contribui expressivamente para o aumento da autoestima, na formação da identidade social e individual, na construção de conceitos e na interação com o outro. (ARAÚJO; MORAIS, 2014, p. 3)

Oliveira e Ferreira (2019, p. 35-36), por sua vez, ressaltam que “o uso de livros de literatura infantil pode ser considerado uma maneira de fomentar diálogos sobre raça com o público infantil, pois a maioria dos livros infantis apresentam imagens que destacam traços físicos dos personagens, cor de pele,

cabelo, entre outros”. Ainda reforçam a ideia de que “os livros de literatura infantil, quando apresentarem uma descrição favorável, no sentido de mostrar protagonismo positivo dos personagens negros, possibilitam a valorização racial negra”.

Desse modo, percebe-se que os conceitos de identidade e cultura estão intimamente relacionados. Peres, Marinheiro e Moura (2012, p. 8-9) afirmam que “quando nos referimos à identidade, fatalmente nos remetemos ao conceito de cultura porque a cultura é o referencial para a construção da identidade”. Aliás, entendem que “a construção da identidade se dá nas relações sociais, em uma relação dialética entre o indivíduo e o grupo social”. Justificando, mais uma vez, a importância do trabalho com as obras de valorização da cultura e da tradição afrodescendente.

É importante destacar que não quero defender aqui que os clássicos da literatura infantil não devem ser trabalhados em sala de aula. Porém, insistir, por exemplo, apenas na leitura dos contos de fada para as crianças pode contribuir para os privilégios da branquitude, já que uma história sem a pluralidade de representação étnica em relação aos personagens tende a favorecer a hierarquização racial. “As crianças brancas sentem-se privilegiadas, enquanto as não-brancas ainda sofrem por uma estrutura com marcas desiguais e racistas.” (ALCARAZ e ALCARAZ, 2018, p. 366). Ainda para os autores, “a representação discursiva e imagética de personagens não-brancas como proposta na literatura infantil não é uma forma de pedagogizar o conhecimento, mas, sim, de apresentar uma parcela de crianças sendo crianças nas histórias infantis, descobrindo-se, brincando em um imaginário ficcional ampliado com outros tons de pele.” (p. 365).

Logo, é de suma importância um trabalho com as literaturas infantis africanas e afro-brasileiras no ambiente escolar, “onde os heróis são referências em histórias como protagonistas negros, pode contribuir, tanto para a construção da identidade e da autoestima de crianças negras como para a valorização da convivência na diversidade com a criança branca” (MARIOSIA; REIS, 2011, p. 43).

Contribuindo com o pensamento de Mariosa e Reis, Araújo e Moraes (2014, p. 8) observam que

Trabalhar a literatura infantil afro-brasileira, no contexto da sala de aula, contribuirá significativamente para romper com esse modelo educacional eurocêntrico e monocultural que privilegia apenas os saberes e a cultura europeia, ou seja, da cultura hegemônica.

Diante dessas evidências, observa-se que o trabalho com a literatura infantil negra de valorização da temática das culturas africanas e afro-brasileiras pode constituir importante aliado da escola nas lutas antirracistas. Aliás, a escola e seus profissionais são participantes do processo de construção identitária de seus alunos. São eles que despertam nos pequenos leitores a reflexão sobre a realidade e colaboram para o seu senso crítico. “Ou seja, a escola, ao se tornar sensível para a escuta da diversidade, acaba por construir culturalmente a negritude como referência de beleza, desejo e consumo.” (HONORATO e RAMOS, 2015, p. 120). Assim, o capítulo a seguir discorre sobre a construção da identidade étnico-racial das crianças, inclusive a partir do uso da literatura infantil.

4

Resultado da imunização: A construção da identidade étnico-racial

“Ser negro é [...] tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse dessa consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração. Assim, ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro.”

Neuza Santos Souza

4.1

Identidade étnico-racial

Antes de pensarmos na identidade negra, é importante refletirmos a questão da identidade cultural. Por isso, focalizamos a obra *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*, do teórico Stuart Hall, que chama a atenção para o fato de que, com o advento da modernidade, as culturas nacionais se mostram como um dos principais alicerces da constituição da identidade cultural. Segundo ele, “[...] as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da *representação*” (HALL, 2006, p. 48). Para o autor, a nação é algo que produz sentidos, sendo, assim, um sistema de representação cultural. Partindo dessa perspectiva, uma nação seria uma comunidade simbólica, que tem poder para gerar um sentimento de identidade e lealdade. “A lealdade e a identificação que, numa era pré-moderna ou em sociedades mais tradicionais, eram dadas à tribo, ao povo, à religião e à região, foram transferidas, gradualmente, nas sociedades ocidentais, à cultura nacional” (HALL, 2006, p. 49).

Ainda de acordo com Hall (2006), ao produzir sentidos sobre a nação com os quais podemos nos identificar, as culturas nacionais constroem identidades. “Esses sentidos estão contidos nas estórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas” (HALL, 2006, p. 51). Logo, a identidade nacional representaria uma “comunidade imaginada”.

No entanto, uma cultura nacional busca unificar seus membros em uma identidade cultural, não se importando com o quão diferentes podem ser em termos de classe, gênero ou raça. Hall desconstrói, portanto, essa ideia de cultura nacional unificadora, uma vez que “as nações são sempre compostas de diferentes classes sociais e diferentes grupos étnicos e de gênero” (HALL, 2006, p. 60). Desse modo, as nações só são unificadas através de um longo processo de conquista violenta e supressão forçada da diferença cultural. “Cada conquista subjogou povos conquistados e suas culturas, costumes, línguas e tradições, e tentou impor uma hegemonia cultural mais unificada” (HALL, 2006, p. 60). Pressupõe-se, então, que a identidade nacional seja uma estrutura de poder.

O Brasil, por exemplo, não escapou a essa realidade ao tentar constituir uma identidade nacional, levando em conta as referências étnico-raciais. Historicamente, os negros foram vítimas das piores tentativas de desumanização, tiveram simplesmente negada sua existência e sua cultura por uma ideologia de superioridade da etnia branca (Munanga, 2012). Contribuindo com essa evidência, Panta e Pallisser (2017, p. 118) afirmam que

[...] o negro foi considerado o principal símbolo de atraso e degradação do Brasil, isto é, uma ameaça à configuração da nova sociedade que emergia sucessora da escravocrata. A solução para esse impasse se encontraria numa proposta eugenista que visava não só o branqueamento nacional – na sua forma biológica, através da miscigenação – mas também o estabelecimento de uma cultura unificada, através da hegemonia cultural em conformidade com os padrões civilizatórios provenientes da Europa. Tentou-se absorver membros de grupos étnico-raciais distintos no segmento étnico-racial socialmente dominante, buscando-se a homogeneidade por intermédio da miscigenação e da assimilação cultural. Em suma, buscou-se unificar diferentes identidades presentes na “identidade nacional”, em construção, obedecendo-se ao ideário do branqueamento. O que se almejou foi o embranquecimento físico e cultural do povo brasileiro e, simultaneamente, a extinção do contingente populacional negro.

Essa ideologia do branqueamento se prevaleceu de estereótipos, que reproduzem comportamentos de caráter depreciativo e discriminatório, para consolidar a imagem negativa do negro na sociedade (Silva, 2004). Isto posto, ainda hoje, tal imaginário que construiu essa negatividade repercute nos discursos de homens, mulheres, jovens e crianças pelos mais diversos espaços sociais. De

acordo com Teixeira (2017, p. 267),

A construção da identidade desse Eu [europeu, homem, branco, civilizado] começa a ser forjada a partir da estereotipação do Outro [não-europeu, negro, incivilizado], indicados por adjetivos que ainda hoje encontram-se no imaginário da dita sociedade ocidental: selvagem, analfabeto, atrasado, primitivo, irracional. A construção dessa identidade gera um discurso de poder que, se por um lado define o Outro, por outro, também delinea o parâmetro do normal, do educado, do racional, do civilizado, do bom.

Para Munanga (2006), essa oposição entre “Eu” e “Outro” representa o primeiro esboço da ideia de identidade cultural. Em estudo publicado no ano de 2012, para o autor, falar de identidade negra significa que essa identidade passa por um processo de construção ao longo do desenvolvimento do indivíduo. Processo que se caracteriza tanto no individual, ditando a forma de se ver e agir no mundo e com as pessoas, como no coletivo, através das interações com grupos sociais. Vale destacar que, na identidade social, o indivíduo insere-se no mundo e percebe como este o vê e o influencia. Em outras palavras, para o estudioso, a identidade pode ser não só uma categoria de autodefinição ou autoatribuição (individual), mas também de hetero-atribuição ou hetero-definição (coletiva).

Neste sentido, quando os europeus entraram pela primeira vez em contato com povos diferentes deles: ameríndios, africanos, asiáticos, atribuíram a esses povos identidades coletivas, de acordo com seu olhar cultural, identidades que nada tinham a ver com as que esses povos se autoatribuíam. (MUNANGA, 2012, p.5)

Ao afastar a ideia de qualquer folclorização da cultura negra, Gomes afirma que

A cultura negra possibilita aos negros a construção de um “nós”, de uma história e de uma identidade. Diz respeito à consciência cultural, à estética, à corporeidade, à musicalidade, à religiosidade, à vivência da negritude, marcadas por um processo de africanidade e recriação cultural. Esse “nós” possibilita o posicionamento de negro diante do outro e destaca aspectos relevantes da sua história e de sua ancestralidade. (GOMES, 2003, p. 79 *apud* TEIXEIRA, 2017, p. 277)

No entanto, Munanga (2015) destaca um ponto importante em relação ao processo de identidade originado a partir da tomada de consciência das diferenças entre “nós” e “outros”. Ele não crê que o grau dessa consciência seja idêntico entre todos os negros, visto que vivem em contextos socioculturais diferenciados.

[...] não podemos confirmar a existência de uma comunidade identitária cultural entre grupos de negros que vivem em comunidades religiosas diferentes, por exemplo, os que vivem em comunidades de terreiros de candomblé, de evangélicos ou de católicos, etc. em comparação com a comunidade negra militante, altamente politizada sobre a questão do racismo, ou com as comunidades remanescentes dos quilombos. (MUNANGA, 2015, p. 5)

Assim, para a ocorrência de uma identidade cultural seria necessária a presença simultânea de três fatores tidos como componentes essenciais na construção de uma identidade. São eles: o fator histórico, o fator linguístico e o fator psicológico.

1º) O fator histórico parece o mais importante, na medida em que constitui o cimento cultural que une os elementos diversos de um povo através do sentimento de continuidade histórica vivido pelo conjunto de sua coletividade. O essencial para cada povo é reencontrar o fio condutor que o liga a seu passado ancestral o mais longínquo possível. A consciência histórica, pelo sentimento de coesão que ela cria, constitui uma relação de segurança a mais certa e a mais sólida para o povo. É a razão pela qual cada povo faz esforço para conhecer sua verdadeira história e transmiti-la às futuras gerações. Também é a razão pela qual o afastamento e a destruição da consciência histórica eram uma das estratégias utilizadas pela escravidão e pela colonização para destruir a memória coletiva dos escravizados e colonizados.

2º) Quanto ao fator linguístico, não podemos dizer que a crise foi total, pois nos terreiros religiosos persiste uma linguagem esotérica que serve de comunicação entre os humanos e os deuses (orixás, inquices) que continua a ser um fator de identidade.

3º) O fator psicológico, entre outros, nos leva a nos perguntar se o temperamento do negro é diferente do temperamento do branco e se podemos considerá-lo como marca de sua identidade. Tal diferença, se existir, deve ser explicada a partir, notadamente, do condicionamento histórico do negro e de suas estruturas sociais comunitárias, e não com base nas diferenças biológicas como pensariam os racialistas. (MUNANGA, 2015, p.5-6).

Quando pensamos, portanto, especificamente, na identidade negra, a questão se torna ainda mais complexa e, além desses três fatores, é preciso considerarmos também os fatores culturais, político-ideológicos e raciais (MUNANGA, 2015). Segundo o autor, ser negro é ser excluído. Por isso, “a identidade negra mais abrangente seria a identidade política de um segmento importante da população brasileira excluída de sua participação política e econômica e do pleno exercício da cidadania” (MUNANGA, 2015, p. 7).

Ao viver em uma sociedade onde ser branco é bom, e ser negro não é, embranquecer-se é uma maneira de sobreviver. Tal atitude implica, em primeira instância, em negar-se. Os efeitos dessa ideologia do branqueamento e o consequente impacto sobre a construção da identidade negra consistem, para Alberto Guerreiro Ramos, em um problema essencialmente psicológico, uma vez que a superioridade da cultura ocidental em relação às culturas não-europeias acarreta, nessas últimas, manifestações patológicas. Diz o autor: “a condição dos negros no Brasil só é sociologicamente problemática em decorrência da alienação estética do próprio negro e da hipercorreção estética do branco brasileiro, ávido de identificação com o europeu.” (RAMOS, 1957, p. 157, *apud* PANTA e PALISSER, 2017, p. 123). O autor classifica esse processo como um desvio existencial, no qual o negro tende a negar-se como negro, bem como demonstra fortes evidências de desejo de ter outra cor de pele.

Diante desse contexto, é importante destacar que “a identidade consiste em assumir plenamente, com orgulho, a condição de negro, em dizer, cabeça erguida: sou negro” (MUNANGA, 2015, p. 28). Nesse processo de aceitação, o negro passa a se afirmar cultural, moral, física e psiquicamente. “Ele se reivindica com paixão, a mesma que o fazia admirar e assimilar o branco. Ele assumirá a cor negada e verá nela traços de beleza [...]” (MUNANGA, 2009, p. 43, *apud* AMARAL, 2018, p. 43). No entanto,

A identidade não é algo inato. Ela se constrói ao longo da existência do indivíduo e se refere a um modo de ser no mundo e com os outros indicando também traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares referências civilizatórias que marcam a condição humana. (GOMES, 2005, p. 41, *apud* JESUS, 2019, p. 36).

A contribuição de Gomes (2005) é fundamental para a compreensão de que a (re)construção da identidade de um indivíduo ocorre a partir da interação com o outro. Em relação à identidade negra, por exemplo, trata-se de um processo em constante desenvolvimento. Nas palavras da autora,

[...] a identidade negra se constrói gradativamente, num movimento que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, no qual os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividades e onde se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. Geralmente este processo se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece. (GOMES, 2005, p. 41, *apud* OLIVEIRA, 2019, p. 27).

Nesse processo de construção da identidade coletiva negra, segundo Munanga (2012, p. 10), é preciso que o negro regaste sua história e autenticidade,

[...] desconstruindo a memória de uma história negativa que se encontra na historiografia colonial ainda presente em “nosso” imaginário coletivo e reconstruindo uma verdadeira história positiva capaz de resgatar sua plena humanidade e autoestima destruída pela ideologia racista presente na historiografia colonial.

Daí a necessidade e importância de ensinar a história da África e a história do negro no Brasil a partir de novas abordagens e posturas epistemológicas, rompendo com a visão depreciativa do negro, para que se possam oferecer subsídios para a construção de uma verdadeira identidade negra, na qual seja visto não apenas como objeto de história, mas sim como sujeito participativo de todo o processo de construção da cultura e do povo brasileiro [...].

É possível apreender dessas perspectivas a relevância do processo de (re)conhecimento identitário, que pode e deve ser construído desde a infância, a partir da interação familiar e, posteriormente, no espaço escolar. A seção seguinte trata, portanto, do processo de construção da identidade racial das crianças.

4.2

Identidade racial de crianças

Desde cedo, todas as crianças, sejam elas negras, brancas ou indígenas, precisam se ver representadas positivamente e se sentirem pertencentes a um grupo social de referência, porque isso fortalece as suas identidades. Reforçando essa ideia, Mariosa e Reis (2011, p. 46) afirmam que “a construção da identidade do indivíduo inicia-se na sua infância e vai sofrer influência de todos os referenciais com os quais ele irá se deparar ao longo de sua história. Sejam positivos ou negativos”.

De acordo com Silva et al. (2011, p. 284),

Desde muito cedo internalizamos modelos a partir de informações recebidas pelo meio. Desta troca, iniciamos o processo de construção da identidade, adaptando-nos aos padrões pré-estabelecidos em nossa sociedade, tais como estética, valores, crenças.

Segundo Cavalleiro (2021), a etapa fundamental para o desenvolvimento humano compreende de zero a 7 anos de idade. Nessa fase da vida, ocorre a primeira socialização do indivíduo, denominada de socialização primária. “[...] interagindo com outros, a criança aprenderá atitudes, opiniões, valores a respeito da sociedade ampla e, mais especificamente, do espaço de inserção de seu grupo social” (CAVALLEIRO, 2021, p. 16).

Para a autora supracitada, a família e a escola representam os mediadores primordiais da socialização primária. Porém, quando o assunto se refere à questão da identidade étnico-racial dos pequenos, a escola tem uma influência maior, uma vez que, no meio familiar, racismo, preconceito e discriminação racial são assuntos, muitas vezes, ignorados ou ensinados de forma distorcida. A esse respeito, Jesus (2018, p. 7) diz que

[...] a instituição escola assume um papel fundamental nesse processo de educar as crianças para compreensão das relações étnico-raciais no espaço escolar para que elas possam se enxergar como crianças negras sem restrições. A escola deve ofertar uma formação na qual as crianças sejam capazes de construir uma relação positiva com a raça negra, de forma que elas mesmas possam se identificar e assumir a identidade

étnica.

Contribuindo com essa perspectiva, Trinidad (2012) afirma que, em tenra idade, as crianças constroem suas identidades e identificações étnico-raciais pautadas em significações sociais das quais vão se apropriando por meio de suas vivências.

Em pesquisa realizada, em uma pré-escola, no município de Amparo (SP), com crianças entre 5 e 6 anos de idade, Godoy (1996) constatou que, aos 5 anos, crianças negras, em diferentes situações, apresentaram autoestima, autoconceito e autoimagem negativos e, aos 6 anos, essas crianças já procuravam negar sua identidade racial, demonstrando o desejo de ter uma imagem diferente da sua, ou seja, mais valorizada.

Como já descrito em capítulo anterior, Cristina Trinidad (2011) obteve, em sua pesquisa, resultados semelhantes ao de Godoy (1996). Segundo a autora, isso se justifica, visto que

[...] as crianças em idade pré-escolar já se apropriaram de significados sociais construídos histórica e culturalmente e que determinam lugares desiguais para os diferentes grupos étnico-raciais. Esses lugares definem as relações sociais pautadas pela inferioridade e pela superioridade. (TRINIDAD, 2012, p. 127-128).

Trinidad acrescenta que as crianças aprendem que são superiores ou inferiores através de mensagens simbólicas ou ocultas, como por meio da mídia, quando apresenta, na maior parte das vezes, pessoas com as seguintes características: cor de pele branca, olhos azuis e cabelos lisos. Esses sujeitos são apresentados, na maioria das vezes, como superiores, sendo referências de beleza, tendo famílias estruturadas, alto poder aquisitivo etc. Quando adentram nos espaços de educação infantil, por exemplo, as crianças, ao vivenciarem tratamentos desiguais, como já apresentados anteriormente, somados aos que já haviam acumulado com suas experiências, vão chegando às suas próprias conclusões.

Diante de tal situação, podemos, então, nos questionar: O que a educação infantil pode fazer para desconstruir essa situação?

De acordo com o Art. 29, da Lei nº 9.394/96, a educação infantil representa a primeira etapa da educação básica e tem por finalidade o

desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos e 11 (onze) meses de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Ela deve respeitar as especificidades de cada uma delas, considerando suas histórias, culturas e formas de ser. Ademais, precisa orientá-las ao respeito a si e ao outro. Segundo Trinidad (2012, p. 129),

[...] O conhecimento das distintas culturas que compõem a sociedade brasileira e a valorização dos diferentes grupos étnico-raciais são caminhos que devem ser percorridos por todos aqueles comprometidos, de fato, com uma educação infantil de qualidade.

Na educação infantil, “é preciso que haja o reconhecimento e a afirmação da identidade negra, pois, tudo que não é reconhecido, ou percebido como diferente, é visto como: inferior, estranho e incomum” (QUEIROZ ET AL., 2018, p. 68).

Para o fortalecimento de suas identidades, todas as crianças têm o direito de conhecer a história de seus antepassados, aprendendo sobre “a história da África e a história do negro no Brasil a partir de novas abordagens e posturas epistemológicas, rompendo com a visão depreciativa do negro (...)” (MUNANGA, 2012, p. 5). Além disso, “as contribuições culturais precisam ser resgatadas positivamente, desconstruindo imagens negativas que fizeram delas e substituindo-as pelas novas imagens, positivamente reconstruídas” (MUNANGA, 2012, p. 6).

É necessário, portanto, a existência de práticas pedagógicas bem preparadas, que não propaguem estereótipos sobre a identidade da criança afrodescendente, mas focadas em uma educação igualitária, nas quais “essas crianças possam falar, mostrar e ‘vestir’ sua identidade, sem medo e com orgulho” (QUEIROZ ET AL., 2018, p. 66).

Como já apresentado anteriormente, a literatura infantil, se usada como instrumento de valorização das culturas afrodescendentes, pode influenciar de forma relevante no processo de construção de uma identidade étnico-racial positiva das crianças, podendo contribuir também para a desconstrução de estigmas, estereótipos e preconceitos ainda enraizados na sociedade brasileira. Para Munanga (2005), um trabalho pedagógico com as literaturas afrodescendentes

[...] não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional. (MUNANGA, 2005, p. 16)

Diante do exposto, nota-se que, no espaço de educação infantil, cabe, sobretudo, aos/às educadores/as o papel de fazer a diferença na educação das crianças, possibilitando a construção de seus sentidos em relação aos diferentes aspectos da vida, e, em especial, em relação às suas identidades e identificações étnico-raciais.

Embora práticas de ensino voltadas a um diálogo com as africanidades sejam de suma importância desde a educação infantil para a contribuição de uma educação antirracista, ainda hoje se observa uma carência nesse tipo de trabalho pedagógico. Oliveira e Ferreira (2019), após revisão de literatura, concluíram que “[...] foram poucas as pesquisas encontradas sobre o uso da LI [Literatura Infantil] em sala de aula para o ensino, sobre questões de identidades raciais [...]” (OLIVEIRA e FERREIRA, 2019, p. 43). Como bem destacou Amaral (2018), o que se verifica são a continuidade e a valorização da “branquidade normativa”.

Após ter realizado esse levantamento bibliográfico, optou-se por desenhar a metodologia a partir de duas etapas, sendo a primeira dedicada a entrevistas semiestruturadas com 10 professoras que atuam na educação infantil de diferentes municípios do estado do Rio de Janeiro e a segunda voltada à análise de obras de literatura infantil de valorização das culturas africana e afro-brasileira sugeridas por essas educadoras. Logo, diante do que foi apresentado até aqui, observa-se que há a necessidade de mais pesquisas que abordem explicitamente a perspectiva de letramento racial crítico e a construção identitária das crianças através da literatura infantil afrodescendente, contribuindo para incentivar práticas pedagógicas antirracistas. Na próxima seção, será, portanto, detalhado o caminho metodológico percorrido nesta pesquisa.

5

Educadoras imunizadas: Práticas pedagógicas antirracistas com o uso das literaturas infantis africanas e afro-brasileiras

“Pensar nas crianças e na sua relação com os livros de literatura é pensar no futuro, e pensar no futuro é ter a responsabilidade de construir um mundo com menos espaço para a opressão das diferenças.”

Gregorin Filho

5.1

Metodologia: etapas da pesquisa, instrumentos de coleta e participantes das entrevistas

Neste capítulo, pretendo explicar e detalhar as etapas da pesquisa, os procedimentos metodológicos utilizados e as análises de dados realizadas, visando responder às seguintes perguntas de pesquisa: “De que modo a perspectiva antirracista está presente na maneira como as professoras da educação infantil promovem a educação para as relações étnico-raciais? Como o trabalho com obras literárias de valorização das culturas africanas e afro-brasileiras contribui para o letramento racial crítico e a construção identitária das crianças nessa etapa da educação básica?”.

5.1.1

Descrição metodológica

Inicialmente, a fim de situar-me no processo de investigação e mapear a complexidade da questão étnico-racial, foi realizada uma pesquisa bibliográfica para embasar a proposta deste estudo, na qual foram explorados, sobretudo, os conceitos envolvendo o letramento racial crítico e a formação identitária negra dos sujeitos na infância.

Em seguida, desejando buscar espaços de diálogos para pensar como é possível as literaturas infantis africanas e afro-brasileiras auxiliarem na construção da identidade étnico-racial das crianças na educação infantil, optei por realizar

uma pesquisa qualitativa, destacando as contribuições de educadoras que atuam nesse segmento e adotam práticas de leitura de valorização da cultura afrodescendente, comprometidas com uma educação antirracista e insurgente.

De acordo com Moresi (2003, p. 71), as principais características da pesquisa qualitativa são: “a imersão do pesquisador no contexto e a perspectiva interpretativa de condução da pesquisa”. Ou seja, nesse tipo de pesquisa, “o pesquisador é um interpretador da realidade”. Ademais, segundo o autor, o método qualitativo é muito apropriado “quando o entendimento do contexto social e cultural é um elemento importante para a pesquisa”. Nesse sentido, ao fazer uso dessa metodologia, tenho, portanto, a oportunidade de coletar dados com maior riqueza de detalhes e conseguir analisá-los a partir dos referenciais teóricos que embasam esta pesquisa.

Com o intuito de atingir esse objetivo, porém em um momento de pandemia de COVID-19, que em 2021 ultrapassou a marca de mais de 600.000 mortes, a busca pelos sujeitos desta pesquisa ocorreu a partir da indicação de uma informante privilegiada, vinculada a um projeto de educação para as relações étnico-raciais em uma secretaria de educação de um dos municípios da Baixada Fluminense. A utilização de informantes privilegiados tem sido amplamente utilizada nas pesquisas em Ciências Sociais⁴. No presente estudo, a informante indicou professoras da educação infantil que participam do projeto. Estas foram contatadas e, após consentimento, foram entrevistadas por meio de ambiente virtual.

Para alcançar outras educadoras, pedi indicação a essas docentes entrevistadas e a outras atuantes na educação infantil de colegas de profissão que abordassem a temática antirracista mediada pela literatura infantil em suas práticas pedagógicas. Assim, foi utilizada a estratégia de “bola de neve” (*snowball sampling*) (GOODMAN, 1961), definindo-se os sujeitos que foram entrevistados.

Nessa metodologia, para cada indivíduo que participa da pesquisa é solicitado que nomeie indivíduos diferentes que atendam ao perfil do estudo.

⁴ Alguns exemplos:

BIZERRIL, José. *O vínculo etnográfico: subjetividade e co-autoria na pesquisa qualitativa*. Universas-Ciências da Saúde, vol. 2, n.2, 2004.

GOMES, Edilaine e MENEZES, Rachel. *Etnografias possíveis: “estar” ou “ser” de dentro*. Ponto. Urbe (USP), v. 3, 2008.

Esses indivíduos nomeados formam o primeiro estágio. Eles também indicam outros diferentes indivíduos, constituindo o segundo estágio. Ou seja, esse procedimento continua até que cada um dos indivíduos do estágio inicial nomeie outros indivíduos diferentes.

Segundo Cunha (2021, p. 55), “esta abordagem possui algumas limitações, como não atender a populações muito grandes, acessar argumentações semelhantes (já que são redes de contato conhecidas) e omitir vozes que não fazem parte das redes de amigos”. Contudo, apesar desses entraves, diante do contexto pandêmico, a metodologia “*bola de neve*” foi a mais viável para que eu conhecesse, me aproximasse e pudesse interagir com educadoras que executam práticas pedagógicas antirracistas na educação infantil.

Na seção a seguir, apresentarei informações acerca dos instrumentos utilizados para a obtenção dos dados que compunham o corpus analítico.

5.2

Instrumentos de coleta de dados

A entrevista é uma das principais técnicas de coleta de dados. Ela é definida por Haguette (1997, p. 86, *apud* Boni e Quaresma, 2005, p. 72) como um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. Por meio dela, o pesquisador consegue coletar dados subjetivos, relacionados aos valores, às atitudes e às opiniões dos sujeitos entrevistados.

Duarte (2002) destaca que, no uso de entrevista, o pesquisador, além de concentrar-se no conteúdo das informações transmitidas pelo entrevistado, pode registrar também “gestos e sinais corporais e/ou mudança de tom de voz etc.” (DUARTE, 2002, p. 145), uma vez que ela fornece “elementos significativos para leitura/interpretação” (DUARTE, 2002, p. 145).

