

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO LATO SENSU EM DOCÊNCIA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA

André Luiz Amancio de Sousa

**A ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA INFANTIL
COMO PRÁTICA ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO**

Belo Horizonte

2010

ANDRÉ LUIZ AMANCIO DE SOUSA

**A ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA INFANTIL
COMO PRÁTICA ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em História da África e Cultura Afro-brasileira, pelo Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência na Educação Básica, da Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador(a): Dr. José Raimundo Lisboa da Costa

Belo Horizonte

2010

SOUSA, André Luiz Amancio de.

A Escolarização da Literatura Infantil como prática antirracista na educação. André Luiz Amancio de Sousa. Belo Horizonte-2010.

47 páginas.

Trabalho de Conclusão de Curso. (Monografia – Especialização) Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em História da África e Culturas Afro-Brasileiras, 2º Semestre de 2010.

Orientação: Prof. Dr. José Raimundo Lisboa da Costa

ANDRÉ LUIZ AMANCIO DE SOUSA

**A ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA INFANTIL
COMO PRÁTICA ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção de título de Especialista em História da África e Cultura Afro-brasileira, pelo Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência na Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador(a): Dr. José Raimundo Lisboa da Costa

Aprovado em 11 de dezembro de 2010

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Professor Dr. José Raimundo Lisboa da Costa – FAE- UFMG

Elania de Oliveira – FAE- UFMG

A meus filhos, Arthur e Bernardo, dos quais usurpei o tempo necessário para efetivação deste estudo.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus que me garantiu saúde física e mental para suportar a carga de trabalho e estudo a qual eu me propus neste período;

Agradeço à equipe do Laseb que tão prontamente se dispôs a nos auxiliar; em especial, à Maria das Graças Bregunci, nossa parceira na luta pela possibilidade de acesso dos educadores infantis nesta área específica: História da África e Culturas afro-brasileiras;

Aos professores que me auxiliaram nessa empreitada de busca pela compreensão da construção histórico-social do preconceito racial e combate ao racismo; em especial, ao meu orientador, professor José Raimundo Lisboa da Costa, que percorreu todo este trajeto com disposição e alegria ímpares;

À direção, coordenação e grupo de educadoras que compõem a UMEI Granja de Freitas, bem como as crianças e seus familiares que participaram deste projeto;

Aos colegas de sala e amigos, em especial, à Débora Barbosa que, tão gentilmente, colaborou na efetivação deste projeto, auxiliando-me quanto à apreensão da visão de resultados nesse processo que se iniciou com um sonho pessoal, entretanto, partilhado com todo um coletivo: auxiliar na construção de um Brasil mais racialmente democrático.

*“Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele,
por sua origem ou ainda por sua religião.
Para odiar, as pessoas precisam aprender e,
se podem aprender a odiar,
podem ser ensinadas a amar.”*

(Nelson Mandela)

RESUMO

Este projeto tem como eixo norteador a aplicação das determinações da Lei 10.639/03 relativa à educação étnico-racial em um movimento reflexivo de (re)pensar as propostas pedagógicas na escola onde foi desenvolvido. A base dessa reflexão foi pautada no trabalho com a Literatura enquanto prática antirracista na educação. Essa metodologia se refere à valorização do uso do espaço da biblioteca, bem como da apropriação de seu acervo literário com a específica finalidade de abordar, discutir e refletir acerca da construção histórica da imagem negativa do negro no Brasil, minimizando, nesse sentido, os impactos desse perverso mecanismo de exclusão social no futuro das crianças a partir da reconstrução positiva da identidade negra de meninos e meninas.

Palavras-chave: História da África, Escolarização, Literatura Infantil, negro.

RESUMEN

Este proyecto tiene como guía la aplicación de las determinaciones de la Ley 10.639/03 sobre la educación étnico-racial en un movimiento reflexivo de (re) considerar las propuestas de la enseñanza en la escuela donde se ha desarrollado. El principal de esta reflexión se basa en el trabajo con la literatura como práctica de lucha contra el racismo en el medio de la educación. Esta metodología se refiere a la apreciación del uso del espacio de la biblioteca, así como la titularidad de su patrimonio literario con el objetivo específico de abordar, discutir y reflexionar acerca de la construcción histórica de la imagen negativa de los negros en Brasil, lo que disminuye los impactos de ese mecanismo perverso de la exclusión social en el futuro de los niños a partir de la reconstrucción de la identidad negra de los niños y de las niñas.