Nesse sentido, escolhi para esta pesquisa a entrevista conhecida como semiestruturada, que combina tanto perguntas abertas como fechadas, tendo o informante a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto (BONI e QUARESMA, 2005). Como a pesquisa trata de um assunto delicado, optei por essa escolha, visto que, apesar das questões previamente definidas, esse tipo de entrevista possibilitou “um contexto muito semelhante ao de uma conversa

informal” (BONI e QUARESMA, 2005, p. 75). Diante desse contexto, decidi por entrevistas individuais e, durante a interação com as participantes, consegui fazer perguntas adicionais, elucidando, assim, respostas dadas que não ficaram tão claras.

O roteiro preliminar dessas entrevistas está em anexo e foi estruturado a partir dos seguintes núcleos: I – Dados de identificação das professoras; II - A educação infantil e as relações étnico-raciais; III – Práticas de letramento racial crítico; e IV – A construção da identidade étnico-racial dos/as alunos/as na educação infantil.

Em virtude da pandemia de COVID-19, as entrevistas foram realizadas *on-line*. Para Schmidt et al. (2020, p. 960), “apesar dos desafios, as entrevistas online se mostram uma alternativa para a continuidade de pesquisas que já estavam em andamento, ou mesmo para a realização de novos estudos durante a pandemia”. Ainda de acordo com os autores, elas podem ser realizadas de forma síncrona ou assíncrona. Nesta, não há interação simultânea, ocorrendo, por exemplo, através de e-mails e fóruns de discussão. Enquanto naquela, há interação simultânea e pode acontecer por videoconferência, audioconferência ou troca de mensagens instantâneas.

Desse modo, para a coleta de dados desta pesquisa, os encontros virtuais aconteceram de maneira síncrona, em agosto de 2021, por meio da plataforma digital *Google Meet*. O tempo de duração variou bastante. Teve entrevista que durou em torno de 40 minutos, porém outras que se estenderam por mais de 2 horas. Segundo Boni e Quaresma (2005), essa elasticidade quanto à duração representa uma vantagem da entrevista semiestruturada.

No decorrer das entrevistas, foi solicitado que as professoras indicassem obras literárias que utilizavam em suas práticas pedagógicas. A partir disso, os livros que foram mais mencionados foram selecionados e, então, realizei um estudo dos mesmos, ressaltando aspectos como temática, personagens, enredo, imagens etc. Buscou-se, assim, analisar de que modo os elementos dessas narrativas contribuem para o desenvolvimento da educação étnico-racial, o letramento racial crítico e a construção da identidade étnico-racial das crianças.

Logo, esta pesquisa constitui-se de duas etapas. A primeira relacionada ao levantamento dos dados coletados por intermédio das entrevistas, e a segunda voltada à análise das obras literárias infantis sugeridas pelas participantes.

Em relação às estratégias adotadas para a geração dos dados da primeira etapa, destaco que todas as entrevistas realizadas foram gravadas em áudio e vídeo e, posteriormente, foram transcritas. Todo esse material gerado já está armazenado em drive e ficará sob minha responsabilidade pelo prazo mínimo de cinco anos.

Assim, após descrever os instrumentos de geração de dados, apresento, a seguir, as participantes desta pesquisa.

5.3

Participantes da Pesquisa

Para Moresi (2003), enquanto se conduz uma pesquisa qualitativa, “é importante trabalhar com uma amostra heterogênea de pessoas” (MORESI, 2003, p. 69). A partir dessa perspectiva, esta pesquisa conta com a participação de professoras atuantes na educação infantil, nas redes pública e privada de ensino, de municípios da Baixada Fluminense e do município do Rio de Janeiro. No quadro abaixo, organizei o perfil das educadoras participantes.

Quadro 2 – Perfil das professoras participantes

Professora	Idade	Cor/ Perfil étnico- racial	Formação acadêmica	Período que atua como docente na EI	Rede de ensino	Municí- pio de atuação
Professora 1 (*Dandara)	39 anos	Preta**	Doutorado em Letras; Mestrado em Educação; Graduação em Letras (Português/ Literaturas) e Pedagogia.	12 anos	Pública	Nova Iguaçu
Professora 2 (*Maalum)	40 anos	Preta**	Graduação incompleta em Pedagogia e Filosofia; Ensino Médio, modalidade Normal.	9 anos	Pública	Duque de Caxias
Professora 3	40	Preta**	Pós-	20 anos	Pública	Magé

(*Lelê)	anos		Graduação <i>lato sensu</i> em Alfabetização de crianças de classes populares; Graduação em Geografia; Ensino Médio, modalidade Normal.			
Professora 4 (*Dezza)	27 anos	Parda**	Graduanda em Psicologia; Ensino Médio, modalidade Normal.	9 anos	Pública	Magé
Professora 5 (*Frida)	25 anos	Branca**	Mestrado em Educação; Graduação em Pedagogia.	1 ano	Pública	Rio de Janeiro
Professora 6 (*Oduduá)	28 anos	Preta**	Graduação em Pedagogia.	6 anos	Privada	Rio de Janeiro
Professora 7 (*Dafyne)	32 anos	Parda**	Doutorado em Educação; Mestrado em Educação; Graduação em Pedagogia.	8 anos	Pública	Rio de Janeiro
Professora 8 (*Aziza)	40 anos	Parda**	Graduação em Pedagogia.	6 anos	Pública	Rio de Janeiro
Professora 9 (*Jojô)	51 anos	Preta**	Licenciatura em Normal Superior.	10 anos	Privada	Rio de Janeiro
Professora 10 (*Oiá)	29 anos	Preta**	Pós-Graduação <i>lato sensu</i> em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico (Ererebá).	12 anos	Privada	Rio de Janeiro

			Graduação em Pedagogia.			
--	--	--	-------------------------	--	--	--

Fonte: Elaboração própria. (2021)

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

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

Como já sinalizado, os nomes são fictícios e alguns foram escolhidos pelas próprias professoras, tais como: Dezza, Frida e Jojô. Outros foram escolhidos por mim, a partir da autorização das docentes. O critério principal para as escolhas consistiu em contemplar nomes de personagens de obras literárias infantis por elas mencionadas e trabalhadas com êxito em suas turmas. Foram eles: Dandara (*As lendas de Dandara*, de Jarid Arraes), Maalum (*Meu nome é Maalum*, de Eduardo Lurnel e Magna Domingues), Lelê (*O cabelo de Lelê* e *O espelho de Lelê*, de Valéria Belém), Oduduá e Oiá (*Omo-Oba: histórias de princesas*, de Kiusam de Oliveira). No entanto, dois nomes foram escolhidos, pois marcaram significativamente a trajetória profissional das educadoras. O primeiro é Dafyne, nome de uma criança negra, aluna da escola onde a professora 7 trabalha e que se aproximou dela no pátio no primeiro dia de aula de 2017. Na ocasião, durante conversa, a criança declarou que o cabelo da professora era o que mais tinha gostado na escola. Essa declaração lhe foi tão marcante, que chegou a ser parte do título de sua tese de doutorado. Já o segundo é Aziza, nome escolhido pelas crianças para uma boneca de pano negra, criada pela professora para ser a protagonista de um livro produzido pela turma.

A metodologia em *bola de neve* foi o caminho traçado para encontrar essas dez professoras. Após indicação de uma informante privilegiada, o primeiro contato estabelecido com elas foi através do aplicativo de conversa *WhatsApp*, com exceção de Maalum, que preferiu por *SMS*. Todas elas, prontamente, aceitaram participar da entrevista. Contudo, a realização dessa etapa não foi tarefa fácil. Conciliar minha disponibilidade de agenda com a delas foi o maior desafio. Teve mais de uma entrevista acontecendo no final de semana, outras à noite e ainda aquelas atravessadas pelos imprevistos, que afetaram nas remarcações de datas.

De acordo com Vinuto (2014), a amostragem em *bola de neve* é útil para

estudar questões delicadas, que “requerem o conhecimento das pessoas pertencentes ao grupo ou reconhecidos por estas para localizar informantes para estudo” (VINUTO, 2014, p. 201). Sendo assim, as informantes do primeiro estágio foram: aquela professora mencionada anteriormente, que está vinculada a um projeto de educação para as relações étnico-raciais em uma secretaria de educação de um dos municípios da Baixada Fluminense, minhas redes de contato pessoal e algumas companheiras do grupo de pesquisa do qual faço parte, denominado GECEC - Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Culturas. Nos estágios seguintes, contei com a colaboração de indicação das próprias entrevistadas.

Diante de um grupo bastante heterogêneo e com atuações em escolas diversas, na subseção a seguir, apresento o perfil dessas escolas, onde as participantes da pesquisa trabalham.

5.3.1

Perfil das escolas das participantes

As escolas de atuação das professoras Dandara, Maalum, Lelê e Dezza são públicas, estão localizadas em municípios da Baixada Fluminense e a comunidade atendida pelas instituições é de baixa renda. Seus alunos têm entre 4 e 5 anos de idade.

Aziza tem realidade semelhante a das professoras acima, pois também atua em uma escola pública, com alunos de baixa renda e da mesma faixa etária, porém no município do Rio de Janeiro.

Frida e Dafyne, apesar de trabalharem em escolas públicas, têm um perfil diferenciado de alunos. As instituições são federais, atendem crianças provenientes de famílias com um nível socioeconômico médio e, em cada uma delas, há um comitê permanente voltado à educação das relações étnico-raciais. Frida é a professora que trabalha com o público mais novo. Seus alunos têm entre 2 e 3 anos de idade. Já os de Dafyne têm de 4 a 5 anos.

Embora a escola de Oiá seja privada, ela é uma instituição de caráter filantrópico, em que a maioria dos alunos possui bolsa de 100% para estudar, e a outra parte paga apenas um valor simbólico. Está localizada no bairro da Gamboa, Zona Portuária do Rio de Janeiro e atende à comunidade de baixa renda do Morro

da Providência. A faixa etária de seus/suas alunos/as é de 4 a 5 anos de idade.

As professoras que têm os/as alunos/as com o nível socioeconômico alto são Oduduá e Jojô. Elas atuam em instituições privadas, consideradas de elite, localizadas na Zona Sul do Rio de Janeiro, e que trabalham com projetos. Desse modo, as crianças, desde bem pequenas, são ensinadas a pesquisar e refletir acerca de diversas temáticas. Vale destacar que, nelas, há pouquíssimos/as estudantes negros/as. Atualmente, levando em consideração todas as turmas de educação infantil da escola onde Jojô trabalha, por exemplo, há apenas uma criança preta, segundo a educadora. Nas turmas de ambas docentes, os alunos também têm de 4 a 5 anos de idade.

5.4

O encontro com as participantes nas entrevistas *on-line*

O distanciamento social resultante da pandemia de COVID-19 fortaleceu as conexões virtuais entre as pessoas, e os encontros *on-line* tornaram-se a alternativa para a continuidade das interações. Embora diferente de um encontro presencial, face a face, em um mesmo espaço e tempo, o nível de conexão, no *on-line*, com as participantes foi bem satisfatório. Para Schmidt et al. (2020), isso se deve, principalmente, devido à utilização dos recursos de áudio e vídeo nas plataformas digitais.

Os autores supracitados destacam que um dos pontos fortes das entrevistas *on-line* é a “possibilidade de investigar tópicos sensíveis, pois os participantes não estão face a face com pesquisadores e nem em locais públicos [...]” (SCHMIDT ET AL., 2020, p. 961-962). Como estavam em seus lares, as entrevistadas se mostraram à vontade para narrar suas histórias e experiências com o racismo. Uma delas, por exemplo, emocionou-se bastante e, por vários momentos, não conteve as lágrimas.

Outro ponto salientado pelos pesquisadores é que muitas pessoas podem se sentir mais confortáveis para desistir da entrevista *on-line* do que de uma presencial. Foi, justamente, o que aconteceu na primeira tentativa de entrevista com uma das professoras. Passados cerca de 5 minutos da interação, ela disse que teria outro compromisso e precisava deixar o encontro. No dia seguinte, entrou em contato, desculpando-se e pediu para remarcar a entrevista. Assim, na segunda

oportunidade, ela parecia muito mais confortável, tanto que foi a entrevista com maior duração, chegando a 2 horas e 47 minutos.

Inclusive, é válido destacar que, com exceção de algumas quedas na conexão à internet tanto em minha residência como na delas e esse episódio de desistência em um primeiro momento, não existiram outras intercorrências durante a realização das entrevistas. Tudo ocorreu de forma bem fluida e favorável.

A fim de deixar as participantes mais confortáveis no encontro, eu me apresentava e destacava que elas estavam ali por terem o reconhecimento de suas práticas pedagógicas antirracistas, que seus trabalhos são insurgentes na educação básica, sobretudo na educação infantil, e, por isso, merecem ser parabenizados. Era nítido o brilho no olhar de cada uma delas.

Em seguida, eu explicava como a entrevista funcionaria e informava que as questões pré-formuladas estavam organizadas em núcleos temáticos. Começaríamos com questões mais pessoais, ligadas à sua formação; depois, comentaríamos sobre a relação de seus alunos com as questões étnico-raciais; logo após, elas me contariam sobre suas práticas de leitura de narrativas com foco étnico-racial com as crianças e como isso estava se dando durante o ensino remoto; por fim, quis ouvir delas como as obras literárias de valorização das culturas africanas e afro-brasileiras contribuía para a construção identitária das crianças na educação infantil.

Em relação ao primeiro núcleo, talvez pelo fato de ainda estarem tímidas com a entrevista, algumas participantes respondiam de forma mais curta e direta. Notei certa dúvida e até mesmo um incômodo para responder à terceira questão, referente à autodeclaração de sua cor de pele. Lelê declarou:

Hoje eu me classifico como preta. Há um tempo atrás era parda. Mas a partir do momento da construção da minha identidade, eu me percebi preta. Até então, usava muito o pardo, porque a gente utiliza o pardo como uma forma de se distanciar do que é preto e ser mais aceitável.

Dafyne, por sua vez, disse: “Sempre fico muito na dúvida entre parda e preta, mas entendendo algumas discussões do colorismo, me entendo como uma mulher parda”. No entanto, ao longo da conversa, ela se identifica, mais de uma vez, como mulher preta, o que constataremos em trechos de sua fala no capítulo

posterior.

Nas questões dos núcleos seguintes, elas exploraram bem as temáticas abordadas. Mostraram-se muito entusiasmadas quando começamos a falar sobre as práticas em suas turmas com a leitura de obras literárias, revelaram-se saudosas do ensino presencial e transpareceram emoção ao lembrar de alunos que atualmente já não são mais seus e estão cursando os anos iniciais do ensino fundamental.

Frida, por exemplo, como iniciou sua prática docente na pandemia, só tem a experiência profissional do ensino remoto, porém não se mostrou satisfeita com a situação. Ela declarou: “Eu sou uma professora da educação infantil através de tela. Eu não defendo isso aqui e sei que a educação infantil à distância não existe. É a educação possível pra esse momento. [...] Enfim...”.

Ao final de cada entrevista, eu agradecia às professoras pela participação e por suas ricas contribuições para a realização deste trabalho científico, parabenizava-as novamente por suas práticas antirracistas no ambiente escolar da educação infantil e reforçava seu anonimato e de suas instituições de atuação na pesquisa.

5.5

Ética em Pesquisa

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

A partir disso, destaca-se que a pesquisa foi submetida à Câmara de Ética da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio – e foi protocolada sob o número 34/2021 (ver Anexo 10). Todos os aspectos éticos estão

explicitados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 9), detalhando os objetivos do trabalho, o papel da pesquisadora, o método a ser utilizado e, sobretudo, o compromisso de manter o sigilo quanto à identidade das participantes. Ademais, adotou-se, no documento, uma linguagem clara e objetiva para as professoras.

Seguindo as orientações de Campos (2008), antes da realização das entrevistas, esse documento foi enviado por e-mail às participantes e foi-lhes informado que, a fim de preservar sua identidade e privacidade, seria garantido seu anonimato. Para tal conduta, foi necessário o uso de pseudônimos ao se fazer referências às educadoras.

Além da ética assegurada pela pesquisadora com as participantes, esta pesquisa também assume a responsabilidade do compromisso com a verdade, sem manipulação de dados e se mantendo fiel ao que for encontrado. Sabe-se que a neutralidade do/a pesquisador/a não existe, mas ter essa consciência é essencial para se evitar um possível viés na construção da pesquisa e geração dos dados.

6

Imunização na prática: resultados e discussão

“Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele ou por sua origem, ou sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender. E se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar, pois o amor chega mais naturalmente ao coração humano do que o seu oposto.”

Nelson Mandela

Os resultados desta pesquisa serão apresentados em duas partes neste capítulo. A primeira estará voltada para os dados obtidos na Etapa I deste estudo, e se destina a analisar as entrevistas realizadas com as professoras da educação infantil. A segunda parte será dedicada à Etapa II e está referida aos livros de literatura infantil de valorização das culturas africana e afro-brasileira, recomendados pelas entrevistadas, a fim de perceber como essas obras podem contribuir para a construção identitária das crianças na EI.

6.1

Perspectiva antirracista e educação infantil

Levando em consideração as contribuições de Cavalleiro (2001), uma educação antirracista precisa atender às oito características a seguir:

1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira.
2. Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.
3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas.
4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as os/as alunos/as.
5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.
6. Busca materiais que contribuam para a eliminação do ‘eurocentrismo’ dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de ‘assuntos negros’.
7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.
8. Elaborar ações que possibilitem o fortalecimento do auto-conceito de alunos e de alunas pertencentes a grupos

discriminados (CAVALLEIRO, 2001, p. 158).

Essas características foram encontradas nas professoras envolvidas neste estudo, como se pode ver em trechos extraídos de suas entrevistas, que estão apresentados no quadro abaixo:

Quadro 3 – Características de uma educação antirracista

<p>Característica 1</p>	<p>Jojo: “Pra mim, sempre foi muito difícil me assumir como mulher negra, porque eu venho de uma família que nós fomos criadas pra obedecer às pessoas brancas. [...] Eu vim para o Rio pra ser babá. Era pra trabalhar em casa de família, pra limpar, lavar, cuidar e eu fui um ponto na curva. Eu saí dos trilhos. [...] Quando eu fui trabalhar numa escola de elite, na Urca, tiveram olhares tortos. Eu digo mais das famílias. A gente que é negro e vive isso [racismo], você sente olhares. [...] O medo foi gigantesco. Porque eu não tinha confiança em mim, por vir de uma origem tão humilde, por ser uma professora negra. Eu achava que eu não tinha o direito de ocupar esse lugar. [...] Outra coisa, quando você sai com as crianças, vai a algum lugar e a pessoa vai te atender, ela vai se remeter a outra pessoa que tá com você pra chamar a professora. Já aconteceu isso várias vezes. Normalmente eu falo: - A professora sou eu e você pode falar comigo. Aí pedem logo desculpa.”</p> <p>Dezza: “A gente não nasce racista. A gente se torna racista. A gente aprende. [...] Isso é plantado por alguém adulto. Uma criança de 2 anos, por exemplo, não tem essa noção. Os maiores que já têm isso [racismo] implantado falam coisas do tipo ‘Ah, seu cabelo duro’ pra ferir, pra atingir na dor.”</p> <p>Dafyne: “Entendendo que as crianças são seres sociais, numa sociedade na qual o racismo organiza aonde vai tá as pessoas pretas, onde elas vão morar, onde elas vão ter acesso, qual vai ser o trabalho dessas pessoas majoritariamente, as belezas que vão tá na mídia, as narrativas... Ou seja, a criança vai sendo parte disso e consequentemente ela vai sim ser capaz... Da mesma maneira que as crianças negras vão produzir, reproduzir um auto-ódio, as crianças brancas vão reproduzir um racismo.”</p>
<p>Característica 2</p>	<p>Lelé: “Eu dei uns desenhos de mulheres de cabelo <i>black</i> pra pintar e eu tinha umas revistas antigas da Marie Claire. Aí decidi fazer um cartaz com as folhas da revista e colar os desenhos que eles iam pintar da mulher com o cabelo <i>black</i>. Aí eu olhei a revista e só tinha foto de mulher branca. [...] Aí eu joguei pra eles [alunos/as]: - Que fotos que vocês estão vendo aqui? Foto de quê? Aí eles: - De mulheres. Continuei: - Vocês veem essa mulher <i>black</i> que eu dei aqui também? Por que a gente não vê essa mulher aqui? Aí uma aluna falou assim: - Porque as pessoas que tiram foto não tiram fotos de pessoas pretas.</p>

	<p>Essa fala no Pré-Escolar. [...]</p> <p>Teve uma vez também que em uma atividade eu perguntei se eles sabiam o que era o racismo e eles falaram que não sabia. Aí eu expliquei o que era e teve um aluno branco que falou: - Tia, mas nós temos que gostar de todas as pessoas.”</p> <p>Jojô: “Teve um trabalho que foi muito significativo. Que a gente foi pra praia do Leme com as crianças, com uma máquina fotográfica. Elas convidavam as pessoas pra sentar no banquinho e falar qual era o tom de pele delas. Pra eles, foi uma vivência muito importante. Vimos a diversidade, o respeito, que somos todos iguais, que existe sim racismo no Brasil.”</p>
Característica 3	<p>Oduduá: “A gente tinha uma pessoa que trabalhava na escola, um auxiliar, que também era negro, que isso despertava muito o olhar de uma criança específica, e ela virou pra ele e falou assim:</p> <p>- Você tem cor de cocô.</p> <p>E num primeiro momento ele não esperava vivenciar aquilo. Ele ficou um pouco chocado e, num primeiro impacto, não sabia o que responder. Eu falei imediatamente:</p> <p>- Têm coisas mais bacanas pra gente se referir à cor da pele de alguém do que de cocô. O que é o cocô? O cocô é aquilo que o nosso organismo não absorve e vai embora. Têm outros elementos que a gente come, que são muito mais gostosos e que se parecem muito mais com a cor da pele do fulano do que só o cocô.”</p>
Característica 4	<p>Frida: “Minha turma é bem meio a meio, metade das crianças negras, tem uma criança indígena e tem crianças brancas. [...] Mostro pras crianças brancas que elas não são o centro das atenções, elas não são as protagonistas, que existem outras. Eu, enquanto branca, percebo que na minha trajetória infantil tava tudo ali em volta de mim, todos os personagens eram brancos, tinha um elemento como a Xuxa, uma branca, loira, que pra ser Paqueta tinha que ser loira. Eu, enquanto professora, não quero que seja assim para minhas crianças. Eu quero que elas vejam que têm outras referências.”</p>
Característica 5	<p>Oiá: “[...] São crianças do Morro da Providência. Eles não conhecem a História. É na Pequena África. Eu faço um passeio com eles todo ano, contando a história deles, contando o nome da primeira favela, o porquê do nome favela. Eu sempre faço esse passeio pela Pequena África. Eles não conhecem a história deles. Eles não sabem a importância de morar na Pequena África, a importância da Pedra do Sal, a importância de morar na primeira favela do Brasil. Eles não sabem a História. Então, meu papel, como professora da região, é levar esse conhecimento pra eles, pra que eles saibam, pra que eles entendam. E também acabar com essa coisa de dentro de sala de aula, né?”</p>
Característica 6	<p>Frida: “Em minha prática, eu priorizo a musicalidade com o berimbau e os personagens diversos em fantoches [...] Acho importante também não só trazer as obras europeias, de ressignificar e trazer nossas próprias histórias.”</p> <p>Oiá: “Eu levo instrumentos pra sala de aula. Eu toco pras crianças agogô e xequerê.”</p>

	<p>Aziza: “Surgiu a ideia de a gente receber uma visita. Essa visita era uma boneca negra. Essa boneca tinha que ir pra casa, eles [os alunos] precisavam querer levar essa boneca pra casa. Eu mandava um diário pra que a mãe escrevesse o que as crianças estavam falando da boneca. [...] Alguns pais tiravam foto e colava, descreviam que ela sentou à mesa pra jantar com a família, ela foi ao cinema, à praia, ao parque... Uma menina branca, que sempre dizia pras colegas negras que elas não podiam ser princesas nas brincadeiras porque não eram brancas, fantasiou de princesa a boneca.”</p> <p>Jojó: “Desde o primeiro dia de aula, eu trago uma literatura negra, eu trago um brinquedo, bonecas pretas, um jogo, uma roupa africana, o hidratante de pele que eu uso, eu levo a fotografia da minha família, eu criança.”</p>
<p>Característica 7</p>	<p>Dafyne: “Eu passei pela transição capilar junto com as crianças. Vivi assim 1 ano compartilhando com as crianças. [...] Foi o cabelo que virou brinquedo com as crianças. E eu tenho vários relatos do quanto isso foi importante para as crianças.”</p> <p>Maalum: “Eu comecei fazendo muito um trabalho com a questão da imagem. Eu achava... acho até hoje que as crianças têm que se identificar. Se eu vejo, eu lembro, se eu conheço, eu aceito, eu respeito.”</p> <p>Lelê: “Na minha sala, eu quero personagens negros, porque eu quero que a criança chegue ali, ela olhe e identifique a cor dela presente ali na sala de aula.”</p>
<p>Característica 8</p>	<p>Dandara: “Após ficar um tempo na articulação pedagógica, me foi oferecida uma sala para incentivo à leitura e produção textual, um espaço de formação de leitores. Falei: - O nome vai ser Dandara, porque é uma figura guerreira, uma mulher negra... e o espaço da escola é um espaço absolutamente feminino. [...] Um dia, teve um aluno que me questionou: - Ai, tia, você fala de preto toda hora. Você não cansa não? Aí eu perguntei pra ele: - Ué... mas em algum lugar tem que falar toda hora, né? Em outro lugar vocês veem isso o tempo todo? Quando você vai na livraria você vê? Aí ele: - Não. Dandara: - É por isso... Presta atenção aqui na nossa sala. Só esses livros que estão aqui nas prateleiras têm personagens pretas, têm as indígenas, nos outros aí tem gente branca pra vocês verem o tempo todo. Vocês estão reclamando só desse pedaço? Aluno: - Tá certo, tia. Tá certo. [...] No dia seguinte, ele chegou: - Tia, eu tinha esse livro em casa [Livro <i>Sou Negro</i>, de Nildo Lage]. Como você gosta de ficar falando essas coisas de preto toda hora, toma pra você. Na hora, eu contei a história pra ele e pra toda turma. [...] Quando a gente oferece outras possibilidades, sem deixar de atender às expectativas. Elas [as crianças] recebem muito bem outras histórias.”</p> <p>Dafyne: “Muito além de uma lei, a 10.639, [...] um dos princípios da escola, da educação, tem que ser essa construção positiva das crianças negras. Acho que tem a ver com o direito das crianças de conhecer sobre a História, de</p>

	conhecer sobre as culturas, de poder brincar com isso, de poder interagir e ter recursos ao longo da infância que fortaleçam as identidades.”
--	---

Fonte: Elaboração própria. (2021)

Certificar-me do envolvimento das professoras participantes do estudo em relação à educação para as relações étnico-raciais e a perspectiva antirracista contribuiu para eu entender como elas promovem práticas de leitura de narrativas com foco étnico-racial com seus/suas alunos/as no ambiente escolar da educação infantil.

Conforme já apresentado no capítulo anterior, as 10 educadoras participaram de uma entrevista semiestruturada, contendo perguntas organizadas a partir de grupos temáticos. Diante das respostas dadas às questões, busquei na literatura científica embasamento para analisar e apresentar um breve comentário a respeito dos resultados alcançados.

Como o primeiro núcleo temático destinou-se a identificar as participantes da pesquisa e o perfil de suas escolas de atuação, tópicos que foram apresentados anteriormente, a primeira análise foi focada na relação da educação infantil com as questões étnico-raciais. Começamos, então, a entender o contato dessas educadoras com a cultura afrodescendente. No quadro abaixo, podemos ver todas as respostas dadas à pergunta feita.

Quadro 4 - Você já teve, em algum momento, contato com a cultura afrodescendente?

Se sim, em que situação se deu esse contato?