Palabras clave: La historia de África, la escolarización, Literatura Infantil, Negro.

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	10
2.	DESENVOLVIMENTO.....	13
2.1	Referencial Teórico.....	13
2.1.1	Literatura Infanto-juvenil.....	16
2.1.2	Literatura afro-brasileira.....	18
2.1.3	Escolarização da Literatura.....	19
2.2	Do núcleo familiar à Educação Escolar.....	20
2.3	Magistério, o ser professor.....	22
2.4	O Plano de ação.....	27
2.4.1	Contextualização da UMEI Granja de Freitas.....	27
2.4.2	Justificativa.....	29
2.4.3	Objetivo Geral.....	30
2.4.4	Objetivo específico.....	31
2.4.5	Público-alvo.....	31
2.4.6	Metodologia.....	31
2.4.7	Duração.....	32
2.4.8	Recursos.....	32
2.4.8.1	Recursos Materiais.....	32
2.4.8.2	Recursos humanos.....	32
2.4.9	Avaliação.....	32
2.5	Resultados e discussões.....	33
3.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	39
4.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	42
4.1	Fontes consultadas.....	45
4.2	Obras do Kit-afro de Literatura Infantil.....	45
5.	ANEXOS.....	47
5.1	Consentimento livre e esclarecimento.....	47

1. INTRODUÇÃO

Durante, praticamente, todo o século XIX e grande parte do século XX a literatura infanto-juvenil produzida priorizou as temáticas e a estética europeia. O negro, quando começou a aparecer nas tramas das produções escritas, foi apresentado de maneira estereotipada e muitas vezes como indivíduo degenerado (Gouvêa, 2001).

Entretanto, ainda na década de 80 do século XX, houve movimentos que representaram um “remar contra a correnteza”, como é o caso do romance *A cor da ternura*, de Geni Guimarães, que apresenta uma protagonista negra, que tem o sonho de se tornar professora e a despeito de todos os contras consegue seu intento. Seguindo essa mesma linha, temos atualmente outros bons livros que começam a ganhar notoriedade na cena escolar e agregar, ainda que de modo incipiente, pois inicial, às bibliotecas das escolas, outras cores, outras nuances e modos de ver/sentir a infância e adolescência negra. A inserção dessa literatura no espaço escolar se deve à Lei 10.639, aprovada em 9 de janeiro de 2003, que institui a obrigatoriedade da inclusão, nos currículos oficiais, do ensino da “História da África e Cultura afro-brasileira”.

Esta lei é fruto da luta constante do Movimento Negro, desde seu ressurgimento durante o declínio do regime militar, a partir dos anos 70, em prol da valorização da história e cultura afro-brasileira, e do reconhecimento, por parte do Estado, da diversidade étnico-racial existente no Brasil. A lei 10.639/03 é ainda, um desafio para os cursos de formação de professores, pois estes precisam educar e reeducar a sensibilidade dos futuros docentes, instrumentalizando-os para que possam tratar de forma adequada a diversidade étnico-racial, ou seja, para que possam ensinar o não preconceito, a não discriminação em sala de aula, no contexto das interações inter-raciais. Muitas vezes ocorrem nas salas de aula conflitos interétnicos que passam despercebidos por alguns docentes, que não atentam para o componente racial que promove tais desentendimentos. Exemplos desses conflitos são os xingamentos, os apelidos, as agressões verbais e, às vezes, físicas que sofrem muitos/as alunos/as.

De acordo com Silva (1995), a comparação que ocorre quando uma criança apelida a outra, usando o nome de animais ou objetos inanimados, reflete o que os psicólogos sociais classificam como estereótipos, que é uma marca produzida com base em informações truncadas ou incompletas. A estereotipagem é uma prática potencialmente preconceituosa, uma vez que interfere na formação identitária dos sujeitos, a qual se dá a partir das relações entre os indivíduos. Silva (1995) argumenta que é por meio das relações que as crianças constroem significados para suas vivências. Nesse processo,

A busca pelo outro pode ser intrigante, mas também traumática para as crianças negras. Elas são crianças como todas as outras de seu grupo social; entretanto as suas características raciais as distinguem dentro do seu grupo. No momento da descoberta do “nós somos diferentes”, elas repentinamente percebem sua identidade racial. As suas características raciais se transformam em marcas, classificando-as.