Professora	Resposta
Dandara	“O quanto esse processo era doloroso para mim [...]. Eu passei uma vida fugindo. Fugindo no sentido de ser um processo doloroso, mas eu não tinha noção dessa dor, não era explícito pra mim. [...] O meu letramento racial foi feito em casa pelos meus pais. Eles não são acadêmicos. [...] Esse contato maior veio na faculdade com leituras acadêmicas.”
Maalum	“Meu letramento foi com a minha mãe, me contando histórias afros. Nós somos candomblecistas e isso me aproximou da cultura.”
Frida	“Tive muito pouco contato com a cultura afrodescendente. Eu me formei num contexto muito elitista. Eu fiz uma disciplina na graduação que era só sobre literatura infantil e, nessa disciplina, a gente trabalhou muito pouco a cultura afro. Trabalhou, não vou falar que não trabalhamos, mas vinha muito com um discurso muito forte, por exemplo, de uma defesa muito forte do Monteiro Lobato, que para as

	<p>peças que estudam literatura afro vêm criticando muito que ele foi uma pessoa racista. Enfim... [...] O grupo de professores que eu tô trabalhando hoje que têm essa sensibilidade e eu tenho me aproximado mais da cultura.”</p>
Lelé	<p>“Eu posso dizer que meu primeiro contato foi na infância. [...] Minha mãe é professora também e na minha casa como sempre teve muitos livros, tinham contos africanos. Eu sempre gostei muito de ler e escrever. [...] No período da adolescência, eu escrevia histórias do tempo da escravidão.”</p>
Dezza	<p>“A questão africana... assim... lá da África, eu não conheço muito. Mas, essa cultura negra trazida pro Brasil, a gente já conhece desde a escola.”</p>
Oduduá	<p>“Meu primeiro contato foi familiar, mas não era algo que eu buscasse estudar sobre. Eu fui despertar essa luzinha que estava piscando quando eu trabalhei com uma professora, em especial, que já estava estudando sobre a cultura afrodescendente e também as questões indígenas, e ela sempre levou isso pra sua sala de aula.”</p>
Dafyne	<p>“Como uma pessoa negra, esse contato com a cultura vai trazendo algumas dores e é difícil lidar no começo. [...] Pra mim, uma aproximação mais forte foi a entrada no colégio que hoje trabalho, porque eu me deparei com um grupo de crianças majoritariamente branco, numa entrada que é sorteio público. Isso me colocou em deslocamento.”</p>
Aziza	<p>“Eu falo que esse contato veio da minha formação, na graduação, quando a gente estuda identidade, etnia e questão racial.”</p>
Jojo	<p>“Foi quando eu entrei pra esta escola onde trabalho que parei pra pensar na cultura afrodescendente. Porque lá temos um grupo de pessoas muito potentes, apesar de contarmos nos dedos o número de professores negros. Foi lá que eu comecei a me permitir. Comecei querer ir atrás, a estudar. Porque antes eu tentava evitar a aproximação com o tema.”</p>
Oiá	<p>“A Arte me aproximou da cultura afro. Como eu fazia teatro, eu fui fazer uma esquete de como eram os terreiros, como se construía o terreiro. E a personagem principal era eu. Nessa época, eu tinha uns 12, 13 anos. [...] Em casa também, minha mãe sempre trazia literaturas com uma perspectiva preta e bonecas pretas. Minha avó sempre contou muitas histórias do quilombo.”</p>

Fonte: Elaboração própria. (2021)

Essas respostas demonstram que a maioria das professoras que se autodeclararam pretas evitaram durante boa parte da vida a aproximação com a cultura afrodescendente. Segundo Cavalleiro (2021), a pessoa negra aprende a “conviver” com o silêncio. Não se aproximar da temática é a solução encontrada para esquecer a dor e o sofrimento de seu povo.

Outro aspecto observado nas respostas diz respeito à socialização primária

através da família. Observa-se que o contato com a cultura afrodescendente “não se concebe como um desenvolvimento proporcionado exclusivamente pela educação formal, como também não se pode entendê-lo sendo realizado unicamente pelo grupo familiar” (CAVALLEIRO, 2021, p. 12). Ou seja, as instituições educacionais e a família são responsáveis pela formação dos indivíduos e desempenham funções de profunda importância.

Referente à opinião acerca da abordagem da questão étnico-racial em turmas da educação infantil, todas as professoras reconhecem a importância desse trabalho. Nas escolas de Frida e Dafyne, há um comitê permanente que se propõe a pensar as relações étnico-raciais da Educação Infantil ao Ensino Médio. Na instituição da primeira professora, por exemplo, o grupo realiza um evento voltado às ocupações negras e indígenas. Logo, pelo menos um dia de cada mês as turmas trabalham sobre a temática afro-indígena. Nas instituições de Oduduá e Jojô, pequenos grupos de professores também sempre se reúnem para discutir como as temáticas afro-indígenas podem ser inseridas nos projetos desenvolvidos pelas turmas.

No entanto, das 10 professoras entrevistadas, 5 delas destacaram o receio de abordar a questão religiosa. Sobre isso, Dandara diz: “Nos projetos, eu não falava o nome dos orixás. Eu falava a deusa do fogo, a deusa do vento... porque, assim, a maioria da escola era cristã evangélica. [...] eu sou de religião de matriz africana, fui criada no candomblé, mas eu não me sentia à vontade”. Já Maalum afirma: “[...] eu sempre tive receio de tocar na questão religiosa... até hoje! Porque a gente vive nessa questão desse preconceito religioso... É complicado!”. Oiá também apresenta sua contribuição sobre o assunto: “A escola é católica. A criança, na matrícula, preenche sua religião, mas eu sou obrigada a fazer todos os dias a reza. Eu já tô começando a trazer a questão religiosa, porque eu sempre evitei. Tive medo do julgamento das pessoas pela minha religião”. Dafyne também tem a mesma preocupação:

Outro ponto que eu tenho buscado aprender tem a ver com as literaturas que envolvem orixás. Não é algo que eu ainda tenha levado pra escola. Mas eu tenho lido bastante pra poder levar pra escola muito bem fortalecida, porque eu sei o que posso enfrentar quanto a isso. Tem todo um cuidado, né?

Dezza, por sua vez, destaca que a orientação de evitar a questão religiosa

já é estabelecida pela equipe diretiva:

Uma coisa que eles [direção] pedem pra gente ter cuidado é com a questão da religião, né... principalmente quando a gente for falar da religião africana. Eu tenho um certo receio com isso. Por que eu posso falar de Deus, eu posso rezar Pai Nosso na escola, sendo que a escola é laica, o Estado é laico, mas eu não posso falar do orixá africano? Eu não gosto disso. Uma vez, me fizeram abaixar o som, porque a música que eu trabalhava com as crianças citava Iemanjá.

A respeito dessa evidência, Silveira (2010) aponta que a questão religiosa é uma das mais delicadas de se trabalhar no ambiente escolar, visto que intolerâncias e desrespeitos às diversidades culturais são frequentes em nossa sociedade. Logo, a sala de aula não escapa disso. Ainda sobre o preconceito com base na religião, Itani (1998, p. 120) afirma que “[...] estamos sempre em situações de fragilidade, de ‘estar pisando em ovos’ na prática escolar, sem podermos romper com isso”.

Sobre a realização de projetos pedagógicos de valorização das culturas africana e afro-brasileira, as dez professoras disseram que realizam projetos contínuos em suas turmas. Lelê, Dafyne e Jojô trazem as seguintes falas: a primeira diz: “Eu percebi que não vale a pena um projeto, a semana disso, a semana daquilo... É uma prática que tem que ser constante, tem que estar inserida no dia a dia”; a segunda declara: “Práticas antirracistas não têm a ver com práticas pontuais. É constante! É o tempo todo!”; por fim, a terceira afirma: “Nas minhas turmas, eu faço questão que a gente não fale só do negro no dia da consciência negra. Nós trabalhamos o ano inteiro”.

Contudo, duas educadoras destacaram que em suas escolas existe a cobrança de projetos a respeito do tema apenas em datas específicas. Acerca disso, Dezza apresenta o seguinte:

Todo ano a gente tem um projeto que é 21 dias contra o racismo. Geralmente, é no comecinho do ano, em março, mais ou menos. São 21 dias direto abordando o tema do racismo e depois lá na Consciência Negra. Aí você passa o ano inteiro sem falar de racismo. Eu sempre falo, porque já tá em mim tocar no assunto. Mas a rede em si não pede pra pelo menos uma vez no mês contar uma história, ninguém pede.

Tentando mudar essa exigência em período fixado pela instituição, Oiá mostrou à freira de sua escola a importância da Lei 10.639/03 e de um trabalho permanente com a temática afro, mas ela lhe disse que essa lei não é importante. Todavia, a cada ano, no mês de novembro, a própria sempre exige ao corpo docente um projeto sobre o dia da Consciência Negra. Em uma reunião pedagógica, Oiá declarou: “Pra gente fazer algo sobre o dia da Consciência Negra, a gente tem que refletir com as crianças ao longo do ano sobre a cultura do meu povo, porque meu povo que ajudou na formação desse país”.

Segundo Verçosa (2012), a escola, na medida em que fala pouco sobre o negro, priorizando apenas determinadas datas comemorativas, “deixa de ampliar o estudo da história de um povo que sempre foi ignorado e teve suas culturas desvalorizadas” (VERÇOSA, 2012, p. 42). Contribuindo com essa perspectiva, Carvalho e Peixoto (2018, p. 60) afirmam que

[...] é necessário que as discussões existentes na escola, sobre racismo ou preconceito racial, vá além do que falar sobre a cultura e história Afro-Brasileira, nas datas comemorativas da população negra, como o dia 13 de Maio ou o dia 20 de Novembro, ou apenas nas disciplinas de História, Artes e Literatura. É importante que a escola estabeleça o diálogo, rodas de conversa, a inclusão dos excluídos e uma escuta atenta dos que se calam diante das diferenças.

Após tomarmos conhecimento acerca do contato dessas educadoras com a cultura afrodescendente e suas considerações sobre o desenvolvimento de processos de educação para as relações étnico-raciais na educação infantil, analisamos, na subseção a seguir, como elas promovem práticas de letramento racial crítico em suas turmas.

6.1.1

O letramento racial crítico nas escolas de educação infantil

Como já visto em capítulo anterior, um dos fundamentos do letramento racial é o entendimento de que o racismo é um problema atual. Além dos resultados obtidos em outras pesquisas acadêmicas acerca do racismo na educação infantil, as participantes deste estudo também relataram comportamentos racistas, preconceituosos e discriminatórios entre as crianças de suas turmas, apesar de

terem pouca idade. Das 10 entrevistadas, 8 trouxeram suas experiências. Esses relatos são apresentados no quadro a seguir.

Quadro 5 – Comportamentos racistas, preconceituosos e discriminatórios na educação infantil

Professora	Resposta
Dandara	“Eu quis apresentar a Conceição Evaristo pras crianças. Falei das escriturinhas. Falei que escriturinha era um conceito que ela tinha criado. Eu coloquei a foto da Conceição, o currículo dela e olha que curioso... Eles olhavam pra foto da Conceição e diziam: - Mas, tia, ela é escritora? Você tem certeza que ela, assim, é escritora?”
Maalum	“Em 2013, eu tirei a química toda do cabelo. Na escola, tinha uma auxiliar que era minha xará. Eu ficava à tarde e ela de manhã. Ela tinha um cabelo liso na bunda. As crianças se referiam a mim como a professora descabelada, porque o cabelo <i>black</i> causava estranhamento.”
Lelê	“A gente pensa criança pequena como uma visão de futuro, mas eles já são. [...] Num momento, eu me deparo com uma cena do cotidiano que eu não tive reação, eu não sabia como agir. Foi quando uma criança né... preta, ela era assim, como eu posso dizer, era humilde né... Todas elas são, mas às vezes uma leva uma merendinha, um biscoitinho... e essa aluna não levava. E teve um dia, que ela levou um biscoito, e tava oferecendo pra todo mundo na sala [...]. Aí, uma criança branca falou: - Não pega a merenda dela, porque a mão dela tá suja, a mão dela é preta. Pensei... O que que eu faço nesse momento? Aí ela [criança preta] não falou nada. Ele [menino branco] também falou dessa forma e os colegas não repreenderam. Eu sei que na mesma hora eu repreendi: - Não pode falar isso da sua colega. Isso não se faz.”
Oduduá	“Quando eu entrei na escola, pra fazer estágio, eu tive uma criança que virou pra mim e falou assim: - Você sabia que se você vivesse na época da escravidão, você seria escrava? Na hora, eu não sabia nem o que falar. Depois de um tempo, a professora perguntou: - Mas por quê? Aí ela: - Olha o cabelo dela. É porque o cabelo dela é diferente e o cabelo dos escravos é parecido com o dela. Então se ela tivesse vivido naquela época, ela seria escrava. Ou seja, ela não estava se referindo nem à cor da minha pele, ela estava se referindo ao meu cabelo. [...] Assim como eu já ouvi crianças passando por pessoas que trabalham na escola e falando assim: - Aquela moça escura ou aquela moça de cor escura ali [Fazendo referência às funcionárias da limpeza da escola]... Por que ela fica olhando a gente da janela?”
Dafyne	“Eu tive uma experiência em que uma professora pediu pra eu contar uma história na turma dela. [...] Esse livro tem uma imagem muito forte. E isso foi importante pra eu entender o cuidado com a escolha da literatura. [...] Não era uma ilustração feia, mas tinha um sombreado que traz uma

	<p>ideia de sujeira. Aí fui contar a história e perguntei às crianças sobre o que eles achavam que ia ser aquele livro. E aí só soco no estômago. Só pelas imagens, as narrativas foram: ‘vai falar de uma menina feia, vai falar de uma menina que mora na rua, vai falar de uma garota pobre’.</p> <p>Aí eu falei: - Mas por que vocês acham que vai falar de uma menina que mora na rua?</p> <p>Aí uma menina branca disse: - Porque é igualzinha a uma menina que mora na calçada da minha rua.</p> <p>Aí falei: - Mas pode ser que não fale sobre isso.</p> <p>Enfim, não foi saudável pra mim como uma pessoa preta.”</p>
Aziza	<p>“Entre as crianças do maternal, de 3 a 4 anos, eu percebia um grupo isolado, sempre de crianças negras. Eles tinham muito essa visão das princesas, sendo que esse grupo que se isolava nunca eram as princesas nas práticas livres. [...] Uma criança branca trouxe pra mim que a coleguinha [menina negra] não podia ser princesa, porque ela não parecia com a princesa da Disney.”</p>
Jojo	<p>“Eu já vivi alguns episódios que me doeram muito, que vieram de crianças da educação infantil. Tinha uma criança que era de outra turma e foi muito difícil aceitar o que ela me falou. Depois eu fui saber que isso era da família. Infelizmente, a família é racista, preconceituosa e ela tava só reproduzindo o que ela via em casa. Porque ela tinha uma pessoa que trabalha na casa dela, aliás duas, é uma criança com poder aquisitivo alto e as duas eram negras e, pra ela, uma professora negra na escola dela não podia. Desde que ela me viu, ela já me olhou diferente... tinha uma repulsa. Aí um dia eu entrei na sala dela, na hora do lanche, e falei: - Ah, eu vou comer o lanche de fulano e as crianças vinham com um pedacinho do lanche. Aí quando eu cheguei na mesa dela, ela virou e falou: - Tá um cheiro ruim aqui e é você.</p> <p>Olha... meu dia acabou e eu não consegui mais trabalhar. Foi muito, muito dolorido. [...]</p> <p>Teve uma outra criança também, que ela tinha um certo receio com a auxiliar. Falava que a auxiliar não tinha casa, morava na rua, porque ela era negra.”</p>
Oiá	<p>“É uma grande mentira dizer que há só crianças inocentes na educação infantil. Eu já vivenciei situações em sala de aula de uma aluna bem retinta em que os alunos não queriam ficar perto dela, porque diziam que tinham medo de ficar pretos como ela. Tanto que essa minha aluna não queria ser preta.”</p>

Fonte: Elaboração própria. (2021)

As falas das professoras dialogam com as pesquisas de Amaral (2018), Cavalleiro (2021), Santiago (2015) e Trinidad (2011), citadas no segundo capítulo deste estudo, trazendo elementos que nos dão suporte para entender que o racismo acontece de fato com as crianças, no ambiente escolar, desde a educação infantil.

No entanto, atitudes discriminatórias também são encontradas em

professores da educação infantil, assim como já destacado também pelos autores supracitados. Lelê relata que já presenciou colegas tendo tratamentos diferenciados com as crianças brancas: “Eles dizem: - Ah, mas é tão bonitinho. Olha como é lindo. Enquanto pro preto: - Esse daí não vale nada. [...] Numa fila, a professora diz com carinho pros alunos brancos: - Vai você. Mas, com a criança negra grita: - VAI!”. Dezza também apresentou uma experiência similar: “Ano passado eu fiquei possessa, porque tem uma professora na escola onde eu trabalho que fez lá um cartaz enorme da consciência negra de uma menina e no cabelo botou Bombril pra representar o cabelo crespo”.

Para Santana (2010, p. 19), “relações pautadas em tratamentos desiguais podem gerar danos irreparáveis à constituição da identidade das crianças, bem como comprometer sua trajetória educacional”.

Segundo Munanga (2005, p. 17), “apesar da complexidade da luta contra o racismo, [...] a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima”. A partir dessa perspectiva, Oliveira (2019) compreende que uma das possibilidades para essa transformação é a intervenção do professor em suas turmas, para que ocorra o letramento racial crítico através do trabalho com as literaturas infantis africanas e afro-brasileiras. Sendo assim, veremos, então, como as professoras têm realizado essa transformação.

Em linhas gerais, todas as educadoras afirmaram que oferecem obras literárias afrodescendentes às crianças. Elas desempenham o papel de mediadoras entre os pequenos e os livros. Para Santos et al. (2012), essa mediação é de suma importância, pois faz com que as crianças progridam na aprendizagem de leitura. O quadro abaixo mostra a maneira como as leituras dessas narrativas são realizadas.

Quadro 6 – Tipos de práticas de leitura

Atividades realizadas	Relato das professoras
Leitura do livro em voz alta pela professora nas rodas de história.	<p>Lelê: “Eu desenvolvo a contação de história pra eles. [...] Conto as histórias e depois sempre uma produção pra pintar ou pra desenhar.”</p> <p>Dezza: “Primeiro, eu faço eles se apaixonarem pela leitura. Eu leio pra eles. [...] Eu prefiro que eles me vejam lendo, pra que eu seja exemplo, porque a gente aprende mais pelo exemplo.”</p> <p>Dafyne: “Eu tento não me colocar tanto só na imagem, porque na potência dos valores civilizatórios afro tem também a oralidade. A gente tem um potencial oral pra</p>

	narrar essas histórias.
Leitura individual, permitindo que as crianças dialoguem com as imagens dos livros.	Maalum: “As crianças chegam achando que não sabem ler e elas sabem ler sim. Elas sabem ler imagem. Então inferir o que pode estar escrito ali no livro. Por isso incentivo a leitura individual. [...] Aproximar o livro da criança é muito importante.”
Leitura compartilhada, através da qual a professora propõe à turma uma discussão em seguida.	Oduduá: “Geralmente, eu faço uma seleção de livros que eles não conhecem, às vezes da minha casa e coloco ali, sem dizer nada antes. Pra primeiro ver como vai ser, se eles vão questionar. Sensibilizar aquilo ali primeiro. Na maioria das vezes, eles embarcam e perguntam: - Que história é essa? Ela fala sobre o quê? Quem é esse personagem? Eles querem saber o assunto da história. Depois que leio a narrativa, os questionamentos vão surgindo.” Jojo: “Deixo eles explorarem bastante o livro. Leio o livro com eles e eu procuro valorizar o livro com todo conteúdo.”
Leitura em voz alta dos livros pelas crianças.	Dandara: “Os pequenos, mesmo não sabendo ler, gostam de contar. De fazer a leitura das imagens, de apresentar pros colegas.” Aziza: “Eu adoro os livros que só têm imagens, porque eles contam a história pra turma. Na grande maioria, eles embarcam, se sentem na história.” Oiá: “Eu gosto de que eles contem histórias pros amigos da sala.”
Leitura dramatizada pelas crianças.	Dezza: “O que eles acharam mais legal, aí faço reconto, faço com eles uma peça da história”.

Fonte: Elaboração própria. (2021)

Durante o ensino remoto, devido ao contexto pandêmico, as professoras têm investido na apresentação de vídeos e contações de histórias com o auxílio de outros elementos além dos livros. A respeito disso, Oiá declara o seguinte: “Eu boto vídeos afro pra eles no on-line”. Para Dandara, “na educação infantil, elas têm um apelo muito grande pras animações. [...] As crianças se amarram nas histórias com animações”. Pelo fato de as crianças de sua turma ainda serem bem pequenas, Frida diz que elas não param diante da tela para prestarem atenção na história, gostam muito mais dos elementos apresentados.

A gente achou um livro que tem vários contos africanos. E tem vários pequenos contos. E o conto que a gente achou que cabia mais pro nosso grupo foi “O porco e o milhafre”, que é um conto moçambicano, e a gente trouxe mais um elemento, porque eu fiz capoeira, que foi o berimbau. E como funcionou... Eu tocava berimbau e outros colegas vinham com as personagens, contando assim a história. As crianças não se envolveram muito com a história, mas com a apresentação dos animais, porque elas mostraram os bichinhos delas. Elas

dançaram ao som do berimbau. Foi lindo de se ver.

No ensino presencial, as crianças têm acesso à literatura afrodescendente de diversas formas nas escolas onde essas professoras trabalham. A instituição de Dandara oferece o “cantinho de leitura” nas salas e, nela, há ainda uma sala de formação do leitor, cujo nome é “Dandara dos Palmares”, onde a professora aborda questões diversas com os pequenos, mas o foco é de um trabalho destinado às experiências negro-afro-literárias.

Tem sala de leitura também na escola de Frida, mas, durante a pandemia, todo o setor da educação infantil se organizou para montar um acervo virtual de livros, vídeos e músicas com as temáticas negro e indígena. Semanalmente, o grupo de professores envia novas propostas às famílias das crianças. Ela, inclusive, apresenta o seguinte relato: “Uma família trouxe pra gente que ficou muito feliz quando recebeu as propostas da semana, porque é uma família negra. Trouxe também que quer trazer para o filho dela uma cultura afro-indígena, porque ela não conhece também e não sabe onde buscar”.

Lelê me informou que até existe uma sala de leitura em sua escola, mas que atualmente está ocupada por várias outras coisas além dos livros. Desse modo, prefere levar para as crianças as obras que tem em casa. Outras professoras também fazem o mesmo. São elas: Oduduá, Dezza, Dafyne, Jojô e Oiá. Em suas escolas, tem a biblioteca da instituição, porém, segundo as educadoras, com um acervo muito incipiente de obras de valorização das culturas afro e indígena. Jojô, por exemplo, destaca que “o que tem na biblioteca ainda não é o ideal. Porém, eu tenho o meu acervo pessoal. Eu levo a minha biblioteca e deixo lá. E vou mostrando pras crianças”.

Atitude semelhante é realizada por Maalum. Nas salas de aula de sua escola, até tem “cantinho de leitura”, mas ela não gosta das obras que o compõem, visto que em muitas os personagens negros estão sub-representados e apresentam estereótipos. A professora prefere, então, organizar o seu próprio cantinho, escolhendo algumas obras específicas na biblioteca da instituição e em seu acervo pessoal.

Por sua vez, Aziza me relatou que, nos Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI) do município do Rio de Janeiro, tem biblioteca de sala até no berçário, mas, assim como nas escolas das outras professoras, com poucos livros

de temática afrodescendente.

Com intuito de aumentar esse acervo e melhorar sua qualidade, algumas docentes têm sugerido às suas direções a compra de novos exemplares focados na temática, e outras até pediram doações às famílias das crianças. Dandara salienta que é necessário ainda hoje um trabalho de reeducação, sobretudo, do corpo docente para as obras com protagonismo negro. Lelê diz que “há uma não percepção do professor a essas questões em sala de aula”. Como resultado disso, Oduduá apresenta a seguinte fala:

Eu acho que não tem esse acervo tão com um requinte ali de uma equipe que se dedicou, que teve um crivo, que olhou aquilo de fato... Não tem. Essa seleção pra educação infantil fica a desejar. A educação infantil ficou deixada de lado. Tem um acervo pouco crítico e a gente não vai renovando, né? A escola compra, mas a gente tem que indicar. A biblioteca tem uma doação muito bacana. Mas assim... é o olhar de quem passou na livraria pra comprar pra escola. Não tem um olhar cuidadoso da instituição, que é o que deveria.

Considerando o exposto e a concepção de Oliveira (2019) de que a conscientização por parte do educador é muito importante, constato que o engajamento em prol de um trabalho voltado à valorização da literatura negra parte individualmente das professoras, porque nos espaços destinados à leitura das escolas, tanto nas públicas como nas privadas, a questão racial está sendo negligenciada, devido ao reduzido número de obras africanas e afro-brasileiras em seus acervos.

Para Varela (2021), essa carência de livros afros impede o contato profundo de muitos estudantes com as discussões relacionadas à raça através da literatura, dificultando, assim, a construção de uma educação verdadeiramente democrática.

Em relação ao trabalho realizado pelas educadoras com as obras literárias afrodescendentes, um ponto que me chamou atenção foi a ideia de uma abordagem “natural” para adentrar à temática étnico-racial. Destaco, portanto, algumas dessas falas.

Maalum considera o seguinte:

Eu não chamo atenção pra questão racial, porque pra mim tem que ser algo muito natural. [...] Eu entendo que a princípio eu

trazer uma história muito bonita, principalmente com uma personagem negra e bem retratada, eu já tô ok, porque a partir daí eu já vou pegando a questão estética. [...] Não é só a temática, mas você tem que cuidar da estética também.

E Dezza afirma:

Com a educação infantil, a gente acaba não conseguindo abordar de uma maneira mais clara e objetiva tipo essas questões de raça. [...] A gente tem que dar mais rodeios. Com os pequenos, percebo muita inocência. [...] Quando você vê alguma discriminação, alguma coisa assim, é algo que eles estão reproduzindo dos adultos, entendeu?

Já a professora Dandara a respeito do livro *As lendas de Dandara*, de Jarid Arraes, diz: “Eu não precisei falar em nenhum momento que a Dandara era negra. Eles [as crianças] se encantaram pela Dandara guerreira”.

Aziza e Jojô também trazem suas contribuições sobre isso. A primeira destaca o cuidado em se abordar o racismo com as crianças pequenas:

Eu acho que o racismo pras crianças bem pequenas, a gente tem que tomar o cuidado de dizer assim: - Ela pode ser princesa mesmo sendo negra. Não entra assim pra criança. Ela precisa descobrir. Não é a gente falar. [...] Aquilo precisa tocar o coração daquela criança e ela chegar ao conceito de que todo mundo pode ser o que quiser. [...] Eu creio que vai muito do que a gente oferece [...].

A segunda reforça dizendo:

Eu procuro trazer de uma forma natural, mas tendo objetivo. Sem reforçar: - É uma autora negra. Eu fico esperando também que as perguntas surjam deles. E acabam surgindo de uma forma muito natural, que não surgiria se eu tivesse impondo. Nada pior do que se ler um livro e tratar de um tema por obrigação.

Analisando essas falas, me questioneei bastante sobre o que seria esse “natural”. Será que nessa “naturalidade” ou “inocência infantil” não está embutida uma ideia de que os conflitos étnico-raciais existentes na sociedade não atingem as crianças e só perpassam pelos adultos? De acordo com Sow (1970, p. 140, *apud* Silva, 2015, p. 305), “As pessoas já nascem impregnadas de cultura. ‘Não há essência humana geral, ‘natural’, fora das condições sociais, históricas, específicas

que a define””. Ademais, para Oliveira e Abramowicz (2010, p. 213),

[...] aos 4 anos de idade, as crianças já passaram por processos de subjetivação que as levam a concepções muito arraigadas no nosso imaginário social sobre o branco e o negro e, conseqüentemente, sobre as positivities e negatividades atribuídas a um e outro grupo social.

Outro ponto que chamou minha atenção foi o trabalho com a estética, destacado por Maalum. Segundo Silva (2015, p. 304), “o que se deve trabalhar enquanto diversidade racial não são apenas as características, ou seja, é necessário valorizar para além da estética negra, sua cultura, valores, tradições etc.”.

Acredito que, quando a prática pedagógica prioriza sempre a pluralidade étnico-racial com as crianças, nós educadoras/es não precisamos temer nosso discurso para que ele seja mais “natural”, com “cuidado” e “rodeios”. Para Teles (2008), nossa linguagem tem uma grande capacidade, podendo ser instrumento de libertação ou opressão.