As práticas pedagógicas que levam a sério o conteúdo da lei 10.639/03 têm um compromisso ético com o fortalecimento e a construção de identidades. Implicam a construção do olhar de um grupo étnico-racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico-racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro (Gomes, 2005).

Os processos de formação humana, como expresso acima, não acontecem no vazio. Os sujeitos se constroem através das diversas relações que estabelecem entre si. E nesses processos, não há como ignorar que as imagens, as palavras, os silêncios, os olhares, as diversas linguagens de um/a professor/a aos seus/suas alunos/as fazem parte dos processos educativos e podem deixar marcas em suas trajetórias escolares e de vida. Um/a aluno/a que não se vê representado nos cartazes, nas festas, nas representações teatrais ou nas histórias lidas ou contadas na escola onde estuda pode ter prazer em freqüentar essa escola?

Autores como Oliveira (2001) e Gouvêa (2001) alertam para a literatura como possibilidade de (re) construção de um imaginário social positivo sobre o negro, falam ainda da importância da presença desta temática no espaço escolar e

suas implicações na sociedade. Para essas autoras, a educação para as relações raciais certamente passa pela educação dos sentidos e sentimentos.

Para Ricardo Franklin Ferreira (2000) é importante para a saúde psicológica do ser humano ter um senso positivo de si mesmo “como membro de um grupo do qual se é participante sem nenhuma idéia de superioridade ou inferioridade”. Este autor trata da questão da composição identitária baseada em construtos positivos, na elevação da auto-estima. Como sugere este autor, a identidade dos sujeitos é construída nas relações interpessoais mediadas por crenças, padrões, práticas e normas sociais. Tal construção é, portanto da ordem dos valores simbólicos partilhados coletivamente “com a finalidade de construir e interpretar o real”, com nos alerta Oliveira e Werba (1998).

A partir do exposto, este projeto pretende analisar as representações da imagem do negro na Literatura presente na Unidade Municipalde Educação Infantil (UMEI) Granja de Freitas no sentido de se averiguar a possibilidade de resultados satisfatórios quanto a identificação do aluno e aluna negros. A constatação da representação positiva do negro nessa Literatura é que permitirá inferir que esse acervo de temática étnico-racial presente nas escolas da Rede Municipalde Belo Horizonte deverá ser abordado por professores, nas escolas, junto às crianças e jovens.

Nesse sentido, este trabalho se encontra subdividido em seu desenvolvimento em cinco partes no intuito de melhor explicitar sua constituição. Na primeira parte é apresentado o Referencial teórico que embasa este projeto, esclarecendo os conceitos de Literatura afro e infanto-juvenil, bem como o termo *escolarização* que permeia todo este projeto. Na segunda parte, há a introdução do memorial que compreende a etapa do “Núcleo familiar à Educação Escolar”. A terceira parte apresenta a sequencia do Memorial que se refere às práticas docentes, análise teórico-metodológica delas e o histórico de formação profissional.

Como se constata, a segunda e a terceira parte se referem ao Memorial que aqui é concebido como uma autobiografia formativa, configurando-se, portanto,

como narrativa simultaneamente histórica e reflexiva; tendo sido escrito sob a forma descritiva, histórica, analítica, crítica e propositiva abordando os fatos e acontecimentos que constituíram, e ainda constituem, a trajetória acadêmico-profissional de seu autor que, por sua vez, influenciou tanto na escolha dessa área da Pós-graduação (História da África e Cultura Afro-Brasileira) quanto na temática deste projeto, daí a relevância da inclusão desse modelo de escrita no corpo final deste trabalho.