No caso da questão racial e educação, a linguagem poderia ser utilizada, principalmente por aqueles envolvidos com o trabalho com as crianças, como instrumento de mudança, mudar as representações sobre o negro presente na sociedade. (TELES, 2008, p. 13)

Diante desses relatos, foi importante identificar como as professoras escolhem os livros que são trabalhados em suas turmas. Evidenciou-se que essa escolha fica muito a cargo de cada uma delas. A maioria não definiu um critério específico. Uma relatou que tenta selecionar aqueles que se relacionam ao projeto da escola, outra destacou a preocupação com as imagens que compõem a narrativa, para que nelas não tenha uma visão estereotipada do/a personagem negro/a, teve outra que trouxe que se dedica à temática do cabelo. Porém, as duas respostas mais específicas foram as de Dafyne e Oiá. Esta declarou o seguinte:

A escolha tem uma importância cultural, que trabalhe também a ancestralidade e a religião. Dentro da literatura hoje, eu tento trazer o combate à intolerância religiosa, pra que as crianças não passem pelo o que eu passei de ficar escondendo o tempo todo.

Enquanto aquela relatou:

Pra mim, a história tem que ser completa. Se a personagem tem uma família, se ela vem de algum lugar e tem nome. Isso marca a identidade das crianças. [...] Mas o que eu tenho tentado também resgatar é uma manutenção de tradições africanas. Literaturas que se preocupam com contos africanos, que vão falar um pouco de tradições africanas, porque são narrativas que vão mostrar um outro olhar de religiões africanas. [...] São narrativas tradicionais de determinado povo, transmitida de geração em geração e que de alguma certa forma vão mostrar pras crianças e pra gente modos de viver, né? Num outro tempo, numa outra geografia...

De acordo com Bernardo (2018), uma escolha mais focada das obras contribui, assim como salientado por Dafyne, para a formação identitária das crianças, uma vez que, através das leituras, elas podem refletir acerca dos valores, ensinamentos, sabedoria e resistência de um povo.

A respeito do esforço de um trabalho de combate ao preconceito e à intolerância religiosa realizado por Oiá, Silva e Mendonça (2021, p. 83) afirmam que

[...] o uso da literatura na Educação Infantil pode contribuir para o desvelamento das formas de colonialidade, constituindo-se uma potente ferramenta pedagógica de combate às formas de exclusão, negação e subalternização das quais os grupos racializados são vítimas no/e através do currículo.

Além disso, as autoras destacam que, desde a educação infantil, “é importante proporcionar às crianças a livre expressão e a aceitação das diversas e diferentes religiosidades” (SILVA e MENDONÇA, 2021, p. 92).

Após constatar que todas as professoras participantes do estudo desenvolvem um trabalho com livros de valorização da cultura afrodescendente, busquei compreender, mais especificamente, como ele se realiza, tentando identificar as principais características das narrativas (tema, personagens, enredo, imagens etc.) que elas priorizam. O quadro abaixo mostra, portanto, essas preferências.

Quadro 7 – Características das narrativas preferidas nas práticas das professoras

	Tipo
1º	imagens
2º	tema
3º	personagens

Fonte: Elaboração própria. (2021)

Levando em consideração esse resultado, destaca-se que 5 professoras escolheram as imagens como prioridade no trabalho com as obras, 3 elegeram o tema e 2 optaram pelos personagens. Para a maioria delas, tratando-se de prática de leitura com crianças, a imagem é o que mais chama a atenção dos pequenos em um livro. Nessa perspectiva, Silva (2010, p. 35, *apud* Araújo e Morais, 2014, p. 8), afirma que, na literatura infantil afro, “a beleza das imagens e o negro como protagonista são exemplos favoráveis à construção de uma identidade e uma autoestima”.

Aliás, quando as educadoras contam histórias de temática afrodescendente às seus/suas alunos/as, a maioria delas disse que eles/elas costumam ficar mais atentos/as, mas isso depende muito do grupo, da maneira como a narrativa é contada e da faixa etária das crianças. Na turma de Frida, por exemplo, pelo fato de ainda serem bem pequeninos, segundo ela, “as reações são mais de trocas”. Em contrapartida na de Oiá, ela relata que “eles ficam pasmos”. Dafyne traz um relato bastante interessante referente à reação de uma criança:

Uma vez eu contei pras crianças a história *Zum Zum Zumbiiiiiiii: história de Zumbi dos Palmares*, da Sonia Rosa, e é muito interessante a reação que as crianças vão tendo, porque elas vão ficando animadas e emocionadas. Mal eu acabei a história, uma criança negra levantou e já chamou os meninos: - Vamos brincar! Vamos brincar! Eu sou o Zumbi dos Palmares. Ele criou o quilombo e brincou de pique-pega. Enquanto eu contava a história, aquela potência ia crescendo nele. Eu nem precisei fazer nada com o livro, eu só contei a história.

No entanto, duas respostas me chamaram atenção. Foram as de Jojô e Lelê. A primeira apresenta o seguinte relato: “Tem sempre a reação de uma criança que vai chegar e falar: - Ela [a personagem] é igual a sua cor, né? Ou: - O cabelo dela é igual ao seu”. Enquanto a segunda traz a experiência a seguir:

Este ano na Páscoa, eu decidi inventar uma história do coelho de páscoa marrom, que naquele ano o coelho de páscoa não

queria fazer ovos de páscoa porque ele só via na televisão coelhos amarelos. Eu fiz uma alusão. Teve uma aluna que, quando eu comecei a contar essa história, e eu pensei que eles nem iam se ligar no que tô tentando introduzir ali, ela tapou o ouvido e começou a gritar: - NÃ NÃ NÃ NÃ..., porque ela não queria ouvir nada. Aí eu dei um desenho pra ela pintar e ela começou a rabiscar todo o desenho de qualquer jeito só por causa da palavra marrom. [...] Também têm reações de puxar conversa com o colega, de balançar a cabeça pra não ouvir a história.

Essas falas evidenciam a ideia defendida por Santiago (2015, p. 138) de que “as crianças pequeninhas passam a constituírem-se como sujeitos do meio social, absorvendo papéis e atitudes dos significados presentes na sociedade, interiorizando-os, tornando-os seus”. Considerando também outras contribuições desse autor, notamos que esse comportamento da aluna de Lelê não é apenas mais um caso ocorrido na educação infantil, como muitos educadores podem achar, porém, na verdade, já pode representar sentimentos de recusa de uma criança negra às características raciais de seu grupo e fortalecimento do desejo de pertencer ao grupo branco.

O ideal de branqueamento fica ainda mais evidente neste outro relato apresentado também por Lelê:

Eu contei a história da Tiana, né? Que é a da Disney. Só que eu fiz uma coisa, uma espécie de diagnose, de como eles iriam se colocar. [...] mostrei as fotos da Tiana e tal, contei a história pras crianças, mas depois eu fui chamando um por um na minha mesa e coloquei uma foto, um desenho, né... da Cinderela e da Tiana. E eu não contei a história da Cinderela. Aí eu perguntei: - Qual é a mais bonita? Então, todas as crianças, inclusive negras, os meninos apontavam a Cinderela. Mas teve algumas questões assim...

Eu: - Qual é a mais bonita? Aliás, eu perguntei: - Qual se parece mais com você? Teve uma aluna que olhou assim... Uma aluna preta... e apontou a Cinderela. Aí eu perguntei: - Ah, ela se parece com você? Aí ela olhou pra mim e falou assim: - Eu pareço com essa, e ela apontou de novo pra Cinderela. Aí ela olhou pra mim e segurou a pontinha do cabelo: - É que o meu cabelo tá ficando claro. Ele tá clareando as pontas. Minha mãe falou que ele tá ficando claro.

Oiá passou por experiência bastante similar em sua turma, de negação por parte de uma criança negra em relação ao seu pertencimento. Essa situação será apresentada a seguir:

Eu sempre faço a dinâmica do espelho pro aluno poder se enxergar. E, aí, nesse dia do espelho, uma aluna preta chegou pra mim e falou assim: - Tia, eu não sou preta. Eu sou branca. Eu sou da cor da Xuxa. Aí eu virei pra ela e falei assim: - Você não é da cor da Xuxa. Aí eu peguei uma foto da Xuxa e peguei uma foto da Taís Araújo e mostrei pra ela as duas e falei pra ela assim: - Olha pra você no espelho e vê com qual dessas duas você se parece. Eu comecei a ficar preocupada que ela tinha algum problema, porque ficava dizendo que era loira, apesar de ser bem retinta. Aí falei: - Você é preta, você é linda, sua cor é linda, seu cabelo é lindo. Eu comecei a pegar vários livros e mostrar pra ela.

Para Teles (2008, p. 13), “a consciência racial das crianças negras se constituirá de acordo com o sentido que as palavras possuem na sociedade. E quando o sentido é internalizado pela criança, o mesmo tornar-se parte da sua consciência”. Assim, ao enaltecer a beleza da menina e lhe apresentar boas referências literárias negras, a professora contribui para a construção de sua consciência racial. Destaco ainda que, segundo a mesma autora, “a consciência se constrói com base em aspectos sociais, não podendo ficar reduzida ao processo interno de cada indivíduo” (TELES, 2008, p. 14).

A partir disso, vemos o quanto é importante que nas escolas haja um trabalho de valorização ao negro, contribuindo, assim, para a (re)construção da identidade étnico-racial das crianças. Quando essas práticas antirracistas ocorrem no espaço escolar, temos estes resultados:

Quadro 8 – Resultado das práticas antirracistas de algumas professoras entrevistadas

Professora	Resultado
Dandara	“Eu tive uma experiência com o livro <i>Mandela, o africano de todas as cores</i> . Eu contei em vários episódios, porque não dava pra fazer uma contação numa aula só. E tinha a família de um aluno negro, em especial, que me perguntou: - Professora, o que você tá fazendo com meu filho? Porque ele vai o caminho todo, dentro do ônibus, contando a história de Nelson Mandela.”
Lelê	“Eu acho MUITO importante a abordagem da questão étnico-racial em turmas da educação infantil, porque eu trabalhei 2 anos com uma turma. Eu peguei a turma, eles eram Pré I, de 4 a 5 anos, depois 5 e 6, Pré I e Pré II. E eu percebi o quanto é importante, entendeu?, trabalhar essa questão da identidade, o quanto

	eu via a diferença daquela turma que eu peguei lá no Pré I e como eles saíram no Pré II, da questão da aceitação, de identidade, de protagonismo. Eu lembro que teve uma aluna que eu observei que como era uma aluna tímida, calada e como saiu uma aluna se expressando, colocando as ideias dela, entendeu? [...] Quando tava terminando o ano, uma aluna chegou pra mim e falou assim: - Eu vou sentir falta. Eu gosto das coisas que você fala”.
Dafyne	“Tem um livro lindo... <i>Letras de carvão</i> . Contando essa história, uma aluna disse: - Eu acho que fala de pessoas africanas. Ela falou com o maior orgulho. Eu sempre digo: - Eu tô preocupada com as crianças pretas. Percebo que até os desenhos das crianças começam a mudar. As crianças pretas começam a se ver representadas em histórias da literatura, em desenhos, elas começam a ter repertório criativo pra poder se representar. Ela vai criando esse repertório artístico e imagético interessante”.
Jojo	“Eu quero que as crianças conheçam uma princesa negra. [...] Eu tenho conseguido de alguma forma tocá-las. [...] Outro dia, recebi o áudio de uma aluna dizendo: - Jojo, você sabe qual vai ser o tema do meu próximo aniversário? Princesas negras”.
Oiá	“Eu comecei a pegar vários livros e mostrar pras crianças. Nossa! As crianças mudaram. Nos desenhos, elas que sempre faziam desenhos brancos, passaram a pintá-los de marrom. Isso mostra a importância da criança visualizar, ver no concreto o que é dela”.

Fonte: Elaboração própria. (2021)

Por meio dessas falas, já podemos observar o quanto é importante discutir as questões étnico-raciais com as crianças, com vistas à promoção do letramento racial crítico em sala de aula. Assim, dando continuidade às narrativas das professoras, tomaremos conhecimento acerca de suas opiniões de como o uso das obras literárias infantis de valorização das culturas africana e afro-brasileira podem contribuir para a construção identitária das crianças na educação infantil. No quadro abaixo, temos as respostas dadas à pergunta proposta.

Quadro 9 – De que maneira as obras literárias afrodescendentes contribuem para a construção identitária das crianças na Educação Infantil?

Professora	Respostas
Dandara	“Pra educação infantil, essas obras educam muito mais a

	nós professores do que as crianças. [...] Elas [as crianças] gostam de ver princesas de outras cores, pessoas de outras cores. A literatura é poder, poder de convencimento, poder de alimentar os imaginários”.
Maalum	“A gente trabalhar com a construção do leitor é muito importante. E ter livros com essa temática, com um protagonismo negro, ajuda a tirar todo o preconceito da sociedade”.
Frida	“Primeiro, tem essa questão da representatividade. Uma criança que é negra, ampliar esse repertório pra ela já é uma coisa muito importante. [...] Elas se sentem reconhecidas, eles recebem um protagonismo também”.
Lelê	“No trabalho com essas obras, eu ouvi: - <i>Tia, eu gostei dessa história. Conta de novo.</i> Eu percebi até mesmo mudança de comportamento das crianças. Eu percebi que as crianças pretas se tornaram mais protagonistas na sala de aula. Há necessidade de trabalhar nessa representatividade, esse protagonismo pra melhorar a autoestima dessa criança.”
Dezza	“A gente precisa trabalhar essas obras pra que as crianças sejam antirracistas. Que elas possam crescer sabendo que independente da cor de sua pele e do seu cabelo, você é um ser humano. A desconstrução é muito mais difícil do que a construção. Então, é mais fácil eu construir um serzinho pequenininho lá na educação infantil como uma criança antirracista do que esperar ela ter 10 anos, 15 anos pra tentar desconstruir o racismo. Então, é importantíssimo a gente trabalhar isso na educação infantil, desde muito pequeno, com uma outra linguagem”.
Oduduá	“Eu acho que tem todo protagonismo, porque, a partir do momento, que a gente traz essas referências, a gente pode se entender e compreender quem sou eu. Da mesma forma que hoje eu me entendo e me compreendo como uma pessoa negra, porque eu tive uma pessoa que me apresentou não só referências brancas. [...] Eu preciso dessas referências pra me constituir, senão eu vou só seguir o fluxo do que a sociedade me diz do que eu sou ou do que querem que eu seja”.
Dafyne	“Para as crianças brancas, envolve muito pra construção das identidades delas. Elas perceberem que não são o centro de tudo. Elas não são o centro das narrativas, elas não são centro das conquistas. Mostrar que existem outras pessoas ocupando espaço de destaque, existem outras histórias que merecem ser ouvidas, outros corpos valorizados, outras belezas, né? É isso! A criança branca perder esse lugar tão privilegiado, e a literatura favorece nesse sentido para essas crianças. E pras crianças negras, em especial, acho que tem a ver não só com a identidade no sentido de se entender como uma pessoa negra, mas como a gente se entende com uma pessoa negra, né? Entender que pessoas que têm os seus pares, coletivos e comunitários, suas famílias, seus antepassados, sua ancestralidade, ela tem uma história bonita pra contar. Isso fortalece uma identidade não só no sentido de beleza,

	beleza no sentido estético, né?, mas principalmente nas histórias que elas podem trazer pra falar de si também. É muito além de falar de representatividade. Eu acho que a representatividade tá voltada pra um coletivo, comunidades, espaços, pessoas que vão tá fortalecendo essa construção de identidade das crianças e a literatura vai entrar como esse suporte desse enredo, nessas histórias, onde ela vai ter com quem se espelhar, pra produzir sua brincadeira, pra produzir sua narrativa. Eu sei dizer o quanto não ter esse repertório devastou parte da minha infância”.
Aziza	“Contribui pra formação. Já desde muito nova, ela [a criança] criar a sua história. Através dessas histórias, ela cria, porque ela vivencia aquela história. Ela se entende ali. Todas essas literaturas vão trazer o sentimento de pertencimento. [...] A literatura entrou pra oportunizar a vivência. A literatura é a ferramenta em prol da formação que a gente precisa enquanto sociedade”.
Jojo	“Contribui de uma forma muito positiva, porque mesmo que sejam só crianças brancas, elas também precisam ver que tem uma diversidade, que outras crianças também podem ocupar esse espaço, que outros autores também podem escrever, que outros ilustradores podem ilustrar os livros. [...] A literatura tem uma importância muito grande pras crianças. Ela é a base, porque a criança tá em formação. Então se eu não levo, ela nunca vai saber que existe, entendeu?”.
Oiá	“Os livros trazem a questão da identidade, trazem a questão da representatividade, trazem a questão do respeito, trazem o empoderamento”.

Fonte: Elaboração própria. (2021)

Após compreendermos que a perspectiva antirracista está presente na maneira como as professoras se situam e promovem a educação para as relações étnico-raciais, identificaremos e analisaremos, na seção seguinte, os livros de literatura infantil que estão sendo trabalhados com as crianças da educação infantil.

6.2

Os livros de literatura infantil de valorização das culturas africanas e afro-brasileiras mais mencionados pelas professoras

“Não há melhor palco para um pensamento que dança do que o lado de dentro da cabeça das crianças.”

Amoras, Emicida

Nesta seção, apresento a análise dos livros de literatura infantil mais

mencionados pelas professoras participantes deste estudo, a fim de identificar aspectos como temática, personagens, enredo, imagens etc. Nesse sentido, pretendo perceber de que modo o trabalho com essas obras pode auxiliar as/os educadoras/es para o letramento racial crítico e a construção identitária das crianças que frequentam a educação infantil. Abaixo, portanto, podemos ver o quadro contendo as seis obras literárias selecionadas para esta pesquisa e a quantidade de docentes que as sugeriram.

Quadro 10 – Livros sugeridos pelas professoras

	Título da obra	Número de professoras que sugeriram a obra
1º	<i>Meu crespo é de rainha</i>	3
2º	<i>Amoras</i>	2
3º	<i>Omo-Oba: histórias de princesas</i>	2
4º	<i>Meu nome é Maalum</i>	1
5º	<i>O cabelo de Lelê</i>	1
6º	<i>As lendas de Dandara</i>	1

Fonte: Elaboração própria. (2021)

A fim de conhecermos mais dos livros sugeridos pelas educadoras, segue, abaixo, um quadro com a apresentação de cada um deles.

Quadro 11 – As obras literárias analisadas

Título da obra	Autor/a	Ano de publicação	Editora
<i>Amoras</i>	Emicida	2018	Companhia das Letrinhas
<i>As lendas de Dandara</i>	Jarid Arraes	2015	Cultura
<i>Meu crespo é de rainha</i>	Bell Hooks	2018	Boitatá
<i>Meu nome é Maalum</i>	Eduardo Lurnel e Magna Domingues	2021	Baú Encantado
<i>O cabelo de Lelê</i>	Valéria Belém	2007	Companhia Editora Nacional
<i>Omo-Oba: histórias de princesas</i>	Kiusam de Oliveira	2009	Maza Edições

Fonte: Elaboração própria. (2021)

Ao realizar cuidadosamente a leitura e a observação prévia de cada livro, pude notar alguns pontos relevantes e aproximações possíveis entre eles, tais como:

- São obras de literatura infantil escritas após a promulgação da Lei 10.639/03;
- Abordam como tema central a identidade racial negra;
- Apresentam personagens femininas negras como protagonistas;
- Contribuem para o (re)conhecimento e a valorização racial da criança negra.

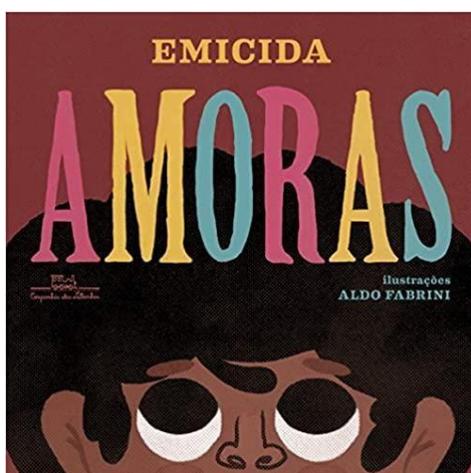
É importante destacar que, segundo Araújo et al. (2017), quanto mais atual a obra, menos incidência de apresentar estereótipos com relação às personagens negras. Logo, ao trazer esse protagonismo feminino, evidencio também a representatividade das personagens femininas negras na literatura infantil e sua resistência na sociedade, visto que, por muito tempo, conforme relatado por Jovino (2006), a figura feminina negra foi ausente nos livros de literatura infantil e, quando ela aparecia como personagem de alguma obra, desempenhava a função de serviçal doméstica, por exemplo.

A seguir, analiso a primeira obra, *Amoras*, do autor Emicida.

6.2.1

Livro 1 – *Amoras*

FIGURA 1 – Capa do livro *Amoras*



Fonte: Docero (2021)

FIGURA 2 – Sobre a cabeça das crianças

**Não há melhor palco
para um pensamento
que dança do que o lado
de dentro da cabeça
das crianças.**



Fonte: Docero (2021)

Escrito por Emicida e com ilustrações de Aldo Fabrini, *Amoras* conta a

vida e as descobertas de uma menina negra, que vê o mundo com olhar de ternura. A capa do livro (figura 1) destaca a cabeça dessa menina, que tem um belo cabelo afro e seu olhar voltado para cima. No início da obra (figura 2), o autor declara que não há melhor cenário para o pensamento do que o lado de dentro da cabeça das crianças.

Com delicadeza e lirismo, a obra reproduz um diálogo que o autor teve com sua primeira filha, Estela, durante um passeio a um pomar de amoreira. A história, inclusive, é toda dedicada à menina. Nesse aspecto, observamos a ocorrência da socialização primária, por meio da figura de um pai presente e afetivo que ensina à filha sobre negritude e riqueza cultural do povo negro, contribuindo, assim, para que a criança reconheça sua identidade de maneira positiva, tenha orgulho racial e autoconfiança. Esse ensinamento é apresentado no trecho a seguir:

Em um passeio com a pequena no pomar, explico que as pretinhas são o melhor que há.
Amoras penduradas a brilhar, quanto mais escuras, mais doces.
Pode acreditar.
Então a alegria acende os olhos da menina; que conclusão incrível alcançou a pequenina? [...]
Me olhou nos olhos muito bem, e disse:
Papai, que bom, porque eu sou pretinha também! (EMICIDA, 2018, s/pág.)

FIGURA 3 – Referência a Martin Luther King

**e gentil como Martin
Luther King,**



Fonte: Docero (2021)

FIGURA 4 – Referência a Zumbi dos Palmares

**ela apanha amoras dos
galhos e do chão.
Ao vê-la, Zumbi dos
Palmares diria:
— Nada foi em vão.**



Fonte: Docero (2021)

Ao mencionar nomes de grandes líderes (figuras 3 e 4), como Martin Luther King e Zumbi dos Palmares, a obra traz representatividade e valorização da cultura negra. Além disso, ao apresentar o criador do mundo pelos nomes de Obatalá⁵, Deus e Alá, o livro colabora para o combate ao preconceito e à intolerância religiosa. Isso fica evidente no seguinte trecho: “Pode olhar, lá tudo é puro e profundo que nem Obatalá, o orixá que criou o mundo.” (EMICIDA, 2018, s/pág.).

Analisando a passagem acima, notamos que o vocábulo “lá” refere-se à cabeça da criança. Logo, podemos perceber que, implicitamente, o autor aproxima as crianças do criador do mundo. Para ele, ambos têm um olhar de pureza. A respeito disso, destaco outro trecho bastante significativo: “Nesse planeta, Deus tem tanto nome diferente que, pra facilitar, decidiu morar no brilho dos olhos da gente.” (EMICIDA, 2018, s/pág.).

FIGURA 5 – Imagem da menina

**E os pensamentos dos
pequenos, como surgem?
Com olhos de jabuticaba
e cabelos de nuvem.**



Fonte: Docero (2021)

Acerca da estética negra, há, na obra, uma valorização positiva das características da menina. Seus olhos são comparados à fruta jabuticaba e seus cabelos às nuvens (figura 5). Isso colabora para a desconstrução da beleza branca como norma padrão e pode estimular a autoestima, sobretudo, das leitoras dessa

⁵ No glossário da obra *Amoras*, tem-se a seguinte definição de Obatalá: “na mitologia yorubá, que é uma cultura africana, Obatalá é conhecido como o grande orixá, pois foi o criador do mundo, dos homens, das plantas e dos animais” (EMICIDA, 2018, s/pág.).

obra.

Ademais, as imagens apresentadas ao longo da narrativa são bem coloridas, atraindo a atenção dos pequenos leitores, e mostram como a criança negra se relaciona com o mundo.

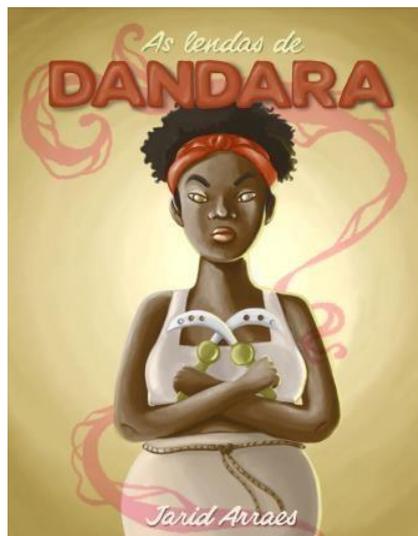
A respeito do título do livro, o substantivo Amoras é utilizado como um nome próprio e, segundo Ribeiro (2021), representa o feminino do vocábulo “amor”, conferindo, assim, poesia ao nome da personagem, além de seu protagonismo.

Após considerar, portanto, os aspectos mais importantes dessa obra de literatura infantil, descrevo, na subseção seguinte, a segunda obra selecionada para esta pesquisa.

6.2.2

Livro 2 – *As lendas de Dandara*

FIGURA 6 – Capa do livro *As lendas de Dandara*



Fonte: Docero (2021)

Escrito por Jarid Arraes e com ilustrações de Aline Valek, o livro *As lendas de Dandara* é composto por dez contos ficcionais sobre a história de Dandara, filha de Iansã, guerreira de Palmares: O nascimento de Dandara; A cura de Bayô; O cavalo roubado; O encontro com Iansã; O navio negreiro; Dandara e Zumbi; Fogo na Casa Grande; Emboscada; Senzalas vazias e A pedreira. A capa da obra (figura 6) destaca a imagem da guerreira palmarina,

valorizando e exaltando seus atributos físicos, sobretudo a pele negra e os cabelos crespos. Dandara rompe com o lugar comum imposto às guerreiras, caracterizadas como fortes e musculosas. Ela tem o biotipo de uma mulher comum, estando sua verdadeira força em suas atitudes e ideais.

A respeito da protagonista da narrativa, já na introdução, a autora declara o seguinte:

A Dandara que imaginei e que quero que as pessoas conheçam é uma mulher que rompe muitos paradigmas a respeito do que é um corpo de uma guerreira. Fiz questão de que a personagem tivesse o tom de pele bastante escuro e que seu cabelo crespo fosse visto o tempo inteiro. Além disso, dei a ela uma arma muito especial: a Akofena, que simboliza a coragem e o heroísmo da guerreira. (ARRAES, 2015, p. 10)

FIGURA 7 – Iansã e Dandara bebê



Fonte: Docero (2021)

No primeiro conto, “O nascimento de Dandara”, há uma valorização das religiões de matriz africana. Iansã é escolhida como mãe de Dandara (figura 7). Segundo a escritora,

[...] entre todos os orixás femininos, ela é aquela que melhor representa uma líder quilombola como Dandara. Oyá, como também é chamada, é a orixá das tempestades e ventanias, sempre com sua espada nas batalhas, adentrando terrenos muitas vezes considerados masculinos. (ARRAES, 2015, p. 8-9)

No trecho a seguir, há dois pontos relevantes: o primeiro se refere à afetividade e ao ensinamento de uma mãe para sua filha, marcando a ancestralidade, e o segundo à valorização estética de Dandara. Os substantivos no diminutivo são usados para caracterizar a criança ainda bebê, estabelecendo uma aproximação carinhosa do/a leitor/a com a personagem.

- Dandara, minha filha, seja sempre corajosa. - Disse Iansã com calma, emocionando-se enquanto tocava o rostinho da sua mais bela criação.

As mãozinhas de Dandara pulavam e se esticavam tentando agarrar Iansã, que acabara de deixar a menina deitada em folhas de bananeira ao chão. (ARRAES, 2015, p. 18)

No segundo conto, “A cura de Bayô”, vemos que a autora designa com nome africano uma personagem negra, é o caso de Bayô, que significa alegria encontrada. De acordo com Caetano e Castro (2020, p. 168), tal ato representa “uma crítica à prática recorrente no Brasil do período escravista de renomear aqueles submetidos ao cativeiro com nomes cristãos e sobrenomes de senhores”.

Bayô foi quem encontrou a bebê Dandara e a levou para o quilombo dos Palmares. A menina cresceu se mostrando uma criança ativa, curiosa e inteligente, que buscava e valorizava a identidade das pessoas. Além disso, ela não se conformava com a posição de mulher na comunidade, que lavava e cozinhava, ao contrário, gostava de jogar capoeira, caçar e manejar armas, assim como os homens. Essas características da personagem podem ser observadas no trecho a seguir:

Dandara gostava de conhecer todas as pessoas por seus nomes, se interessava por suas vidas e dedicava muitas horas para ouvir as histórias que tinham para contar, fossem elas histórias de fugas ou pequenos relatos rotineiros. Conhecia todos quase tão bem quanto conhecia cada lugar do quilombo, os terrenos de plantio e as áreas mais seguras para caçar. [...] De todos os afazeres que lhe eram designados, o que mais a angustiava era o preparo da comida. Dandara se sentia sufocada pelos vapores dos alimentos e entediada pelo desfecho sempre previsível daquelas refeições. "Isso é muito sem emoção", queixava-se para Bayô, esticando os olhos no sentido da clareira, tentando enxergar através das árvores para observar os guerreiros em treinamento. [...] Dandara levava jeito para aprender capoeira e falar sobre batalhas. Não era incomum que fosse encontrada na espreita, se escondendo atrás de rochas altas, observando os homens, forjando armas e traçando planos para a libertação de

pessoas escravizadas. (ARRAES, 2015, p. 21-22)

A questão da adoção e da afetividade de Bayô por Dandara são pontos destacados na obra, como vemos nesta passagem:

Dandara sabia tudo sobre como tinha sido encontrada. Não chamava Bayô de mãe por pura racionalidade, já que pensava na memória da mulher que a havia parido. Antes de dormir, era comum ficar deitada por muitas horas, tentando desenhar em sua mente as feições do rosto de sua mãe e o que poderia ter acontecido para justificar seu abandono no meio da mata. [...] Ainda assim, Bayô tratava Dandara como sua filha. (ARRAES, 2015, p. 23-24)

A maldade do homem branco com o negro e, conseqüentemente, seu sofrimento são retratados no trecho a seguir:

Mas, a cerca de cem metros, um capitão do mato se aproximava vagarosamente, com a arma carregada, pronto para atacá-la. Sua intenção, como uma fera preparada para dar o bote, era surpreendê-la no momento em que se virasse para o outro lado, onde as ervas cresciam vigorosas. Por descuido, no entanto, o homem acabou tropeçando; o som de seu corpo caindo ao chão atraiu o olhar assustado de Bayô, que logo começou a correr. [...] Por reflexo, apontou a arma carregada para Bayô, que fugia desesperada. O estrondo do tiro espantou vários pássaros e ecoou pelo rio. A dor era tão forte que penumbrava seus sentidos. Subitamente, Bayô não conseguia enxergar, escutar direito ou sequer murmurar outro gemido de sofrimento. Cada vez que um dos seus pés encostava no chão, enquanto tentava correr o mais rápido que podia, a dor latejava ainda mais intensa. Naquela situação, não fugir não era uma opção; sabia que se deixasse o ferimento lhe dominar, acabaria capturada e seria levada para a senzala mais próxima - isso se conseguisse sobreviver! Tinha que correr, mesmo que gastasse tudo o que lhe restava de força, pois somente no quilombo teria alguma esperança. (ARRAES, 2015, p. 26)

FIGURA 8 – Dandara e a cura de Bayô



Fonte: Docero (2021)

Na figura 8, vemos que Dandara utiliza ervas para curar Bayô. Segundo Botelho (2010), a cultura africana no Brasil enriqueceu o conhecimento sobre ervas na sociedade, tanto que, dentro da mística do candomblé, “conhecer as folhas faz parte do fundamento religioso e da ligação homem – natureza – divindade” (BOTELHO, 2010, p. 1). Para o autor, “a força do Orixá se funde na energia terapêutica do vegetal, aumentando o poder e a eficiência no organismo da pessoa” (p. 6). Essa representação fica evidente na seguinte passagem:

Bayô urrava de dor, no máximo desespero que conseguia expressar em seu estado inconsciente, enquanto Dandara enfiava seu dedinho indicador bem fundo na carne machucada. - Ela encontrou a bala! – Gritou um dos homens presentes, completamente impressionado. Muitos exultaram com satisfação e expectativa. Dandara continuava em seu transe, agora lavando a ferida com o líquido que pingava das ervas amassadas. [...] Todos falavam ao mesmo tempo e diziam que aquilo não era natural, só podia ser obra de algum ser espiritual. Lentamente, Dandara abria os olhos e se dava conta do que estava acontecendo. Tão impressionada quanto as outras pessoas, a menina levou a mão até a testa de Bayô e constatou que já não tinha mais febre. Emocionada, suspirou de alívio. (ARRAES, 2015, p. 31)

FIGURA 9 – A valentia de Dandara



Fonte: Docero (2021)

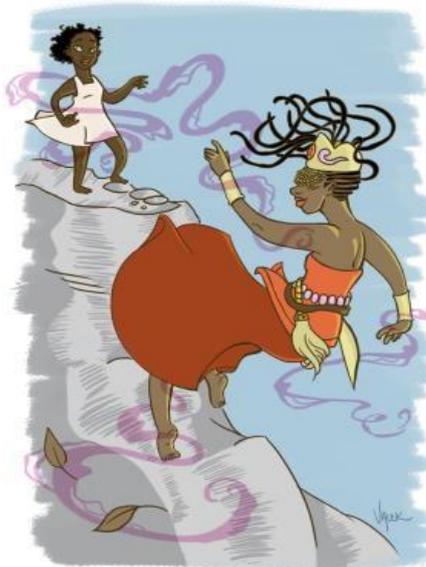
No terceiro conto, “O cavalo roubado”, a questão do gênero e o empoderamento feminino ficam bem evidentes, uma vez que Dandara se mostra valente sobre um cavalo, chegando a deixar para trás um capitão do mato (figura 9).

Dandara sorria e olhava para as outras mulheres como quem prova sua audácia e valentia. Estava triunfante e orgulhosa. Tinha vivido uma verdadeira aventura e, agora, depois de ter deixado o capitão do mato para trás, achava que não havia se arriscado tanto assim. “Foi fácil”, pensava cheia de si. (ARRAES, 2015, p. 39)

Em um trecho do quarto conto, “O encontro com Iansã”, percebemos a fragilidade de uma pessoa idosa, o uso de eufemismo para se referir à morte e a forte afetividade de Dandara por Bayô:

Dandara, por sua vez, sentia gratidão e amor pela mulher que era sua cuidadora. No fundo, sentia medo do dia em que a velhice próxima levaria Bayô para o mundo das boas almas. Percebia suas rugas e seu cansaço diário, sabendo que o dia se aproximava. O coração de Dandara então pesava. (ARRAES, 2015, p. 44)

FIGURA 10 – O aparecimento de Iansã para Dandara



Fonte: Docero (2021)

Nesse mesmo conto, o aparecimento de Iansã para Dandara (figura 10) desconstrói a imagem cultural eurocêntrica cristã enraizada em nossa sociedade de que as divindades africanas são malignas. Através de uma linguagem simples, a orixá é descrita de maneira muito bela na narrativa.

[...] a imagem de Iansã foi se formando na frente da pedreira,

um pouco acima de onde Dandara estava. As cores vivas e os ventos intensos formavam as roupas vermelhas, os cabelos e a espada da orixá, que logo havia se tornado tão física e palpável quanto qualquer ser humano que vivia em Palmares. Mas sua infinita beleza e majestade deixavam evidentes que não era somente uma pessoa: era uma deusa. - Eu sou Iansã, deusa das tempestades. Dandara, você é minha criação. Eu te criei do meu ser e te enviei para esta terra, para que traga liberdade aos meus filhos. (ARRAES, 2015, p. 48)

Do quinto ao oitavo conto, as aventuras de Dandara são ainda mais intensas e caracterizadas por ação, coragem, força, heroísmo, determinação, justiça e, principalmente, uma busca incansável pela liberdade. Fica perceptível o protagonismo que a autora confere às mulheres. A liderança de Dandara e a maneira respeitosa como era tratada por todos são constantemente mencionadas na narrativa.

Com o passar dos anos e o acúmulo de episódios em que provara sua coragem, Dandara percebia que era quase uma unanimidade em Palmares: as crianças das novas gerações cresciam ouvindo histórias de seus feitos, que embalavam suas noites e marcavam presença nas conversas empolgadas de quem se deslumbrava com seus causos. Os mais velhos não poupavam elogios, estavam sempre observando o quanto ela havia crescido e como sua transformação em mulher acontecera de maneira impressionante. (ARRAES, 2015, p. 52)

A autora não restringiu Dandara à mera companheira de Zumbi na narrativa. Mesmo com a chegada dele a Palmares, ela manteve voz ativa e liderança no quilombo, cabendo-lhe o planejamento das ações e a tomada de decisões. “Na clareira, todos os homens se sentaram formando um grande círculo, [...] Dandara [...] apenas aguardou que todos estivessem acomodados no chão e levantou a voz com autoridade.” (ARRAES, 2015, p. 76-77). Inclusive, Zumbi demonstrava muita consideração, admiração e respeito por ela. Isso se revela em alguns trechos: “Zumbi voltou seu olhar para Dandara, aguardando o complemento de sua sugestão. (p. 53); “Zumbi se mantinha em pé. [...] estava feliz pelo sucesso da missão, admirado pela capacidade inegável de Dandara e sinceramente tocado.” (p. 63); “Na maioria das vezes, Zumbi concordava com Dandara em tudo.” (p. 90).

No nono conto, “Senzalas vazias”, Dandara concluiu a missão que lhe foi atribuída por Iansã, ou seja, libertar seus irmãos e irmãs submetidos/as à

escravidão dos colonizadores. Essa história nos faz refletir a respeito da escravidão e, ao apresentar trechos com uma descrição tão bem detalhada das senzalas, nos provoca sentimentos de dor e tristeza.

Depois de tanto esforço e dedicação, depois de tanto luto e de tantas pedras no caminho, Dandara via aquela noite como o ápice de todas as suas lutas. Finalmente levaria seu povo a um ponto especial, onde algo grandioso seria realizado. Tinha certeza de que Iansã estava por perto, acompanhando e guiando seus passos. A missão que tinha lhe designado finalmente atingia seu cume. (ARRAES, 2015, p. 102)

[...]

- Minhas irmãs e irmãos, é chegada a hora! Sem medo, vamos invadir todas as terras onde nosso povo estiver cativo! (ARRAES, 2015, p. 104)

[...]

Rapidamente, os guerreiros entraram na primeira senzala. Dandara olhava para todas aquelas pessoas e sentia vontade de vomitar. Muitas delas estavam presas com correntes grossas e apertadas, usando coleiras de ferro no pescoço ou mordidas enferrujadas. Seus rostos mostravam a dor ininterrupta da escravidão, a humilhação constante e o cansaço, físico e psíquico, que lhes assolava e minava a vontade de viver. Vendo aquele cenário, Dandara sentia em seu ventre uma cólica terrível, como a dor de uma mulher que perde o filho ainda no útero. Era a mesma dor de África, que sangrava há tanto tempo e via escorrer pelo oceano o seu furor de vida. [...] “Preciso liderar meu povo”, disse para si mesma. [...] As pessoas libertas agora estavam no centro dos muros humanos palmarinos, guardadas pelos guerreiros e guerreiras. [...] Era o fim do sofrimento para homens, mulheres, velhos e crianças. Era um novo ciclo que começava. (ARRAES, 2015, p. 105)

Uma passagem bastante significativa, apresentada nesse conto, é a que segue:

- Qual é seu nome? – Dandara indagou.

- Mali. – A mulher falou de maneira afirmativa, como se o seu nome fosse a maior certeza que possuía. E, por isso, o som da palavra lhe trouxe confiança.

- Agora você é livre, Mali! (ARRAES, 2015, p. 109)

Nela, vemos que, ao revelar seu nome, a mulher afirma positivamente sua identidade. Vale destacar que Mali é um nome com muita representatividade. De origem africana, ele significa riqueza.

Outro trecho que merece ser destacado, visto que nele a autora evidencia o

protagonismo da mulher negra como sujeito de sua história, é este:

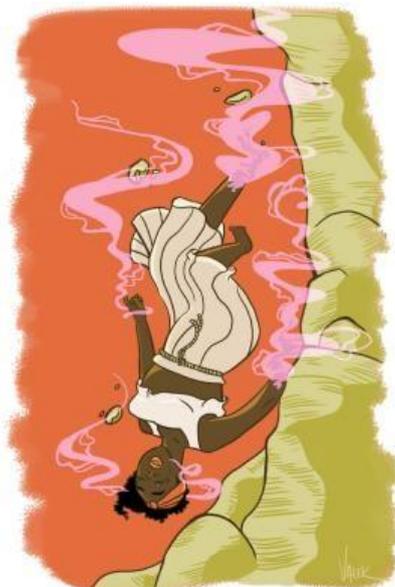
[...] Tudo parecia imenso, muito grandioso, como as histórias de sagas épicas que escutava quando criança sobre as princesas de África, suas vitórias e suas derrotas. Mas, naquele dia, Mali era a protagonista de sua história. Naquele momento, ela e seus irmãos eram as pessoas mais importantes daquele conto. (ARRAES, 2015, p. 109)

No décimo conto, “A pedreira”, a última ação de Dandara ocorreu em um de seus lugares favoritos. Preferindo a morte às humilhações e torturas às quais certamente seria submetida, caso fosse capturada, a história nos leva a compreender que ela teria se jogado de um penhasco.

Imaginava que os homens brancos vasculhariam cada pedacinho do quilombo, buscando por pessoas vivas que pudessem lhes servir como troféus, para que pudessem submetê-las a humilhações e torturas, até que fossem vendidas para algum senhor de escravos - provavelmente ainda mais perverso depois de ter sua senzala invadida por Palmares.

- Não vou ser uma dessas! – Esbravejou olhando para a mata atrás de si. – Estão ouvindo?! Jamais serei uma escrava! (ARRAES, 2015, p. 120)

FIGURA 11 – O fim de Dandara



Fonte: Docero (2021)

No entanto, como não há evidências do que realmente aconteceu com a personagem, a autora recorre à fantasia e à espiritualidade para apresentar o

desfecho da narrativa (figura 11).

Dandara não prestava atenção em mais nada - apenas sentia o vento poderoso lhe sustentando no ar, enquanto seus pés se dissolviam em tons de vermelho e rosa. Seu corpo se transformava magicamente, subindo para os mais altos céus ao encontro de Iansã, misturando-se aos raios cortantes e dançando com a música dos trovões.

- Volte para mim, minha filha. - A voz da orixá era a melodia do seu sono. Dandara retornara ao seio do seu nascimento, de volta ao corpo maravilhoso de sua mãe Iansã. (ARRAES, 2015, p. 121)

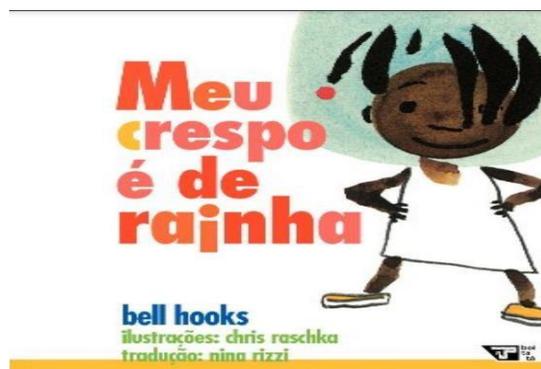
Como pudemos observar, o livro apresenta belíssimas imagens e um enredo envolvente, que contribui positivamente para um letramento racial crítico. Todavia, diante de suas 125 páginas, considerei uma leitura densa para ser trabalhada na educação infantil. A escolha do vocabulário, por vezes, não é tão simples, poucas são as ilustrações, apenas uma ao término de cada conto, além de trechos com fortes descrições, que podem interferir nos aspectos emocionais das crianças pequenas.

Assim, após considerar os pontos relevantes dessa obra literária, descrevo, na seção seguinte, o terceiro livro selecionado.

6.2.3

Livro 3 – *Meu crespo é de rainha*

FIGURA 12 – Capa do livro *Meu crespo é de rainha*



Fonte: Sarutaia (2021)

Escrito por Bell Hooks e ilustrado por Chris Raschka, o livro apresenta uma questão muito importante no processo de (re)construção da identidade das

meninas pretas, que é o cabelo. A autora usa o termo “rainha” para reafirmar o empoderamento feminino e a autoconfiança, como podemos observar no seguinte trecho: “Feliz com o meu crespo! O meu crespo é de rainha!” (HOOKS, 2018, s/pág.).

Já na capa (figura 12), percebemos esse empoderamento, através da imagem de uma menina negra posando com as mãos na cintura. Ao longo da obra, a estética do cabelo afro fica evidenciada, promovendo um processo de valorização e desmistificação do olhar negativo sobre ele. Além disso, a escritora apresenta também um enfoque sinestésico, remetendo a estímulos sensoriais que podem despertar nos/as leitores/as sentimentos e sensações prazerosas com seu cabelo (figura 13).

FIGURA 13 – Características do cabelo afro



Fonte: Sarutaia (2021)

Em relação às imagens do livro, podemos notar traços leves, sem estereótipos, na representação dos corpos das crianças e fortes e diferenciados para retratar os seus cabelos. A utilização de cores variadas provoca um contraste entre as possibilidades de penteados do cabelo afro, atraindo, dessa maneira, a atenção dos/as pequenos/as leitores/as (figura 14). Ademais, essas possibilidades diversas de penteados desmistificam o estigma de que só os cabelos lisos são bonitos e arrumados.

FIGURA 14 – Possibilidades de penteados do cabelo afro

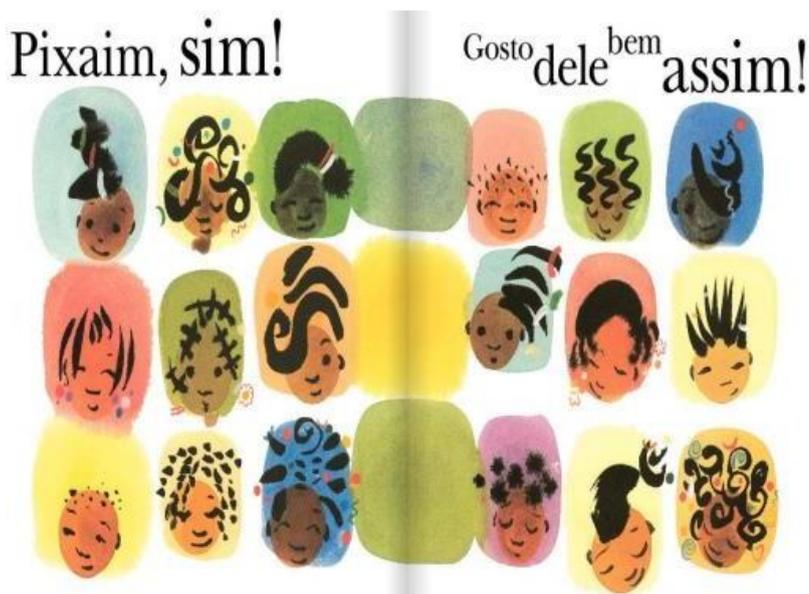


FIGURA 15 – As mães arrumando os cabelos das filhas



Na figura 15, a imagem das mães negras, também com penteados variados, permite que as crianças percebam suas semelhanças e heranças genéticas. Outro ponto relevante que podemos observar se refere ao carinho e à afetividade das mães com suas filhas ao pentear, enfeitar e trançar seus cabelos. Esse momento de apoio e interação familiar favorece a autoestima das crianças.

FIGURA 16 – Termos pejorativos dados aos cabelos crespos



Fonte: Sarutaia (2021)

Através do conteúdo apresentado na figura 16, podemos constatar que o cabelo crespo recebe nomes pejorativos, como, por exemplo, “pixaim”. Muitas vezes, esses termos são usados como forma de ofensa às pessoas negras, o que pode lhes causar sofrimento e negação de suas características estéticas. Segundo Gomes (2002, p. 45),

Na escola também se encontra a exigência de “arrumar o cabelo”, o que não é novidade para a família negra. Mas essa exigência, muitas vezes, chega até essa família com um sentido muito diferente daquele atribuído pelas mães ao cuidarem dos seus filhos e filhas. Em alguns momentos, o cuidado dessas mães não consegue evitar que, mesmo apresentando-se bem penteada e arrumada, a criança negra deixe de ser alvo das piadas e apelidos pejorativos no ambiente escolar.

O uso da frase na forma afirmativa, “Pixaim, sim!”, e a posterior declaração da personagem de gostar do seu cabelo crespo provocam um

rompimento desse estigma negativo em relação ao cabelo afro, podendo proporcionar um processo de empoderamento e valorização da identidade da criança negra. Para Marques (2020, p. 27),

[...] quando assumimos que estamos dando poder, estimulamos em algum nível a autoaceitação de características culturais e estéticas herdadas pela ancestralidade que lhe é inerente para que possa, devidamente munido de informações e novas percepções críticas sobre si mesmo e sobre o mundo a sua volta, criar e descobrir em si mesmo ferramentas ou poderes de atuação no meio em que vive e em prol da coletividade. Quando a criança percebe as diferentes formas que seu cabelo pode ser utilizado ela rompe com os padrões e assume sua própria identidade e assim torna-se livre para realizar suas escolhas. (MARQUES, 2020, p. 27)

FIGURA 17 – Meninas brincando



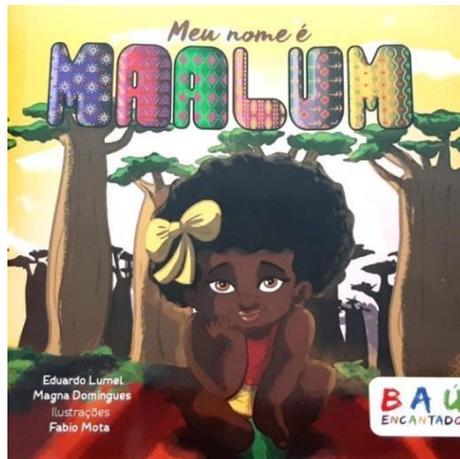
Fonte: Sarutaia (2021)

Na figura 17, podemos notar um resgate da autoestima das meninas negras, que se mostram unidas pelas mãos e brincando livremente. O colorido da imagem e a representação do momento de diversão entre elas refletem a alegria do universo infantil e o orgulho de ser uma criança negra.

De acordo com Gomes (2002), a temática do cabelo pode ser um importante aspecto de trabalho com a questão racial na escola. Logo, levando em consideração a análise realizada, vemos que essa obra literária contribui positivamente para uma prática de letramento racial crítico com as crianças da educação infantil.

Na subseção seguinte, analisaremos o quarto livro, cujo título é *Meu nome é Maalum*.

6.2.4

Livro 4 – *Meu nome é Maalum*FIGURA 18 – Capa do livro *Meu nome é Maalum*

Fonte: Lurnel e Domingues (2021)

Escrito pelos autores Eduardo Lurnel e Magna Domingues e ilustrado por Fábio Mota, o livro *Meu nome é Maalum* narra a construção da autoestima e consciência identitária de uma menina negra, que é zombada na escola por ter nome africano. É uma obra de fácil leitura, com frases curtas e ilustrações bem coloridas.

Na capa do livro (figura 18), há a imagem da personagem Maalum, diante de muitos baobás, árvores nativas do continente africano. Seu nome, no título, encontra-se em destaque, com as letras coloridas e algumas dessas cores são as mesmas que compõem a bandeira da África do Sul, tais como o azul, vermelho, verde e amarelo.

FIGURAS 19 e 20 – A menina Maalum



Fonte: Lurnel e Domingues (2021)

Maalum nasce e cresce em um lar rodeado de amor e referências afrocentradas. Na figura 19, vemos que seu nascimento foi um evento, similar ao carnaval. A emoção de seus familiares ao vê-la é comparada à entrada de uma ala de bateria de escola de samba na avenida. Os corações apresentados na imagem têm formato de instrumentos musicais, remetendo ao samba. Na figura 20, observamos que os autores enfatizam a beleza da menina, favorecendo a autoestima das crianças negras leitoras. Além disso, percebemos a afetividade familiar, representada através da figura do pai da personagem.

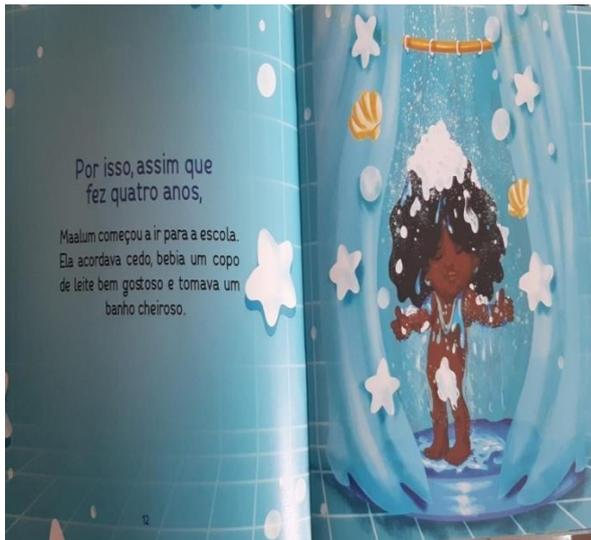
As cores das páginas é um espetáculo à parte. Nelas, é constante a referência às cores da bandeira da África do Sul. Até as vestimentas das personagens seguem esse padrão. Tanto a camisa quanto a calça do pai têm estampas que remetem à cultura africana, proporcionando a aproximação do/a leitor/a a essa cultura. Esse recurso criativo do multicolorismo é de suma importância para chamar a atenção das crianças que ainda não são alfabetizadas.

FIGURA 21 – A família de Maalum



Fonte: Lurnel e Domingues (2021)

Os autores aproximam a realidade familiar de Maalum a de muitas crianças brasileiras. Seus pais trabalham fora para sustentar a casa e têm profissões semelhantes as dos pais de outras crianças, sendo a mãe professora e o pai músico (figura 21). Ao se trabalhar a obra em sala de aula, é interessante refletir acerca da questão apresentada pelos escritores, “Mas quem ia ficar com a Maalum?”. As crianças podem observar que, como os pais trabalham em turnos diferentes, eles podem dividir igualmente as tarefas, não responsabilizando apenas a mãe pelo cuidado com a menina.

FIGURAS 22 e 23 – Maalum e a comparação a Iemanjá

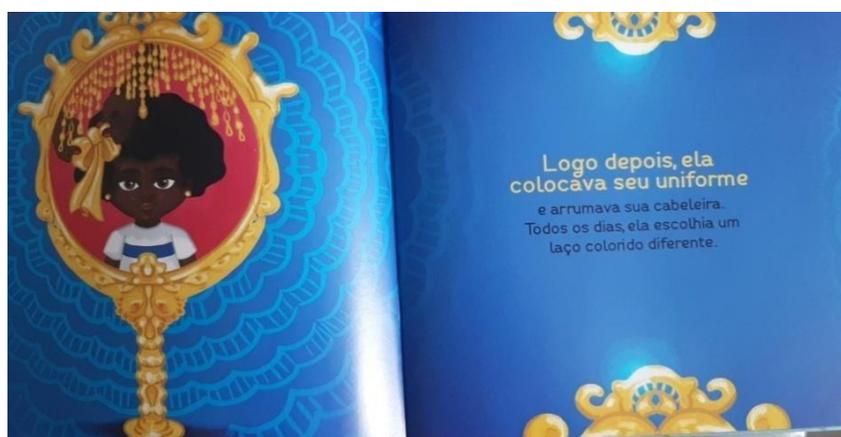
Fonte: Lurnel e Domingues (2021)



Fonte: google.com (2021)

Na figura 22, podemos notar que os autores fazem uma referência a Iemanjá (figura 23). O predomínio da cor azul na ilustração, a presença do branco também, as imagens de conchas no banho da menina, remetendo ao mar, a posição de suas mãos, a espuma sobre sua cabeça similar ao adorno usado pela orixá e a água caindo em seu pescoço no formato de um guia, evidenciam a semelhança.