Já a quarta parte traz o Plano de Ação desenvolvido na escola em questão e todas as etapas que o constituem desde a apresentação do espaço escolar até a descrição das possibilidades de avaliação do mesmo. Por fim, a quinta e última parte aborda os resultados e discussões referentes à aplicação desse Plano de Ação, bem como os limites e alcances do mesmo.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Referencial Teórico

Muitos são os caminhos que podem ser percorridos para a construção da identidade, aqui entendida como um produto social (Silva, 2002), seja em nível pessoal, profissional, religioso, ou mesmo no plano do pertencimento étnico-racial. Como nos alerta Antonio Nóvoa (2000), a construção da identidade é algo processual e complexo, leva tempo, ou seja, não se dá sem muito questionamento, conflito e diálogo. Um possível contributo para a construção de identidades raciais ressignificadas no espaço escolar é a literatura. Na sala de aula e nas relações estabelecidas em âmbito escolar:

O ideal seria o professor ter uma reflexão do seu pertencimento étnico-racial e compreender o seu próprio percurso de formação dessa identidade para entender que nem todos os/as alunos/as a sua volta, os negros em especial, se vêem como tal e, além disto, ele/a precisa saber como abordar o assunto. No entanto, isso ainda está no plano do ideal. Esse professor vive na sociedade brasileira e se forma como um cidadão ou cidadã que aprende a discursar positivamente sobre as diferenças, mas na prática, as vive de maneira ambígua e, por vezes, discriminatória. (GOMES ET AL, 2006)

Outra dificuldade apontada por Ferreira (2000), que se coloca no caminho da construção da identidade afro-descendente, é a visão deformada sobre

conceitos como o de africanidade e o de negritude. O termo ou conceito africanidade nos remete ao terreno da cultura, expressa, segundo Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2003) as raízes da cultura brasileira que têm origem africana. Dizendo de outra forma, africanidade nos reporta ao modo de ser, de ver o mundo, de viver, de se organizar, próprio da negritude brasileira e, de outro lado, às marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia-a-dia. A negritude, de acordo com Lívio Sansone (2005) simboliza o orgulho negro comprometido politicamente com as manifestações étnicas "afro" tradicionais como a religiosidade, a dança, a música, e a afirmação estética a partir do cuidado com o cabelo e com o corpo como símbolos identitários.

Tais conceitos foram distorcidos pelos europeus colonizadores ainda na chegada dos africanos/"raça negra" em terras brasileiras. Para legitimar suas práticas e suas crenças os primeiros colonizadores construíram idéias negativas sobre os aspectos físicos, intelectuais, religiosos e culturais da população negra cativa que passa a ser discriminada e estigmatizada e tem sua cultura folclorizada, quando não demonizada.

De acordo com Joel Rufino do Santos (1988), cotidianamente ainda se usa no Brasil a expressão "raça negra" para designar certo grupo, porém para ele esse termo, do ponto de vista científico é nulo, sua função é política e ideológica. Para esse autor o termo negro vem nomear um "lugar social" instituído por diversos aspectos tais como: a cor da pele, a textura dos cabelos, a ancestralidade africana, a pobreza e principalmente a auto-classificação. Para pensarmos o negro assim, basta ter em mente a dificuldade para classificar, por exemplo, um negro rico, ou que não saiba sambar, ou que não se assuma como negro ou não seja visto por seus amigos como tal.

No Brasil, a dificuldade para classificar uma pessoa quanto a seu pertencimento racial deve-se em grande parte às teorias racistas que sustentaram/formaram o imaginário social acerca do negro. Aqui (Brasil), a mesma pessoa pode ser negra num estado, morena em outro e branca num terceiro. Isso faz parte de um ideal de branqueamento que, teorizado no final

do século XIX e início do XX perdura até os dias de hoje como nos alerta Santos (1988). Segundo essa teoria defendida por Oliveira Viana, a população brasileira precisava ser branqueada, precisava assumir a coloração do grupo racialmente aceito e valorizado, o branco. Sendo assim a miscigenação seria o melhor caminho. Segundo esse autor o mestiço iria gradativamente assumindo as características do branco, por ele considerado como superior (Gomes, 1995).