Embora os escritores não deixem claro no texto tal comparação, talvez em virtude da intolerância religiosa de muitas pessoas, defendo que, durante o trabalho com o livro em sala de aula, o/a professor/a pode apresentar essa semelhança às crianças, proporcionando-lhes a aceitação das diferentes e diversas religiosidades e o combate ao preconceito.

FIGURA 24 – Uma menina vaidosa

Fonte: Lurnel e Domingues (2021)

Na figura 24, vemos que continuam as referências a Iemanjá. Dessa vez, com destaque para o espelho. Para Salvador (2016, p. 4299), através do objeto “a imagem especular está implicada na construção dos valores de presença”. Ademais, a respeito da orixá, o autor afirma que:

[...] Iemanjá representa o espelho do mundo, é a mãe que reflete todas as diferenças e protege a cabeça: o “Ori”, que tem a ver com a formação do indivíduo. Com essa imagem uterina, a relação com o espelho em *Artifício* se deslocava de uma crítica à produção de si fincada no mito de Narciso, na paixão através da visão de si que leva à morte, para ganhar a vastidão reflexiva da produção de presença, com a qualidade de gestação, de cuidado e de reconhecimento da alteridade. (SALVADOR, 2016, p. 4299)

A partir dessa perspectiva, podemos deduzir que os autores do livro objetivaram valorizar de forma positiva a identidade racial das meninas negras, visto que no texto há um realce para o cabelo crespo da personagem, além da imagem, refletida no espelho, de um momento de cuidado, provavelmente da mãe, arrumando o cabelo da filha com um belo laço. Segundo Oliveira (2016), através desse gesto de afetividade, a criança se sente acolhida. Outrossim, “esse processo de cuidado com o cabelo crespo é uma maneira de incentivar a criança a valorizar sua identidade racial” (OLIVEIRA, 2016, p. 79).

FIGURA 25 – Maalum e a escola



Fonte: Lurnel e Domingues (2021)

Na figura 25, observamos que a história se passa dentro da escola, ambiente comum entre muitas crianças, mas que, segundo Marques (2020, p. 28),

“para as crianças negras muitas vezes se torna o local onde o processo de constituição de sua identidade é marcado por discursos preconceituosos e representações negativas ou invisibilizadas de seus corpos”.

No livro, os autores nos chamam a atenção para uma situação em que outras crianças zombam do nome de Maalum na escola. É interessante observar na ilustração que a maioria dessas crianças são brancas. Essa situação reforça a ideia, já apresentada neste estudo, de que, desde a primeira infância, as crianças manifestam comportamentos discriminatórios e opressores.

FIGURA 26 – A professora conversando com Maalum



Fonte: Lunel e Domingues (2021)

Após realizar a leitura das páginas apresentadas nas figuras 25 e 26, me questionei bastante se não ocorria um silenciamento por parte da professora de Maalum. As zombações aconteciam no momento da chamada, ou seja, dentro de sala de aula e com a presença da docente, mas, ainda assim, ela só perguntava depois o que tinha acontecido com a menina. Tal situação me faz lembrar de uma citação do estudioso Munanga, apresentada no segundo capítulo desta pesquisa, de que alguns professores, até por falta de preparo,

[...] não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional. (MUNANGA, 2005, p. 15)

FIGURAS 27 e 28 – A tristeza e baixa autoestima de Maalum



Fonte: Lurnel e Domingues (2021)

As figuras 27 e 28 evidenciam pontos relevantes também já mencionados neste estudo. Nelas, podemos notar uma criança que, dentro do ambiente escolar e desprotegida de seu contexto familiar, após travar contato com outras crianças, passa a sofrer ofensas. Conseqüentemente, assim como ressaltado por Jesus (2019), começa a apresentar distorção de sua autoimagem, baixa autoestima e profunda tristeza, chegando até a parar de falar.

No entanto, a figura 28 nos chama a atenção para as bonecas apresentadas ao lado de Maalum, representando as suas companheiras. Ter bonecas pretas permitia que a menina percebesse a semelhança entre elas, o que possivelmente contribuía para que a criança, mesmo se sentindo triste e sozinha, não se esquecesse de sua identidade étnico-racial.

FIGURAS 29, 30 e 31 – A conversa com os pais



Com a ajuda de seus pais (figuras 29, 30 e 31), Maalum descobre o forte significado de seu nome e transforma a tristeza em orgulho da sua própria ancestralidade (figura 32). Em entrevista dada à Revista Marie Claire sobre a obra literária, a autora declara o seguinte:

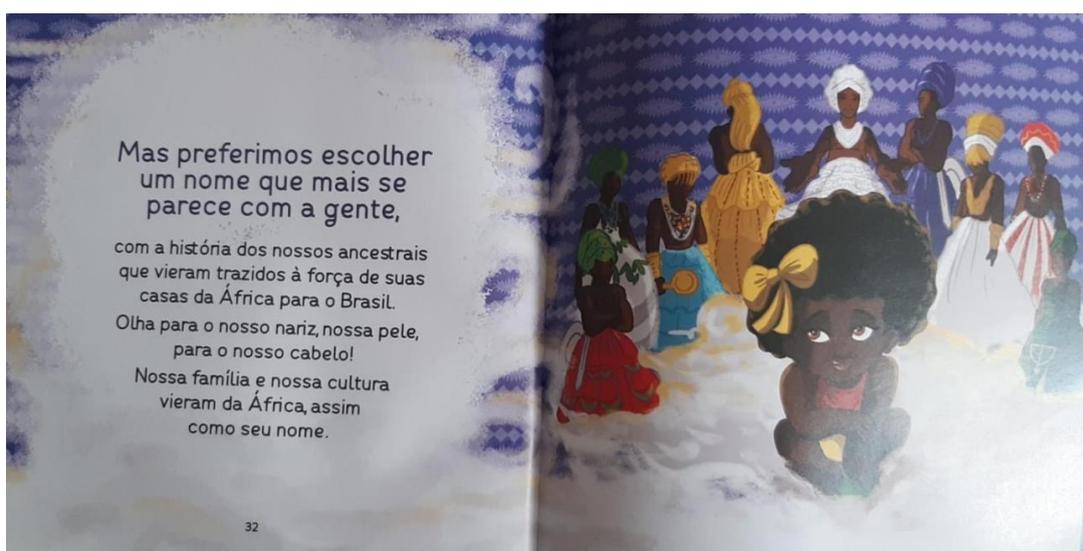
Maalum representa todas crianças negras que enfrentam o estranhamento social quando trazem referências africanas nos seus nomes, roupas, cabelos, identidades e outras formas de expressão. A família de Maalum representa muitas famílias que, conscientemente, fazem um movimento de resgate ancestral no seu cotidiano. (DOMINGUES, 2021, s/pág.)

FIGURA 32 – A tristeza transformada em orgulho



Fonte: Lurnel e Domingues (2021)

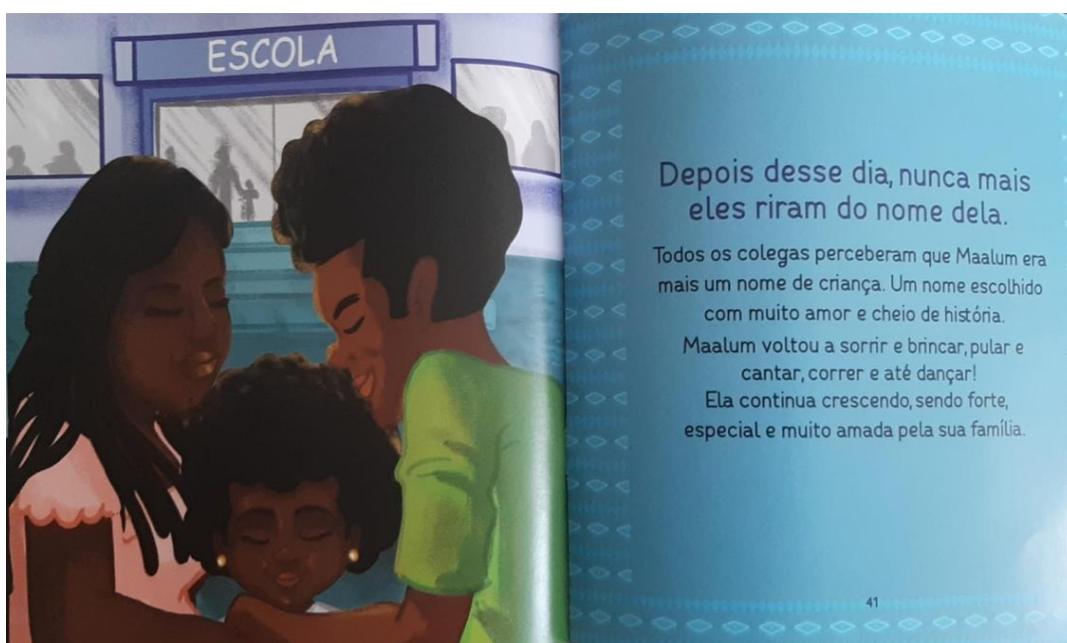
FIGURA 33 – A ancestralidade africana



Fonte: Lurnel e Domingues (2021)

Pensando em uma prática docente, o conteúdo apresentado na figura 31 é muito rico para ser explorado com as crianças. Nele, o/a professor/a pode abordar a importância e o valor do nome das pessoas; a África enquanto continente, uma vez que há quem pense se tratar de um país; o tráfico dos indivíduos escravizados; a valorização da estética negra; a ancestralidade e a religiosidade. A imagem dos orixás ao redor de Maalum, representando sua proteção, pode facilitar a introdução dessa última temática, buscando, assim, o combate ao preconceito e à intolerância religiosa dentro do espaço escolar.

FIGURA 34 – A constituição da identidade de Maalum



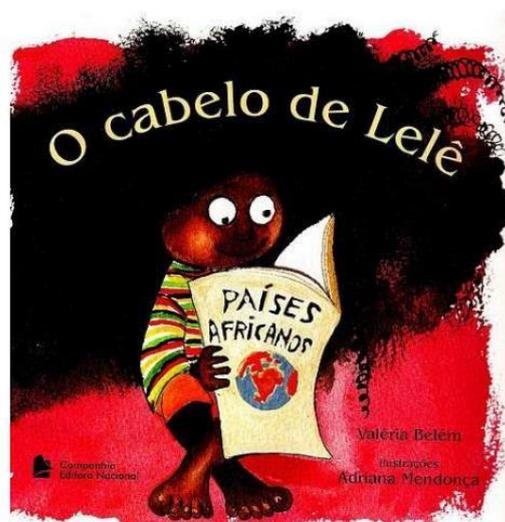
Fonte: Lurnel e Domingues (2021)

A partir da análise da figura 34, observamos que o livro, além de favorecer a constituição da identidade negra, propicia também às crianças de outras etnias a percepção de todos nós somos sujeitos sociais, históricos e culturais, contribuindo, assim, para o letramento racial crítico dos/as pequenos/as leitores/as da narrativa.

Após a análise dessa obra, realizo, a seguir, a descrição da quinta obra selecionada para este estudo.

6.2.5

Livro 5 – *O cabelo de Leleê*

FIGURA 35 – Capa do livro *O cabelo de Lelê*

Fonte: Portal da Escola (2021)

Escrita por Valéria Belém e com ilustrações de Adriana Mendonça, a obra *O cabelo de Lelê* já traz na capa (figura 35) uma riqueza visual. A cor quente vermelha no fundo atrai a atenção do/a leitor/a. Nela, vemos uma menina negra, de cabelo afro e que lê atenciosamente um grande livro cujo título é “Países Africanos”. É provocador o cabelo da protagonista, chamada Lelê, preencher boa parte da ilustração. Assim como, ao longo da narrativa, ocupar, muitas vezes, duas páginas. Para Gomes (2002), o cabelo crespo representa um forte ícone identitário.

FIGURAS 36 e 37 – Lelê e seu desapontamento com o cabelo afro

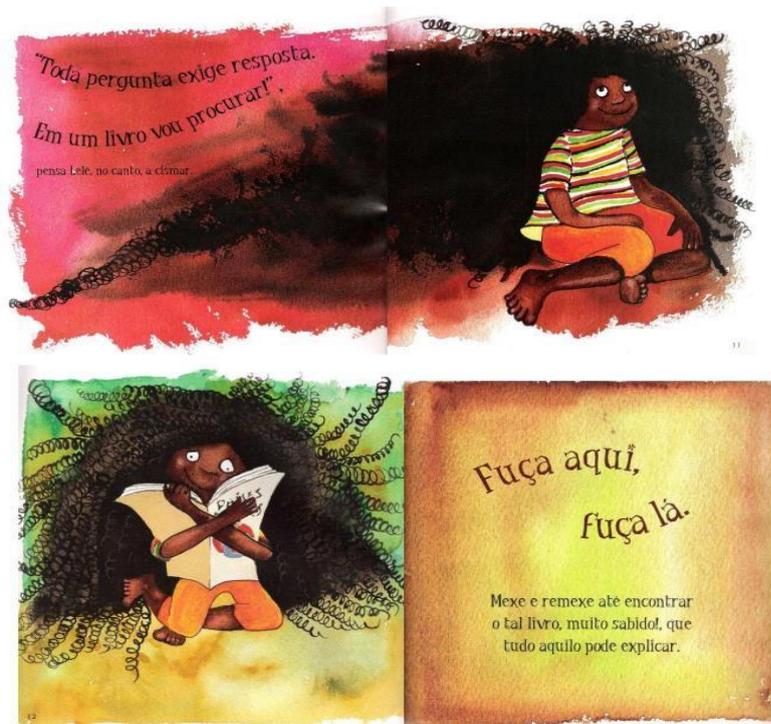




Fonte: Portal da Escola (2021)

Assim como muitas crianças, “Lelê não gosta do que vê”, pois, de acordo com Marques (2020), é na infância em que se têm as primeiras experiências discriminatórias acerca dos corpos negros, com destaque para o cabelo (figuras 36 e 37). Existe um estereótipo de que o cabelo afro é desarrumado, ruim, feio, sujo etc. Diante disso, Gomes (2002, p. 21) afirma que “essas situações ilustram a estreita relação entre o negro, o cabelo e a identidade negra”.

FIGURAS 38 e 39 – Lelê e a relação com o livro

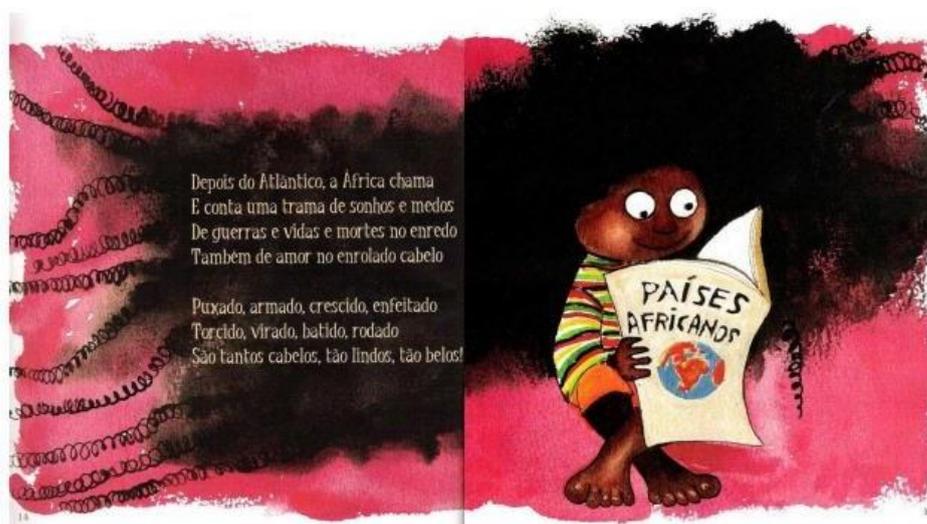


Fonte: Portal da Escola (2021)

Motivada pela curiosidade de compreender seu cabelo crespo, nas figuras 38 e 39, notamos que a própria personagem tem a iniciativa de buscar e conhecer sua cultura e seus antepassados. Ela escolhe a leitura para essa descoberta. Esse ato de Lelê é uma forma de incentivar as crianças à prática de leitura.

Outro ponto relevante é que a escolha por um livro acerca dos países africanos expressa uma potencialidade diferente do que geralmente é oferecido como leitura às crianças pequenas, mostrando, assim, outras possibilidades de obras a lhes serem apresentadas.

FIGURA 40 – Lelê e a pesquisa sobre sua identidade



Fonte: Portal da Escola (2021)

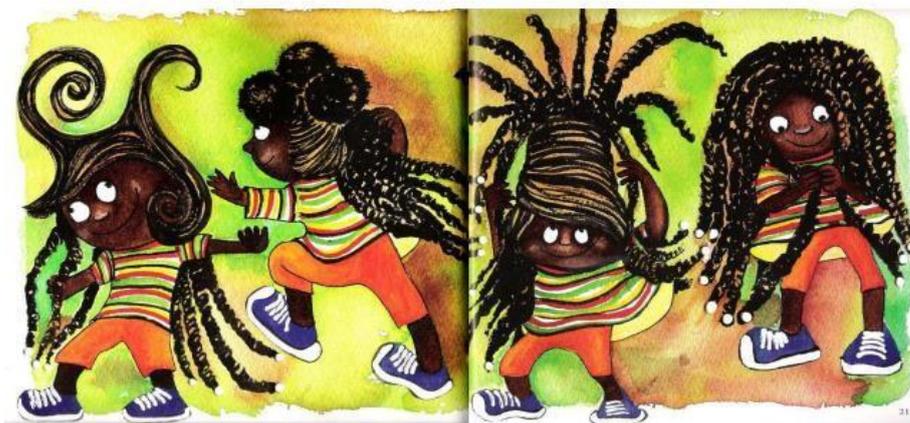
FIGURA 41 – Lelê e a construção identitária



Fonte: Portal da Escola (2021)

Ao buscar conhecimento de suas raízes (figura 40), Lelê constrói uma identidade de si e, a partir do momento que aprende que os cabelos são diversos e todos são lindos, ela passa a aceitar e gostar de seu cabelo (figura 41). Essa tomada de conscientização étnico/estético-cultural da personagem contribui para o desenvolvimento identitário das infâncias leitoras do livro.

FIGURA 42 – Páginas do livro *Países Africanos*



Fonte: Portal da Escola (2021)

A figura 42 representa uma ilustração do livro lido por Lelê, *Países Africanos*. Essa imagem nos traz aspectos interessantes. Primeiro, referente aos penteados variados dos cabelos das meninas. Segundo, as cores de suas roupas, remetendo às cores da bandeira da África do Sul. Nas blusas, estão presentes o vermelho, verde, preto, amarelo e branco e, no tênis, a cor azul. Mesmo não sabendo ler, através da imagem, a criança consegue perceber as possibilidades de penteados com o cabelo afro.

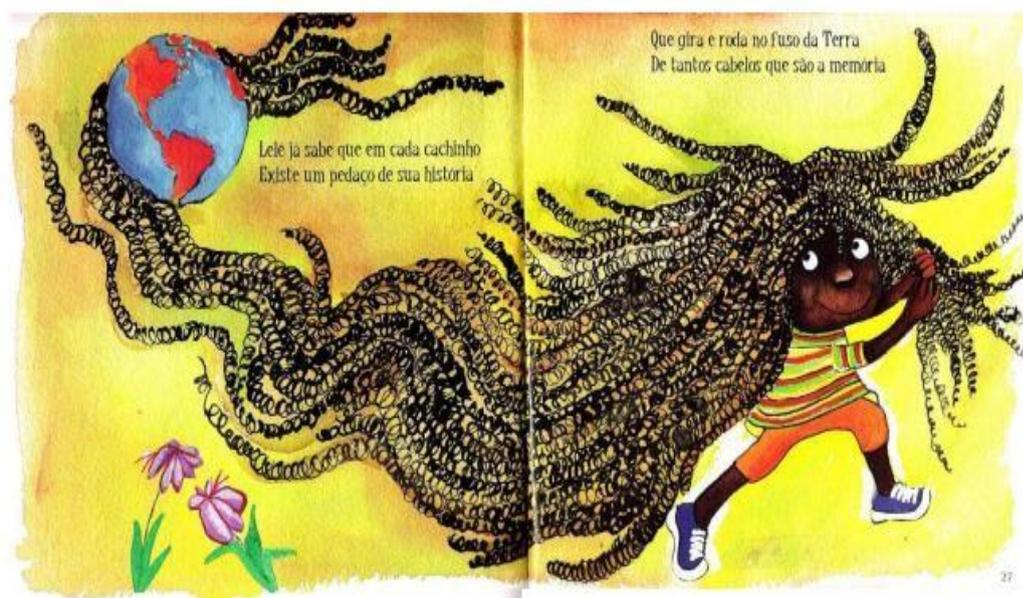
FIGURA 43 – A feminilização de personagem



Fonte: Portal da Escola (2021)

Nas figuras anteriores, observamos que Lelê usava roupas unissex, camisa, short e tênis, representando uma infantilização da personagem. Contudo, ao reconhecer sua identidade e aceitar-se esteticamente, ela aparece vestida de forma diferente e tem uma aparência mais adulta, apresentando uma feminilidade que ainda não havia sido mostrada na obra (figura 43). Através do conteúdo verbal dessa imagem, notamos que o seu cabelo passa a ser objeto de sedução, atraindo o olhar de um menino. No entanto, questiono essa perspectiva da autora de atrelar a feminilização da personagem a um relacionamento amoroso com o sexo oposto. A escritora poderia ter adotado outra estratégia para representar o empoderamento de Lelê.

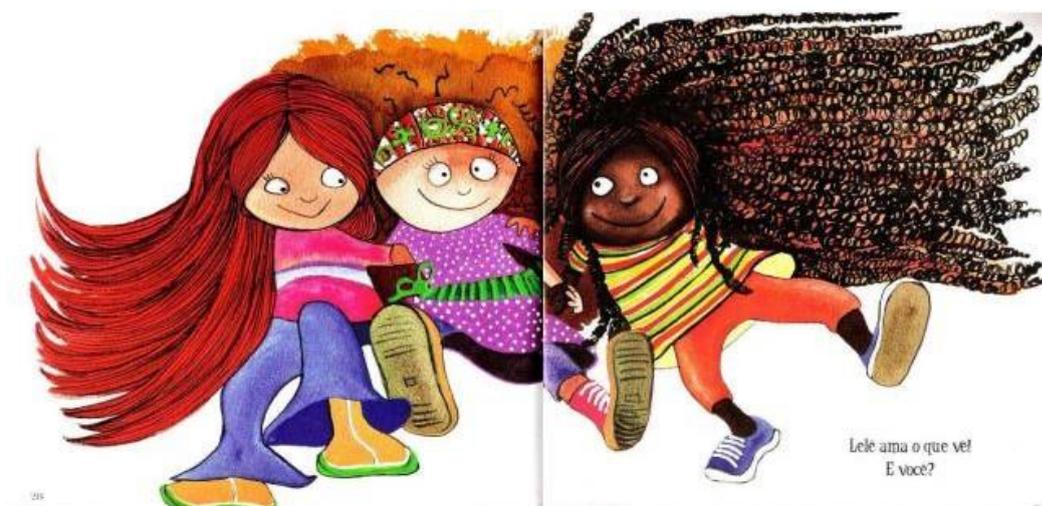
FIGURA 44 – Lelê brincando com o globo terrestre



Fonte: Portal da Escola (2021)

A figura 44, na qual Lelê brinca com o globo terrestre, mostra que pessoas com o cabelo crespo estão por todas as partes do mundo, apontando para a existência de uma sociedade plural. Além disso, ao valorizar seu cabelo, a personagem enaltece a sua história cultural.

FIGURA 45 – Lelê e suas amigas



Fonte: Portal da Escola (2021)

Na figura 45, Lelê aparece ao lado de duas amigas, uma com cabelo ruivo e outra loiro, destacando a questão da pluralidade cultural. Após ter conhecido sua cultura e construído sua identidade, a menina partilha com as amigas suas descobertas. Para Oliveira (2019), fazer com que as crianças percebam que a personagem tinha amizades diversas permite que elas reflitam sobre suas atitudes com os colegas, visto que um dos problemas enfrentados pela criança negra é sua exclusão por parte dos colegas com outros tons de pele.

Ademais, o conteúdo verbal apresentado na figura estabelece uma comunicação direta com o/a leitor/a da narrativa, “E você?”. Contrariando a frase que inicia o livro “Lelê não gosta do que vê”, o desfecho da história com a declaração de que “Lelê ama o que vê!” aponta para a aceitação da menina em relação ao seu cabelo crespo.

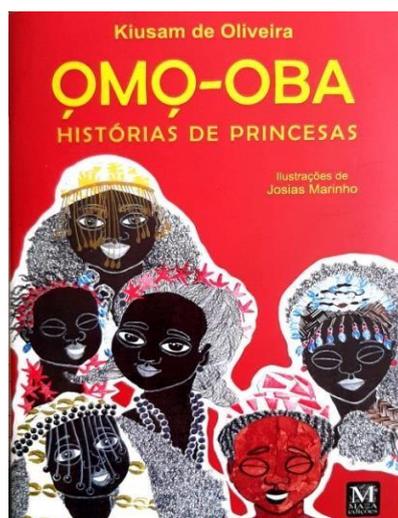
A partir da análise da obra, percebemos que a autora evidenciou a imagem positiva da menina preta. A temática do cabelo afro contribui para que as crianças reflitam, respeitem e valorizem a beleza negra.

Na próxima subseção, analisaremos a sexta e última obra selecionada para este estudo.

6.2.6

Livro 6 – *Omo-Oba: histórias de princesas*

FIGURA 46 – Capa do livro *Omo-Oba: histórias de princesas*



Fonte: Oliveira (2009)

Escrito por Kiusam Oliveira e ilustrado por Josias Marinho, o livro é constituído por seis contos que narram histórias de princesas negras. Ele apresenta uma linguagem acessível ao público infantil, desvelando o universo dos orixás. Na apresentação da obra, a autora declara que “As histórias deste livro mostram como princesas se tornaram, mais tarde, rainhas” (OLIVEIRA, 2009, p. 7). Essas princesas são: Oiá, Oxum, Iemanjá, Olocum, Ajê Xalugá e Oduduá.

Nos mitos originais, essas orixás têm significativas representações sobre a força e o sagrado feminino, tanto que, também na apresentação, a autora salienta o seguinte:

Essas histórias vêm de fontes tradicionais conhecidas, contadas e recontadas pelo povo africano (iorubano) e afro-brasileiro, nas quais uma mulher chamada Oduduwá criou o planeta Terra e, se uma mulher teve esta capacidade, o poder está com ela. [...] Neste livro, reforço características que julgo capazes de empoderar meninas de todos os tempos. (OLIVEIRA, 2009, p. 7).

A respeito disso, a pesquisadora Oliveira (2020, p. 481) destaca que

A ancestralidade que carrega as histórias enunciadas por Oliveira (2017) derruba os edifícios racistas que foram construídos nos processos sócio-históricos, desestabiliza e rompe com os padrões clichês de uma colonização eurocêntrica, pois coloca o corpo negro feminino em destaque, libertando-se do silêncio composicional, existencial e poético que por muito tempo o fora imposto. A linguagem é utilizada como

uma arma de representatividade para o empoderamento e resistência da cultura negra, servindo como base desde as primeiras idades.

Sendo assim, os contos que compõem esta obra literária são: Oiá e o búfalo interior; Oxum e seu mistério; Iemanjá e o poder da criação do mundo; Olocum e o segredo do fundo do oceano; Ajê Xalungá e o seu brilho intenso; e Oduduá e a briga pelos sete anéis.

FIGURA 47 – A princesa Oiá



Fonte: Oliveira (2009)

No primeiro conto, a menina Oiá é uma linda princesa, cujos atributos são: “a beleza, a graça, a rapidez, a determinação e a genialidade” (OLIVEIRA, 2009, p. 9). Ela tinha o poder de se transformar em animais e o que mais gostava era o búfalo. Suas cores preferidas eram rosa, branco e vermelho, exatamente as mesmas que ilustram as páginas que narram sua história (figura 47).

Ogum era seu grande amigo e, assim como outras crianças, gostavam muito de brincar e lutar, como super-heróis. Este trecho apresenta o momento de diversão entre os dois: “Ogum era o grande amigo de Oiá e quando eles se encontravam, tudo virava uma grande brincadeira e aproveitavam para lutar, cada um com sua ferramenta preferida: Oiá com a sua adaga e Ogum com a sua espada.” (OLIVEIRA, 2009, p. 12).

Outra passagem que marca a liberdade de Oiá sendo criança e a admiração de Ogum pela menina é a seguinte: “E Ogum ficou ali, paradinho a admirar a graça e a beleza de Oiá rodopiando com o vento como só ela sabia fazer, e pensava: ‘Como a princesinha é linda! Olha o vento de Oiá’. (OLIVEIRA, 2009,

p. 13).

Nesse trecho, notamos que a autora se aproxima da linguagem infantil utilizando vocábulos no diminutivo, estabelecendo, assim, um diálogo mais próximo com o/a pequeno/a leitor/a.

O empoderamento e a força de Oiá se evidenciam na resposta que ela dá a Ogum, após ele descobrir seu segredo e lhe indagar sobre seu poder:

- Toda menina, toda mocinha e toda mulher tem dentro de si a força e o poder de um animal selvagem sagrado que, em certos momentos, devem ser colocados para fora, devem explodir para o universo com a mensagem de que fazemos parte de tudo isto. Quando colocamos essa força para fora, muitos meninos e meninas, mocinhos e mocinhas, homens e mulheres não compreendem e, por isso, devemos mantê-la em segredo. (OLIVEIRA, 2009, p. 15).

Para Bortoletto (2020, p. 335), nesse trecho, Kiusam de Oliveira “remete à sociedade patriarcal atual que limita o poder das mulheres ao considerar a figura do homem como hierarquicamente superior à da mulher”. Assim, a autora “possibilita os leitores a assimilação do valor e poder não só da mulher enquanto adulta, mas também como criança” (p. 335).

Desse modo, tanto através dos trechos apresentados quanto do conteúdo apresentado na figura 47, observamos na narrativa o empoderamento feminino e a exaltação de atributos físicos e psicológicos. A respeito da ilustração, embora apresente uma cor preta retinta, ela não ressalta estereotipia dos traços dos personagens mostrados na narrativa.

FIGURA 48 – A princesa Oxum



Fonte: Oliveira (2009)

No segundo conto, a ilustração da menina Oxum é apresentada em páginas de fundo amarelo, cor que simboliza a riqueza, o ouro e a exuberância (figura 48). Um de seus principais atributos era a beleza. Porém, ela não só levava consigo seu espelho, mas também sua adaga. Segundo a autora, “Sabia ser guerreira, mas preferia cuidar de sua beleza: de suas unhas, de seus cabelos, de sua pele e das joias de ouro que só ela possuía” (OLIVEIRA, 2009, p. 17). Logo, Oxum delineia com vigor a beleza da menina negra e sua afirmação identitária, desconstruindo o preconceito racial de que a pessoa preta é suja, como foi identificado por Jovino (2006) em sua pesquisa.

No trecho, “Oxum vestiu uma saia com cinco lenços pendurados e perfumados que, como o vento, esvoaçavam. Tirou seu adê, sua coroa, soltou seus cabelos negros e crespos e colocou os pés em contato com a terra” (OLIVEIRA, 2009, p. 20), é possível perceber que a autora traz uma questão importante para a formação da autoestima de meninas negras, ou seja, a aceitação e a valorização do cabelo crespo. Segundo Gomes (2002), o ato de soltar os cabelos crespos expressa a independência feminina.

Na passagem, “Quando a princesa Oxum avistou a cabana de Ogum, fingindo não ter visto nada, começou a dançar com a graça das águas calmas, delicada... suave... num leve vaivém.” (OLIVEIRA, 2009, p. 21), podemos observar que a autora aborda a temática da expressão da corporeidade negra e da dança afro-brasileira. De acordo com Gomes (2002, p. 21), “a experiência corporal é sempre modificada pela cultura, segundo padrões culturalmente estabelecidos”. Logo, a dança representa um empoderamento do corpo negro e uma afirmação positiva da identidade cultural da personagem.

Outro fragmento interessante para análise é o que segue:

- Abelhas, abelhinhas. Derramem seu mel em minhas mãos para que eu possa adoçar o coração de um menino que precisa voltar para seus afazeres na cidade.

As abelhas, encantadas com a beleza de Oxum e com a delicadeza com que havia feito o pedido, abriram uma fenda na colmeia e o mel começou a escorrer nas mãos de Oxum. [...]

E todas as pessoas que lá estavam gritaram:

- Ora, iê, iê, princesinha Oxum. (OLIVEIRA, 2009, p. 21-22)

A partir dele, notamos que, como menina, Oxum consegue provar a todos o seu poder e que é capaz de conquistar qualquer coisa, inclusive feitos nunca

antes alcançados por um homem.

FIGURA 49 – A princesa Iemanjá



Fonte: Oliveira (2009)

No terceiro conto, temos a história de Iemanjá, que recebe o título de Rainha do Mar (figura 49). Seu poder era criar dentro de si as estrelas, as nuvens e os orixás. A menina vivia sozinha no órun, o céu ou mundo espiritual das religiões afrodescendentes. Ao perceber sua solidão, Olodumare-Olofin, uma figura masculina, que é conhecido como Ser Supremo e criador de todos os orixás (BORTOLETTO, 2020), aparece na história para lhe dar um presente e reverter aquela situação. Porém, suas duas primeiras tentativas com o intuito de trazer companhia a Iemanjá são frustradas. Como solução, ele bateu palmas com força, provocando uma rachadura numa rocha, da qual começou a sair muita água, criando, assim, os rios, lagos, mares e oceanos, que foram oferecidos como morada à menina.

- Aqui, minha princesinha, será a sua morada. Para que não fique sozinha, estou lhe ofertando saudáveis algas marinhas, diversas estrelinhas do mar, madrepérolas sem-fim para que enfeitem seus cabelos e seu corpo, inúmeras conchas de todos os tipos, os mais puros corais, fios de prata para tecer sua nova roupa, enfim, tudo do que você precisa. Cuide bem deste seu

tesouro – disse Olodumare. (OLIVEIRA, 2009, p. 28)

De acordo com Gomes (2002, p. 49), o cabelo e corpo negro “são vistos como símbolos de inferioridade”. Logo, ao destacar que Olodumare oferta a Iemanjá enfeites para embelezar seus cabelos e seu corpo, a autora desconstrói as representações negativas existentes sobre o sujeito negro.

Outro trecho a ser analisado é o segue:

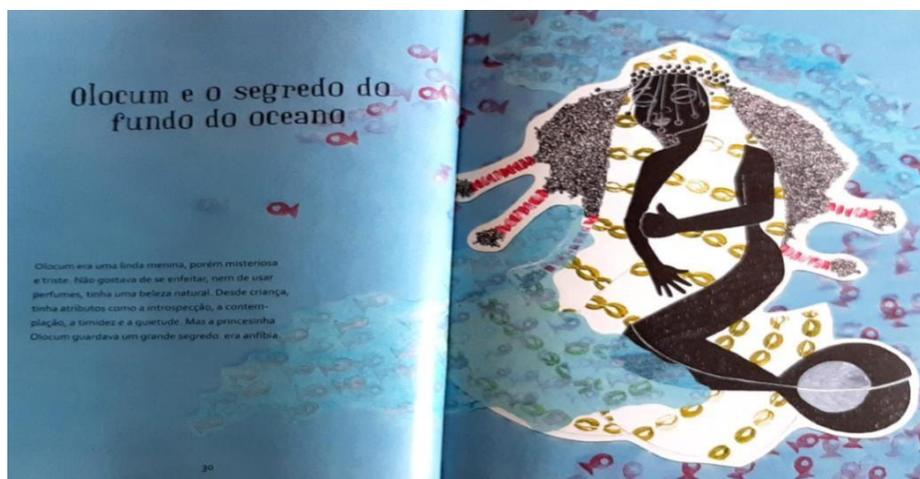
Como presente final, Olodumare estendeu novamente as mãos sobre a barriguinha da princesa Iemanjá e ela começou a aumentar. Quando Iemanjá abriu a boca, saíram diversos seres protetores, os orixás, com a incumbência de povoarem o planeta Terra.

Nasceram Ossaim, Oxóssi, Ogum, Xangô, Obaluaiyê e os Ibejis. Assim, a princesinha Iemanjá não ficaria mais só. (OLIVEIRA, 2009, p. 28)

Nele, podemos observar a posição de uma mulher como criadora de outros orixás, protetores do mundo. Para Bortoletto (2020, p. 337), esse poder de Iemanjá de criar novas divindades representa “o poder da maternidade e a importância do papel da mulher como geradora de novas vidas [...]”.

No desfecho da narrativa, temos o seguinte: “Todos os novos parentes da princesa Iemanjá, felizes por dela terem saído, fizeram uma grande roda, dizendo: - [...] Princesinha Iemanjá, a rainha do nosso ori, da nossa cabeça. Odô, Iyá!” (OLIVEIRA, 2009, p. 29). A partir dessa celebração, é possível perceber o amor e o reconhecimento do valor à mulher por parte daqueles que dela nasceram.

FIGURA 50 – A princesa Olocum



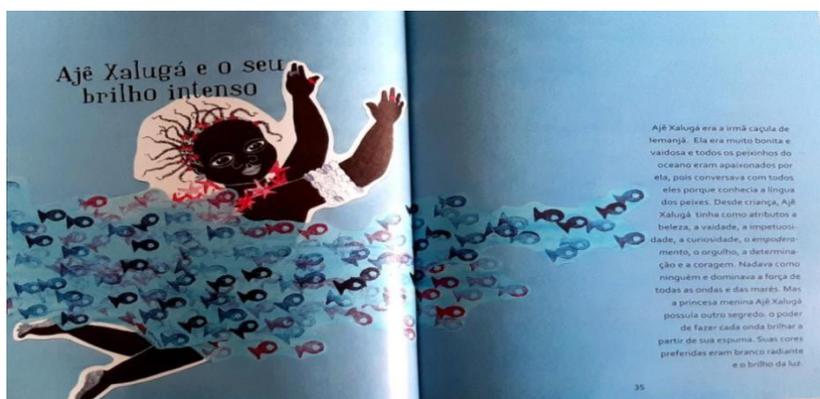
Fonte: Oliveira (2009)

No quarto conto, conhecemos Olocum, uma linda menina, porém misteriosa e triste. Segundo a autora, “Não gostava de se enfeitar, nem de usar perfumes, tinha uma beleza natural” (OLIVEIRA, 2009, p. 30). Ela mantinha um segredo: ao anoitecer, transformava-se em uma linda sereia, era uma anfíbia. Suas cores preferidas eram prata e verde-musgo, as quais são apresentadas na ilustração de sua imagem (figura 49).

A personagem nutria sentimento por um menino chamado Ocô, mas tinha receio de não ser aceita por ele, já que era anfíbia. Porém, quando eles se tornaram amigos, ela revelou-lhe seu mistério. Ele, então, a humilhou, dizendo: “- Isto é ridículo. Como eu posso ser amigo de alguém que, por um tempo, é mulher e por outro é sereia?” (OLIVEIRA, 2009, p. 33). Além disso, ainda contou a condição de Olocum para todos os habitantes do vilarejo. Diante disso, a menina, envergonhada, fugiu para o fundo do mar: “- É aqui que eu vou ficar para sempre, aonde ninguém vai poder chegar e me encontrar. Pelo menos até eu me recuperar e for capaz de para a terra retornar.” (OLIVEIRA, 2009, p. 33).

Ao retratar a personagem como uma menina introspectiva, tímida e, por vezes, em busca de auto-aceitação, a autora a aproxima de muitos/as leitores/as que se veem com características semelhantes. No entanto, a escritora mostra que possuir esse perfil não foi um aspecto negativo para Olocum, pelo contrário, foi fundamental para que refletisse e percebesse que era necessário aceitar sua própria natureza, como podemos observar nesta sua declaração: “Tenho que aceitar a minha natureza, não tenho como modificar isto. Preciso encarar de frente [...]” (OLIVEIRA, 2009, p. 32).

FIGURA 51 – A princesa Ajê Xalugá



Fonte: Oliveira (2009)

No quinto conto, Ajê Xalugá é apresentada como irmã caçula de Iemanjá. Seus atributos são “a beleza, a vaidade, a impetuosidade, a curiosidade, o *empoderamento*, o orgulho, a determinação e a coragem” (OLIVEIRA, 2009, p. 35, grifo da autora). Através desse destaque do termo “empoderamento”, provavelmente, a autora deseja dar ênfase a essa característica, dentre todas as outras citadas.

Outro ponto marcante da menina é que conhecia a língua dos peixes e, assim, conseguia conversar com todos eles, os quais eram apaixonados por ela. Devido a essa forte aproximação, na ilustração apresentada (figura 50), Ajê Xalugá aparece junto dos animais.

Ainda analisando a figura, podemos notar que, nela, foram evidenciadas as características físicas da personagem e inerentes àquelas das mulheres negras, como os lábios bem delineados e grossos e o nariz mais largo. Elas não foram mostradas com o intuito de estereotipar a menina, mas de enaltecer sua beleza. Ao longo da narrativa, a autora evidencia essa valorização da beleza negra.

Do universo do oceano, ela fazia suas roupas. Das pérolas, ela fazia anezinhos para cada dedinho de sua mão; dos corais rosados, ela fazia presilhas para os seus cabelos negros e crespos; das estrelas do mar, ela fazia lindos colares; das conchinhas coloridas, ela fazia lindos brincos; das espumas das ondas, ela fazia um belíssimo vestido; das algas marinhas, ela fazia um enfeite para o seu vestido. Ai... como era vaidosa! (OLIVEIRA, 2009, p. 36)

Nessa passagem, ao usar muitas palavras no diminutivo e uma no grau superlativo, a autora procura atrair a atenção, sobretudo, das pequenas leitoras, contribuindo, assim, para a sua autoestima.

Pensando em uma prática pedagógica, há uma passagem na narrativa em que o/a professor/a pode promover reflexão com as crianças sobre se ter humildade em relação à aprendizagem, uma vez que, ao longo da vida, as pessoas estão sempre aprendendo, cada uma em um tempo diferente, não existindo ninguém que domine todos os assuntos e saiba tudo.

Ajê Xalugá dizia:

- Como eu sou poderosa. A nobre princesa Olocum me ensinou todos os segredos que eu conheço!

Mal sabia ela que Olocum jamais ensinaria todos os segredos para a menina princesa, que era muito vaidosa, porque, para aprender, todas as pessoas têm a vida inteira. (OLIVEIRA, 2009, p. 36)

Ajê Xalugá era responsável por apenas uma parte do oceano, mas, por não se contentar com isso, quando Olocum saía para visitar o mundo, ela aproveitava para se aventurar, conhecendo outras partes do oceano. Ela gostava de fazer o maré subir, para que nela brincasse. Um dia Olocum retornou ao mar antes do esperado e descobriu o que a menina fazia. Então, lançou-lhe a seguinte profecia: “O que você der aos outros retornará a você; este será o seu segredo, mas todo o segredo guarda um perigo, nunca se esqueça disso” (OLIVEIRA, 2009, p. 39). Contudo, no dia seguinte, Ajê Xalugá resolveu brincar à beira mar e, como “estava tão orgulhosa de si” (p. 39), não se preocupou em se esconder das pessoas que estavam no local, se mostrando com todo o seu brilho. Seu brilho era tão intenso que acabou cegando a todos e a si. Iemanjá levou-a para o fundo do mar a fim de oferecer cuidado. “Nunca mais Ajê Xalugá voltou a enxergar, porém ela encontrou novamente a alegria de viver” (p. 40).

Por se tratar de uma narrativa infantil, podemos perceber o valor da moral que a autora apresenta aos/às pequenos/as leitores/as, após a tragédia da personagem. Mesmo não enxergando mais, a escritora deixa claro que a menina não se entregou à tristeza, pelo contrário, manteve sua positividade, como podemos comprovar no seu diálogo com a irmã mais velha:

[...] Iemanjá a segura pela mão e diz:
 - Vamos, princesinha, não há aquilo que você faça de olhos abertos que não possa fazer de olhos fechados.
 E Ajê Xalugá monta na onda e, entusiasmada, exclama:
 - Iupi!!! Que delícia é cavalgar nas pontas das ondas disfarçada de espuma, só que, agora, menos brilhante. (OLIVEIRA, 2009, p. 40)

Outro aspecto que percebemos nessa passagem é o cuidado de Iemanjá com a irmã e a valorização de suas potencialidades. Logo, em um trabalho no espaço escolar, é importante que o/a educador/a converse com as crianças acerca do respeito às diferenças e mostre-lhes que as pessoas, independente de sua condição, precisam ser incluídas nas práticas sociais.

FIGURA 52 – A princesa Oduduá



Fonte: Oliveira (2009)

No sexto e último conto, é narrada a história da criação do Céu e da Terra, segundo a tradição afrodescendente. Oduduá é apresentada como uma menina de beleza rústica e que não gostava de se enfeitar. “Ela era a Terra e tinha a força da Terra e a cor da Terra.” (OLIVEIRA, 2009, p. 43). A partir da informação transmitida nesse trecho da narrativa e da análise da figura 51, podemos perceber que a menina tinha uma tonalidade de pele negra diferente das outras cinco princesas apresentadas nas histórias anteriores. É importante destacar isso às crianças, para que percebam as diferenças de maneira positiva. De acordo com Oliveira (2019, p. 70), a forma como são apresentadas as diferenças às crianças, “por vezes, pode desenvolver atitude de negação da sua identidade”.

A menina morava dentro de uma cabaça com o príncipe Obatalá. Como o lugar era pequeno, durante a noite, ele que lhe dava as ordens de onde dormiria, mas Oduduá sempre retrucava, como podemos observar no diálogo a seguir: “- Princesa Oduduá, ordeno que você durma novamente embaixo de mim – exclamava Obatalá. / - Príncipe Obatalá, eu ordeno que você pare de ordenar. Temos que chegar a uma decisão comum [...]” (OLIVEIRA, 2009, p. 44).

Nesse trecho, é notável a ideia de opressão masculina sobre a figura feminina. Obatalá, por ser homem, acreditava que merecia privilégios no momento do sono e não tratava Oduduá com igualdade, tanto que diz: “- Penso que, por ser homem, somente eu devo ter direitos” (OLIVEIRA, 2009, p. 45).

Todavia, podemos observar o empoderamento da menina, não aceitando tal inferiorização: “- Príncipe Obatalá, eu não aceito mais esta imposição sobre mim. Não é por que você é homem que deve sempre ter sua vontade atendida. Sou mulher e tenho meus direitos do mesmo jeito que você os tem.” (p. 45). Essas passagens mostram às crianças que entre meninos e meninas deve haver equidade e não submissão feminina, como estabelecem os princípios culturais eurocêntricos.

Ao ir contra o opressor, ela consegue libertar-se e conquistar seu espaço. Na narrativa, isso se evidencia quando os dois se separam, representando a separação do Céu (Obatalá) e da Terra (Oduduá).

Além do empoderamento feminino, da valorização identitária e do enaltecimento da beleza e qualidades da mulher negra, outro ponto relevante que pode ser discutido a partir da leitura desse livro é a questão da religiosidade, através da abordagem e exploração das/os diferentes orixás, combatendo, assim, o preconceito e a intolerância religiosa ainda tão presentes em nossa sociedade.

Após analisar essas seis obras de literatura infantil, tenho condições de responder à segunda pergunta posta na pesquisa: *Como o trabalho com obras literárias de valorização das culturas africanas e afro-brasileiras contribui para o letramento racial crítico e a construção identitária das crianças na educação infantil?*.

Os livros, ao tratarem de temáticas da história e culturas afrodescendentes, apresentarem personagens negras protagonistas e imagens que valorizam e dão visibilidade à identidade étnico-racial, fazendo com que as crianças reflitam sobre temas como raça e racismo, contribuem para o seu letramento racial crítico. A respeito disso, Ferreira e Gomes (2019) destacam que essa reflexão acerca das questões raciais dentro do ambiente escolar possibilita aos/às pequenos leitores/as uma maior consciência de sua própria identidade racial, e eles/elas passam, assim, a se verem representados/as de maneira positiva.

No entanto, apesar dessa potente contribuição pedagógica, mesmo após 18 anos da promulgação da Lei 10.639/03, essas literaturas são escassas nas bibliotecas das escolas públicas e privadas no Estado do Rio de Janeiro, ainda com a predominância de obras eurocentradas. Tal fato evidenciou-se nas falas das professoras entrevistadas para este estudo.

É urgente, portanto, que essa carência seja tão logo suprida e os/as professores/as que atuam na educação infantil tenham mais acesso a esses livros, podendo contemplar, então, um trabalho voltado ao letramento racial crítico e de (re)construção identitária de nossas crianças.

7

Considerações Finais

Início este capítulo afirmando que estas considerações são apenas por ora finais, uma vez que as inquietações provocadas no decorrer do processo de escrita desta dissertação foram tantas, que a tarefa de concluir este trabalho torna-se impossível. Prefiro dizer que este estudo me provocou reflexões tamanhas, que me levam a crer que cheguei apenas ao começo do muito que ainda tenho a aprender e aprofundar.

Nesta pesquisa, estabeleci uma relação entre o contexto pandêmico vivenciado mundialmente e o racismo. Continuarei aqui a manter tal conexão. Sabemos que, embora boa parte da população já tenha se imunizado, após ter tomado as duas doses da vacina contra a COVID-19, os cuidados precisam ser mantidos, sendo ainda necessários o uso de máscara de proteção, a higiene constante das mãos e a manutenção do isolamento social, especialmente evitando-se aglomerações. Da mesma forma, acontece com a luta contra o racismo em nossa sociedade.

Uma pesquisa que mostrou práticas docentes com o uso da literatura infantil de valorização das culturas africanas e afro-brasileiras, no contexto da educação infantil, identificando em que medida as obras literárias podem contribuir para o letramento racial crítico e a construção das identidades étnico-raciais das crianças, nos faz perceber que, como educadoras/es, os cuidados com nosso trabalho em sala de aula, se aproximando de uma perspectiva educacional antirracista, devem constantemente ser mantidos, sendo fundamental discutirmos, desde a mais tenra idade, sobre a questão da raça nos espaços escolares.

O percurso deste estudo indicou que o racismo é realmente semelhante a um vírus. Apesar de inerente à ordem social, ele naturaliza-se e chega ao ponto de ser ignorado pela sociedade, inculcando, assim, o mito da democracia racial, que apresenta a miscigenação como uma ordem harmoniosa nas relações raciais brasileiras, estabelecendo, de maneira silenciosa, a ideologia de branqueamento,

por meio da qual os sujeitos, desde a infância, procuram negar sua identidade racial, demonstrando o desejo de ter uma imagem similar aos referenciais eurocêntricos para seu reconhecimento social e cultural.

Além disso, foi constatado o que outras pesquisas (AMARAL, 2018; CAVALLEIRO, 2021; SANTIAGO, 2015; TRINIDAD, 2011) também apontaram: que, desde a educação infantil, existem construções racistas entre as crianças, atitudes discriminatórias por parte dos/as educadores/as, além de desapropriações dos pertencimentos étnico-raciais dos pequenos.

Mesmo que, no panorama contemporâneo do mercado editorial, tenhamos livros dedicados ao público infantil que rompem com a perspectiva eurocêntrica e valorizam a população negra, ficou evidenciado, através das entrevistas realizadas com professoras que atuam na educação infantil, que eles ainda são escassos nas prateleiras das bibliotecas das escolas públicas e privadas no Estado do Rio de Janeiro.

Diante disso, podemos perceber que se mantém o que foi apontado por Munanga (2005) a respeito da escola. Ainda hoje, nesse espaço, continua-se privilegiando uma educação eurocêntrica, o que, conseqüentemente, pode fazer com que seja um local de aprendizagem do racismo. Diferente do contexto familiar, o qual busca proteger a criança e, em geral, proporciona sua socialização primária.

No entanto, os apelidos pejorativos e os xingamentos atribuídos às crianças nos espaços escolares podem lhes causar danos graves, sobretudo referentes às suas autoimagem e autoestima.

Uma maneira de ajudar esse/a aluno/a discriminado/a, fazendo com que possa assumir com orgulho e dignidade seus atributos, é através de práticas pedagógicas antirracistas. Por meio das entrevistas, ficou evidente que um trabalho com a literatura infantil pode constituir importante aliado da escola no engajamento nas lutas contra o racismo no Brasil, colaborando para o cumprimento da Lei Federal 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCN ERER). Ademais, se o livro for usado como instrumento de valorização e construção de uma identidade étnico-racial positiva, pode contribuir também para a desconstrução de estigmas, estereótipos e preconceitos ainda enraizados nos espaços escolares.

Esse trabalho mediado pelas literaturas africana e afro-brasileira possibilita o que a professora e pesquisadora Aparecida de Jesus Ferreira (2015) definiu como letramento racial crítico, fazendo com que os/as educadores/as reflitam com seus/suas alunos/as, no contexto da sala de aula, acerca das questões raciais, permitindo que estes/as adquiram consciência de sua própria identidade racial e se vejam representados/as em vários momentos da história.

Assim, por meio do letramento racial crítico, pode-se oportunizar aos/às discentes, tanto negros/as quanto, sobretudo, brancos/as, o reconhecimento dos privilégios da branquitude; o entendimento de que o racismo é um problema atual e não apenas um legado histórico; a compreensão de que as identidades raciais são aprendidas; a aquisição de um vocabulário racial; e a capacidade de interpretar os códigos e práticas “racializados”.

Ainda que não sejam alfabetizados/as, essa prática precisa ser iniciada já na educação infantil. Ao realizar a análise de seis obras de literatura infantil de valorização das culturas africana e afro-brasileira, pude perceber que as narrativas apresentavam temáticas que se aproximam da realidade de muitas crianças, como, por exemplo, a rejeição ao cabelo afro, a problemática do nome, as zombarças dos colegas de turma, as questões religiosa e familiar, como adoção, convivência com pai e mãe ou apenas com um deles.

Sendo assim, esses livros possibilitam atividades diversas no espaço escolar, principalmente aquelas dedicadas a discussões e reflexões sobre a valorização identitária, o empoderamento feminino, o enaltecimento da beleza da pessoa negra, com destaque para o cabelo crespo, o combate ao preconceito e à intolerância religiosa, através de uma abordagem positiva dos orixás africanos.

De acordo com as professoras entrevistadas, essas obras ultrapassam a questão da representatividade, elas possibilitam a (re)construção da identidade étnico-racial das crianças, o que fica evidente, por exemplo, na produção de seus desenhos, que passam a ser pintados na cor marrom, na mudança de seu comportamento, uma vez que começam a se expressar mais nas aulas, a brincar coletivamente, mostrando-se protagonistas no espaço escolar.

Em relação à percepção dessas professoras acerca das questões étnico-raciais na educação infantil, ficou evidente a preocupação que elas têm em buscar maneiras de trazer reflexões raciais para a sala de aula, apesar de, muitas vezes, evitarem a abordagem dos aspectos religiosos, visto que têm receio do julgamento

das famílias das crianças e do corpo diretivo, devido à intolerância tão enraizada em nossa sociedade em relação às religiões de matriz africana.

Pude observar, através de suas narrativas, que as docentes entendem a importância e a necessidade de um trabalho contínuo em relação à educação para as relações étnico-raciais com os/as alunos/as, sem a prioridade de datas pontuais e específicas.

Entretanto, ao analisar as práticas constantes das educadoras, por um lado, e, por outro lado, perceber que salas de leitura estão sendo usadas para armazenar outros itens da escola, além dos livros, e que existe uma carência considerável de obras africanas e afro-brasileiras nos acervos de suas instituições de ensino, pude constatar que o engajamento em prol de uma educação antirracista parte de um compromisso individual delas. Ainda hoje, temos professores/as que, como bem destacou Munanga (2005), não transformaram suas cabeças e assumiram uma luta contra o racismo.

Diante disso, Oliveira (2019) defende que uma das possibilidades para essa transformação é por meio da intervenção do/a professor/a em suas turmas, para que ocorra o letramento racial crítico através do trabalho com as literaturas infantis africanas e afro-brasileiras.

Práticas de leitura com essas literaturas são realizadas por todas as dez participantes entrevistadas para esta pesquisa. Dentre as principais atividades realizadas, pode-se destacar: leitura do livro em voz alta pela professora nas rodas de história; leitura individual, permitindo que as crianças dialoguem com as imagens dos livros; leitura compartilhada, através da qual a professora propõe à turma uma discussão em seguida; leitura em voz alta dos livros pelas crianças; e leitura dramatizada pelas crianças. Assim, nesse trabalho de formação de leitores/as, as professoras desempenham o papel de mediadoras entre as crianças e os livros, facilitando a aprendizagem dos/as pequenos/as.

De acordo com Oliveira (2019), ao proporcionar um momento de escuta das crianças após a contação da história, através do qual elas podem refletir, expor sua opinião e relatar suas experiências, as educadoras permitem que os/as alunos/as se sintam acolhidos/as e confortáveis para expressar suas ideias. Para Santiago (2015), nessa ocasião, uma atenção precisa estar voltada às linguagens infantis, já que elas “nos fornecem elementos para pensarmos as ações docentes” (SANTIAGO, 2015, p. 97).

A escolha por essas obras não segue um critério específico. As professoras abordam em suas turmas temáticas diversas, mas, através de suas narrativas, ficou claro que priorizam aquelas que tenham imagens positivas dos/as personagens negros/as, sem uma visão estereotipada a seu respeito.

A partir disso, constatou-se que as imagens são a prioridade nas práticas de leitura das docentes, seguidas do tema e dos personagens que compõem a obra. Segundo elas, a atenção para essas características contribui para a formação identitária das crianças, fazendo-as refletir sobre valores, beleza e estética negra, religiosidade, história e resistência do povo negro, entre outros aspectos. Esse momento de reflexão é, portanto, um dos meios mais eficazes para promover o letramento racial crítico.

Desse modo, concluo que o enfrentamento ao preconceito, ao racismo e às desigualdades é uma tarefa da equipe pedagógica como um todo, não apenas um compromisso das/os professoras/es. Todos precisam saber exatamente o que significa uma educação antirracista, sendo necessária a questão étnico-racial como tema presente no espaço escolar. As referências da cultura afrodescendente precisam perpassar pelos murais da escola, pelos brinquedos oferecidos às crianças, como as bonecas pretas, pelos livros que compõem a biblioteca e as salas de leitura e por todos os projetos pedagógicos realizados durante o ano letivo.

Segundo Amaral (2018, p. 171), para os profissionais da educação infantil, “é notória a carência de formação específica acerca da educação das relações étnico-raciais”. Nesse sentido, defendo que haja transformações no ambiente escolar dessa etapa de ensino. É fundamental que toda equipe passe por processos de formação, promovendo reuniões periódicas que tratem das práticas desenvolvidas e que precisam ser modificadas, pensando naquelas a serem realizadas, a fim de possibilitar o letramento racial crítico.

Ademais, analisando tanto a minha formação acadêmica quanto a de algumas entrevistadas, percebo que é urgente a obrigatoriedade, nas grades, sobretudo, dos cursos de licenciatura das universidades, de disciplinas que tratem da formação docente para o tema das relações étnico-raciais.

Depois de evidenciar, pelas narrativas das professoras, que muitas famílias, inclusive negras, não abordam a cultura afrodescendente em seus lares, vejo que é de suma importância aproximá-las do ambiente escolar, seja no ensino

remoto ou presencial. Neste, promovendo feiras e atividades diversas com as crianças sobre a temática, para que, assim, seja observado o que elas têm aprendido na escola. Naquele, propondo vídeos e livros afros aos/às pequenos/as, a fim de que assistam e leiam juntos.

Sendo assim, esta pesquisa traz uma contribuição não só acadêmica, mas também social. Dialogando com Munanga (2005), destaco que uma prática pedagógica antirracista não é apenas importante para as crianças negras, mas, principalmente, para as brancas, que passam a perceber que o protagonismo não é propriedade delas. Longe de serem sujeitos passivos, ao terem uma educação antirracista desde bem pequenas, as crianças deixam de reproduzir falas e atitudes racistas, preconceituosas e/ou discriminatórias, passando a agir criticamente diante de tais situações.

Após ter presenciado a emoção, externada através de lágrimas nos rostos das professoras negras e observado, pelos seus relatos, o quanto um trabalho de valorização do negro por meio das literaturas infantis africanas e afro-brasileiras pode contribuir para a (re)construção da identidade étnico-racial das crianças, chego à conclusão que o protagonismo negro precisa atingir mais as pesquisas acadêmicas, tanto com a escuta das falas das crianças como das educadoras.

A partir da análise dos livros, em que foi observado um destaque para a questão do cabelo afro, e a menção por todas as educadoras negras a respeito do processo vivenciado pela transição capilar, considero que essa seja uma boa temática a ser desenvolvida nos trabalhos futuros.

Desse modo, finalizo esta pesquisa defendendo que a literatura infantil africana e afro-brasileira contribui para o letramento racial crítico e auxilia no processo de construção das identidades étnico-raciais na educação infantil. Destaco também a necessidade de avançarmos ainda mais no cumprimento da Lei 10.639/03, de uma formação permanente dos/as docentes e da promoção de uma educação voltada à valorização do ser humano, que estimule a formação de valores, pautada no respeito às diferenças, seja ela qual for (étnico-racial, cultural, religiosa, sexual ou qualquer outra forma de diferenciação social), possibilitando, assim, aos diferentes grupos sociais de se relacionarem de maneira harmoniosa e respeitosa.

8

Referências Bibliográficas

AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. **Educação infantil e identidade étnico-racial**. Curitiba: Appris, 2018.

ALCARAZ, Rita de Cassia Moser; ALCARAZ, Marcelo Barbosa. **A branquidade na literatura infantil: uma herança da colonialidade/Critical whiteness children in literature: a coloniality heritage**. Guavira Letras, v. 14, n. 28, 2018.

ALMEIDA, Neide A. de. **Letramento racial: um desafio para todos nós**. In: Geledés–Instituto da mulher negra. De 28 out. 2017. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/letramento-racial-um-desafio-para-todos-nos-por-neide-dealmeida>>. Acesso em: 17 out. 2021.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ARAÚJO, Débora Cristina de; SILVA, Juciamara Gomes da; FERRANDO, Rejane Georgina Pott. **O protagonismo negro na leitura infantil (?): resultados de pesquisas**. Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar, v. 3, n. 8, p. 269-288, 2017.

ARAÚJO, Débora Oyayomi Cristina de; SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. **Diversidade étnico-racial e a produção literária infantil: análise de resultados**. In: BENTO, Maria Aparecida Silva. Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012.

ARAÚJO, Jurandir de Almeida; MORAIS, Rossival Sampaio. **A relevância em se trabalhar a literatura infantil afro-brasileira na educação infantil**. Africanias. com, v. 5, p. 1-17, 2014.

ARRAES, Jarid. **As lendas de Dandara**. São Paulo: Editora de Cultura, 2015. Disponível em: <<https://docero.com.br/doc/x1sse08>>. Acesso em 15 nov. 2021.

BELÉM, Valéria. **O cabelo de Lele**. Companhia Editora Nacional, 2007. Disponível em: <http://portaldaescola.riobranco.ac.gov.br/aulas/HISTORIA_-_0_Cabelo_e_Lele16-07-202119_29_25.pdf>. Acesso em 15 nov. 2021.

BERNARDO, Marília Bulcão. **A importância da leitura de contos africanos na formação da identidade negra em escolas de Educação Infantil: um estudo em escolas do Monte Recôncavo, SFC**. TCC (Bacharelado em Humanidades).

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), São Francisco do Conde, 2018.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais**. Em tese, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.

BORTOLETTO, Fernanda Favaro. **O empoderamento de meninas em Omo-Oba, obra de Kiusam de Oliveira**. Revista Garrafa, v. 18, n. 53, p. 322-342, 2020.

BOTELHO, Pedro Freire. **O segredo das folhas e os rituais de cura na tradição afrobrasileira**. Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, p. 1-12, 2010.

BRASIL. **Lei n. 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm> . Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. 2004. Disponível em: <<https://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN-s%20-%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf>> . Acesso em: 10 out. 2021.

CAETANO, Janaína Oliveira; CASTRO, Helena Carla. **Dandara dos Palmares: uma proposta para introduzir uma heroína negra no ambiente escolar**. Revista Eletrônica História em Reflexão, v. 14, n. 27, p. 153-179, 2020.

CAMPOS, Maria Malta. **Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica**. A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, p. 35-42, 2008.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011, 272 p. p. 171-193.

CARVALHO, Liandra Lima; PEIXOTO, Wesley Paulo. **Mexer na ferida dói, mas é necessário: algumas reflexões sobre o combate ao racismo ao longo da formação profissional de assistentes sociais**. Revista EDUC-Faculdade de Duque de Caxias/Vol. 05- Nº 1/Jan-Jun, 2018.

CASTILHO, Suely Dulce de. **A Representação do Negro na literatura Brasileira: Novas Perspectivas**. Olhar de Professor, Ponta Grossa, v.7, nº 01. p. 103-113, 2004.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para

um mundo melhor. In:_____. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando a escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-160.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. Editora Contexto, 2021.

CONCEIÇÃO, Sâmia Machado Reis da. **Percursos formativos em educação antirracista e letramento literário na construção de uma proposta pedagógica com literatura infantil**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas). Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2021.

CORDEIRO, Maisa Barbosa da Silva. **A literatura infantojuvenil e a identidade étnica: representações do negro em O cabelo de lelé**. DLV – João Pessoa, v. 8, n. 2, jul/dez 2011, 89-98.

CUNHA, Francisca Valeria Martins. **“Fico imaginando quando vou ser livre de novo”: a narrativa das crianças sobre o contexto da pandemia**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-Rio, 2021.

DEBUS, Eliane. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Cortez: Centro de Ciências da Educação, 2017.

DOMINGUES, Magna. **‘Meu nome é Maalum’: livro infantil resgata orgulho da ancestralidade africana**. De 30 Mar. 2021. Disponível em: <<https://revistamarieclaire.globo.com/Cultura/noticia/2021/03/meu-nome-e-maalum-livro-infantil-resgata-orgulho-da-ancestralidade-africana.html>>. Acesso em: 04 dez. 2021.

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

EMICIDA. **Amoras**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018. Disponível em: <<https://docero.com.br/doc/sx5nexv>>. Acesso em 15 nov. 2021.

FERREIRA, Aparecida de Jesus; GOMES, Cássio Murilo Lourenço. **Letramento Racial Crítico**. UniLetras, v. 41, n. 1, p. 123-127, 2019.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas**. Revista da ABPN• v, v. 6, n. 14, p. 236-263, 2014.

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

GODOY, Eliete Aparecida. **A representação étnica por crianças pré-escolares: um estudo de caso à luz da teoria piagetiana**. Dissertação de mestrado – Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 1996.

GOMES, Nilma Lino. **Trajetórias escolares, pele negra e cabelos afro: reprodução de estereótipos e/ou ressignificações culturais.** Revista Brasileira de Educação, n. 21, pág. 40-51, 2002.

GOODMAN, Leo A. **Snowball Sampling.** Annals of Mathematical Statistics. v.32, p. 148-170, 1961.

HONORATO, Ivanize Christiane; MULLER, Tanise Ramos. **Entre cinderelas negras, meninas bonitas e cabelos de Lelê: o papel da Literatura Infantil na implementação da Lei 10.639/2003.** TEXTURA-Revista de Educação e Letras, v. 17, n. 34, 2015.

HOOKS, Bell. **Meu crespo é de rainha.** São Paulo: Boitatá, 2018. Disponível em: <https://www.sarutaia.sp.gov.br/arquivos/meu_crespo_E_de_rainha_13101214.pdf>. Acesso em 15 nov. 2021.

ITANI, Alice. **Vivendo o preconceito em sala de aula.** Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas, v. 8, 1998.

JESUS, Rodrigo Ednilson. Cultura, racismo e ambiente escolar: relações raciais na escola e na sala de aula. In: OLIVEIRAI, Luiz Fernandes de. **Faz diferença pensar uma educação antirracista na sala de aula?**. Educação em Rede, v. 22775, 2019.

JESUS, Sirlene Maria de. **Trabalhando a identidade étnico-racial no ensino fundamental.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Histórias). Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis/MT, 2018.

JESUS, Sonia Regina Rosa de Oliveira Dias de. **A literatura infantil afro-brasileira como letramento racial e fortalecimento das identidades negras: uma narrativa autobiográfica.** Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-Raciais). Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, 2019.

JOVINO, Ione da Silva. **Literatura infanto-juvenil com personagens negras no Brasil.** In: SOUZA, F.; LIMA, M. N. (Org.). Literatura afro-brasileira. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006. p. 180-217.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 24 out. 2020.

LIMA, Alberto José Ferreira. **Letramento digital e letramento informacional na literatura nacional e internacional em língua inglesa.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

LOPES, Véra Neusa. Racismo, preconceito e discriminação. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

LURNEL, Eduardo; DOMINGUES, Magna. **Meu nome é Maalum**. Rio de Janeiro: Baú Encantado, 2021.

MARIOSIA, Gilmara Santos; REIS, Maria da Glória dos. **A influência da literatura infantil afro-brasileira na construção das identidades das crianças**. Estação Literária, v. 8, p. 42-53, 2011.

MARQUES, Nivea Mesquita Ferreira. **A valorização da identidade étnico-cultural na literatura infantil: análise das obras “Meu crespo é de rainha”(bell hooks) e “O cabelo de Cora”(Ana Zarco Câmara)**. Monografia de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, PR, 2020.

MELO, Glenda Cristina Valim de. **Entrevista com Nilma Lino Gomes (UFMG)**. Revista Linguagem em Foco, v. 8, n. 2, p. 115-122, 2016.

MIRANDA, Claudia et al. **Relações etnicorraciais na escola: desafios teóricos e práticas pedagógicas após a Lei 10.639**. Rio de Janeiro: Quartet, 2012.

MOORE, Carlos. **Racismo & Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o Racismo**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007, p. 279-293.

MORESI, Eduardo. **Metodologia da pesquisa**. Brasília: Universidade Católica de Brasília, v. 108, n. 24, p. 5, 2003.

MUNANGA, Kabengele. **Algumas considerações sobre "raça", ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos**. Revista USP, n. 68, p. 46-57, 2006.

MUNANGA, Kabenguele. **Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso?**. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), v. 4, n. 8, p. 06-14, 2012.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude – usos e sentidos**. Autêntica, 2015.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira, Niterói, [S.l: s.n.], 2004, p. 1-17.

OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. **Infância, raça e "paparicação"**. Educação em Revista, v. 26, p. 209-226, 2010.

OLIVEIRA, Keila de; FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Literatura Infantil Como Meio Articulador do Letramento Racial Crítico em Sala de Aula**. Revista Linguagem em Foco, v. 11, n. 2, p. 33-45, 2019.

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

OLIVEIRA, Kethlyn Costa de. **Do Orum ao aiyê: o sagrado feminino em “Omo-oba: histórias de princesas”**. REVELL-REVISTA DE ESTUDOS LITERÁRIOS DA UEMS, v. 1, n. 24, p. 481-506, 2020.

OLIVEIRA, Kiusam de. **Omo-oba: histórias de princesas**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

PANTA, Mariana; PALLISSER, Nikolas. **“Identidade nacional brasileira” versus “identidade negra”: reflexões sobre branqueamento, racismo e construções identitárias**. Revista Espaço Acadêmico, v. 17, n. 195, p. 116-127, 2017.

PEREIRA, Amilcar Araújo. **Educação das relações étnico-raciais no Brasil: trabalhando com histórias e culturas africanas e afro-brasileiras na sala de aula**. Brasília: Fundação Vale, 2014.

PEREIRA, Ariovaldo Lopes; LACERDA, Simei Silva Pereira de. **Letramento racial crítico: uma narrativa autobiográfica**. Travessias, v. 13, n. 3, p. 90-106.

PERES, Fabiana Costa; MARINHEIRO, Edwylson de Lima; MOURA, Simone Moreira de. **A literatura infantil na formação da identidade da criança**. Revista Eletrônica Pró-Docência, UEL, v. 1, n. 1, 2012.

QUEIROZ, Hellen Araujo et al. **O reconhecimento da identidade racial na educação infantil**. Revista de Divulgação Científica Sena Aires, v. 7, n. 1, p. 66-75, 2018.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. Companhia das letras, 2019.
ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

RIBEIRO, Mari Ivone da Silva. **Contribuição da literatura infanto-juvenil na construção da educação antirracista: uma leitura da obra Amoras, de Emicida**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras). Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Santana do Livramento, RS, 2021.

ROSEMBERG, Fúlvia. **A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais**. In: BENTO, Maria Aparecida Silva. Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012.

SALVADOR, Lenine. **De Narciso a Yemanjá O Espelho do Mar**. Anais ABRACE, v. 17, n. 1, 2016.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. **“Um abraço negro”: afeto, cuidado e acolhimento na educação infantil**. In: Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres / [organização Ana Paula Brandão, Azoilda Loretto da

Trindade]. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

SANTIAGO, Flávio. **Gritos sem palavras: resistências das crianças pequeninhas negras frente ao racismo**. Educação em Revista, v. 31, p. 129-153, 2015.

SANTOS, Nágila Oliveira dos. **Revista África e Africanidades: educação antirracista na perspectiva de docentes da educação básica**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ, 2017.

SANTOS, Renato Emerson dos. **Rediscutindo o ensino de geografia: temas da Lei 10.639**. Rio de Janeiro, CEAP, 2009.

SANTOS, Simone Rodrigues Martins; GUEDES, Rita de Cássia Eloia; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. **Explorando as práticas de leitura na educação infantil**. Estudos em Educação e Linguagem-ISSN: 2237-5880, v. 2, n. 1, 2012.

SCHMIDT, Beatriz; PALAZZI, Ambra; PICCININI, Cesar Augusto. **Entrevistas online: potencialidades e desafios para coleta de dados no contexto da pandemia de COVID-19**. Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social, v. 8, n. 4, p. 960-966, 2020.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Racismo e “branquitude” na sociedade brasileira**. In: Portal Ecodebate. De 06 Fev. 2015. Disponível em: <<https://www.ecodebate.com.br/2015/02/06/racismo-e-branquitude-na-sociedade-brasileira-entrevista-com-lia-vainer-schucman/>>. Acesso em: 17 out. 2021.

SILVA, Analise de Jesus da; PEREIRA, Rosa Vani. **O racismo muda por força da lei? Reflexões sobre a implantação da lei n. 10.639/03**. In: SESC, Departamento Nacional. Cultura afro-brasileira e africana no Sesc: possibilidades e desafios. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019.

SILVA, Caroline Felipe Jango. **As representações sociais acerca da criança negra na educação infantil e os mecanismos de discriminação**. Eventos Pedagógicos, v. 6, n. 4, p. 323-341, 2015.

SILVA, Fabiane Ferreira da; RIBEIRO, Paula Regina Costa. **A inserção das mulheres na ciência: narrativas de mulheres cientistas sobre a escolha profissional**. Linhas Críticas, v. 18, n. 35, p. 171-191, 2012.

SILVA, Jerusa Paulino da; FERREIRA, Rosângela Veiga Julio; FARIA, Jeniffer de Souza. **A construção da identidade da criança negra: a literatura afro como possibilidade reflexiva**. CES Revista, v. 25, n. 1, p. 283-295, 2011.

SILVA, Nívea Priscilla Olinto da. **Literatura infantil e os conflitos emocionais na infância: tecendo caminhos para uma pedagogia das emoções**. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2010, p. 1-12.

SILVA, Tarcia Regina da; MENDONÇA, Érika de Sousa. **Infância e intolerância religiosa**. Revista Espaço Acadêmico, v. 21, p. 83-93, 2021.

SILVA, Vera Lúcia Neri da. **As interações sociais e a formação da identidade da criança negra**. 27ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED Anais da ANPED, Caxambu/MG, 2004.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. **Diversidade religiosa**. 2010.

TEIXEIRA, Mariana Castro. **Alteridade & identidade em para entender o negro no Brasil de hoje**, de Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes. Revista de Ciências do Estado, v. 2, n. 2, 2017.

TELES, Carolina de Paula. **Linguagem escolar e a construção da identidade e consciência racial da criança negra na educação infantil**. Anagrama, v. 1, n. 4, p. 1-16, 2008.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. **Diversidade étnico-racial: por uma prática pedagógica na educação infantil**. In: BENTO, Maria Aparecida Silva. Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

VARELA, Camila Gomes. **Páginas ainda em branco: a presença/ausência do negro nas coleções didáticas de literatura, um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

VERÇOSA, Alzenite de Araújo. **Racismo na Escola: O silêncio fala mais alto**. Monografia de Pós-Graduação em Educação para a Diversidade. Universidade Federal de Ouro Preto. Ouro Preto, 2012.

VINUTO, Juliana. **A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto**. Temáticas, v. 22, n. 44, p. 203-220, 2014.

9

Apêndices

9.1

Roteiro de entrevista com professoras da educação infantil

I – Dados de Identificação

1- Como você gostaria de ser chamada ao longo desta pesquisa?

2- Qual sua idade?

3- Como se autodeclara, de acordo com os padrões do IBGE?

a. () Branca

b. () Preta

c. () Parda

d. () Indígena

e. () Amarela

4- Descreva a sua formação acadêmica.

5- Quando ingressou no magistério?

6- Como foi seu envolvimento com a Educação Infantil? Desde quando?

7- Qual sua atuação profissional no momento atual?

II – A educação infantil e as relações étnico-raciais

1- Você já teve, em algum momento, contato com a cultura afrodescendente? Se sim, em que situação se deu esse contato?

2- Qual sua opinião acerca da abordagem da questão étnico-racial em turmas da

Educação Infantil? Como surgiu o seu interesse por essa temática?

3- Você já realizou algum projeto pedagógico de valorização às culturas africana e afro-brasileira em sua prática docente? Caso positivo, como foi esse trabalho?

III – Práticas de letramento racial

1- Na escola onde atua, tem biblioteca de sala ou “cantinho da leitura”? Caso positivo, que obras compõem esses espaços?

2- Como acontece a escolha dos livros para trabalhar com a literatura em sua turma?

3- Você desenvolve prática de leitura de narrativas com foco nas relações étnico-raciais com seus alunos? Caso positivo, qual(is) livro(s) de literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira você já trabalhou na turma?

4- Quando seleciona livros de literatura infantil de valorização à cultura afrodescendente para apresentar à turma, como você realiza o trabalho com essas obras?

5- Qual(is) característica(s) das obras (tema, personagens, enredo, imagens etc.) você prioriza em sua prática pedagógica? Por quê?

IV – A construção da identidade étnico-racial dos alunos na Educação Infantil

1- Quando você conta histórias de temática afrodescendente aos alunos, que tipo de reação eles costumam apresentar? Descreva algumas delas.

2- Em sua opinião, de que maneira as obras literárias afrodescendentes contribuem para a construção identitária das crianças na Educação Infantil?

No final, farei a seguinte pergunta:

Você tem colegas que também trabalham com literatura afrodescendente na Educação Infantil? Pode me dizer seus nomes e como poderei entrar em comunicação com elas?

Muito obrigada!

9.2

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO

Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada Professora _____,

Vimos, por meio deste, convidar-lhe a participar voluntariamente da pesquisa apresentada a seguir.

Pesquisa: As literaturas infantis africanas e afro-brasileiras como letramento racial e construção das identidades étnico-raciais na Educação Infantil.

Pesquisadores: Mestranda: Joice da Silva Pedro Oliveira | joicesilvaufrij@gmail.com | (21) 99198-6817; Orientadora: Vera Maria Ferrão Candau | vmfc@puc-rio.br | (21) 35271815

Justificativa: A pesquisa se justifica diante da necessidade de compreender, refletir e discutir acerca do letramento racial mediado pelas literaturas infantis africanas e afro-brasileiras, contribuindo com a possível construção da identidade étnico-racial das crianças.

Objetivo: Compreender, a partir dos depoimentos de professoras da Educação Infantil, como as literaturas infantis africanas e afro-brasileiras, podem contribuir para o desenvolvimento da educação étnico-racial, o letramento racial e a construção das identidades étnico-raciais dos alunos na Educação Infantil.

Metodologia: Entrevistas individuais, registradas por meio de gravação em áudio

e vídeo, através de plataformas digitais como *zoom* ou *google meet*, em um tempo estimado de 40 (quarenta) minutos.

Período de armazenamento dos dados coletados: Os registros das informações coletadas na pesquisa serão armazenadas nos arquivos do mestrando por um período 5 (cinco) anos.

Desconfortos e Riscos Possíveis: É possível que algum tipo de constrangimento ocorra ao se abordar temas relacionados à questão étnico-racial. No entanto, todos os procedimentos levarão em conta este risco, respeitando as entrevistadas e garantindo que os relatos sejam apresentados em clima de confiança e sigilo. Será garantido ao longo de todo o processo o respeito à pessoa dos participantes, sua liberdade de expressão e a confidencialidade de suas informações. Em qualquer momento, caso o participante não se sinta à vontade, por menor que seja seu constrangimento, poderá negar-se a responder qualquer questão e/ou retirar-se da pesquisa. A participação nesta pesquisa não traz implicações legais. Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Além disso, a Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio pode atender dúvidas éticas a respeito do projeto de pesquisa, caso as respostas anteriormente dadas pela pesquisadora e pela orientadora não satisfizerem.

Benefícios: Ao participar da referida pesquisa, o entrevistado não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo contribua com possíveis processos de formação de práticas educacionais antirracistas. No término deste estudo, a educadora participante da pesquisa receberá, por e-mail, um documento com acesso aos resultados.

Confidencialidade: As informações coletadas nesta pesquisa serão estritamente confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Eu, _____,
de maneira livre, esclarecida e voluntária, concordo em participar da pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos e dos possíveis desconfortos com o tema e das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre os mesmos. Fui informada de que se trata de uma pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que minha imagem e meu nome não serão publicados sem minha prévia autorização por escrito. Estou ciente de que, em qualquer fase da pesquisa, tenho liberdade de recusar a minha participação ou retirar meu consentimento, sem penalização alguma e sem nenhum prejuízo que me possa ser imputado. Sendo assim, assinalar com X

- () Autorizo a gravação de áudio
- () Autorizo a gravação de áudio e vídeo
- () Não autorizo a gravação de áudio
- () Não autorizo a gravação de vídeo

Para maiores informações, a Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio (CEPq-PUC-Rio), localizada na Rua Marquês de São Vicente, 225 – 2º andar, Prédio Kennedy – Gávea – Rio de Janeiro – RJ se coloca à disposição para fornecer quaisquer outros esclarecimentos que se fizerem necessários ao assunto em pauta no telefone: (021) 3527-1618.

Nome: _____

E-mail: _____

Tel.: _____ / Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2021.

(assinatura da participante)

Joice da Silva P. Oliveira, mestranda

OBS.: Esse termo de Consentimento Livre e Esclarecido será assinado em duas vias, uma da participante e outra via para os arquivos da pesquisadora.

10

Anexo

10.1

Parecer da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio

**CÂMARA DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-RIO****Parecer da Comissão da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio 014/2021 – Protocolo 34/2021**

A Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio foi constituída como uma Câmara específica do Conselho de Ensino e Pesquisa conforme decisão deste órgão colegiado com atribuição de avaliar projetos de pesquisa do ponto de vista de suas implicações éticas.

Identificação:

Título: "As literaturas infantis africanas e afro-brasileiras como letramento racial e construção das identidades étnico-raciais na Educação Infantil" (Departamento de Educação da PUC-Rio)

Autora: Joice da Silva Pedro Oliveira (Mestranda do Departamento de Educação da PUC-Rio)

Orientadora: Vera Maria Ferrão Candau (Professora do Departamento de Educação da PUC-Rio)

Apresentação: Pesquisa qualitativa que visa compreender, a partir dos depoimentos de professoras da Educação Infantil, como as literaturas infantis africanas e afro-brasileiras podem contribuir para o desenvolvimento da educação étnica racial, o letramento racial e a construção das identidades étnico-raciais dos alunos na Educação Infantil. Prevê abordar professoras da educação infantil que participem de projeto de educação para as relações étnico-raciais, indicadas por informante privilegiado vinculado a Secretaria de Educação de um dos municípios da Baixada Fluminense. Recorrerá a técnica "snowball sampling" para definir a amostra. Utilizará entrevista gravada em áudio e vídeo e estudará os livros utilizados pelas professoras em suas práticas pedagógicas. Conta com apoio teórico na literatura sobre a identificação étnico-racial.

Aspectos éticos: O projeto e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentados estão de acordo com os princípios e valores do Marco Referencial, Estatuto e Regimento da Universidade no que se refere às responsabilidades de seu corpo docente e discente. O Termo expõe com clareza os objetivos da pesquisa e os procedimentos a serem seguidos. Garante o sigilo e a confidencialidade dos dados coletados. Informa sobre a possibilidade de interrupção na pesquisa sem aplicação de qualquer penalidade ou constrangimento.

Parecer: Aprovado

Prof. José Ricardo Bergmann

Presidente do Conselho de Ensino e Pesquisa da PUC-Rio

Profa. Ilda Lopes Rodrigues da Silva

Comissão da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio

Rio de Janeiro, 13 de maio de 2021