Outra construção que fez parte da construção deste imaginário social, e que dificulta a construção da identidade do negro no Brasil é o mito da superioridade do homem branco. Para Nina Rodrigues, citado por Gomes (1995), o negro constituía-se como um fator de degenerescência do povo brasileiro e deveria por isso ter sua participação na sociedade restringida. Um dos meios de restringir o acesso do negro foi o incentivo à imigração do europeu como meio substituto da mão-de-obra negra, o que afetou principalmente a integração do homem negro livre na república nascente e, conseqüentemente a dificuldade de esse indivíduo construir uma identidade racial marcada pelo orgulho de si e do seu lugar na sociedade. Diante deste cenário; hoje o negro está procurando por vias político-ideológicas constituir uma identidade positiva de grupo, com forte apego aos valores de uma classe média emergente. E o negro não está só nessa empreitada, pois, como afirma Pereira (2002), há um movimento contemporâneo de reafirmação, reconstrução e reelaboração das identidades que foram sufocadas historicamente e que agora lutam pelo direito de ter voz. Para esse autor o negro está “à busca da conquista de espaços sociais que até então lhe têm sido vedados, isto é, o negro quer ir além dos espaços que historicamente a sociedade brasileira lhe tem reservado”.

No que diz respeito ao tema central deste trabalho, a literatura infanto-juvenil afro-brasileira, esses temas são: a construção da identidade da criança negra, lendas, mitos e história africanas sobre a origem do mundo, a questão do cabelo e do corpo da criança negra como símbolos estéticos, entre outros. A partir do exposto, faz-se necessário problematizar alguns conceitos utilizados neste projeto, colocando-se em questão certas concepções, o que os autores

com quem se dialoga entendem por Literatura infanto-juvenil, literatura afro-brasileira e escolarização.

2.1.1 Literatura Infanto-juvenil

À luz dos estudos de Regina Zilberman, ao longo dos anos de 1980 e 1990, sobre literatura infantil, mais especificamente nos livros: *Literatura infantil: Autoritarismo e Emancipação* e *A literatura infantil na escola* podemos afirmar que a literatura infantil surge no século XVIII, ou seja, no período denominado Modernidade. Nessa época ocorria a transição entre uma literatura clássica e uma literatura que privilegiaria o drama, o melodrama e o romance, tendo como tônica central a vida burguesa e cotidiana, deixando de lado personagens aristocráticos e temáticas mitológicas.

A assunção de uma literatura infantil nesse contexto tem como temáticas principais o estabelecimento e o reforço de comportamentos socialmente aceitáveis e a fixação de estereótipos humanos, ou seja, pretendia-se através da literatura, a formação de um imaginário social burguês que seria firmado no seio das transformações e construções históricas da modernidade.

É nesse cenário que aparece a literatura infantil; como reconhecimento das especificidades da própria infância, mas sobretudo sob um viés pedagógico interessado a classe social ascendente: a burguesia. É justamente por causa deste aspecto educativo, que marca as obras destinadas à infância, que o *status* do gênero ora nascente não é o artístico, outrossim, pedagógico, tal posto permanece, não sem discussão e conflito, até os dias atuais. Mas, por quê tanto interesse por parte da burguesia em inculcar ideologias nas novas gerações?

Segundo Zilberman (1982), esse elo entre pedagogia e literatura infantil é sustentado pela ascensão e ressignificação do conceito de família que se instaura a partir do século XVIII, segundo o qual os laços sanguíneos são mais importantes que os laços de amizade e influência, que se sobrepunha socialmente no período aristocrático.

A literatura infantil, para esta autora, pode ser considerada, nesse momento, como a expressão das novas idéias, hábitos e costumes que se queria para a infância burguesa; revista prioritariamente em termos do lugar social que esta passa a ocupar no espaço familiar e social.

O estabelecimento do ensino obrigatório, os surgimentos da psicologia, da pedagogia, da literatura infantil são as conseqüências do novo lugar que a criança e a família passam a ocupar na sociedade moderna. Durante a Idade Média, período em que vigorou o sistema feudal de produção, a criança era percebida como um “adulto em miniatura”, não existia nesse momento histórico uma idéia consolidada de infância, de que a criança é um ser diferente do adulto, que depende deste para sobreviver e que por isso requer cuidados específicos como proteção, alimentação e afeto. Essas idéias nascem e se consolidam somente no século XVIII e XIX. Com a ascensão das idéias iluministas, expressão da modernidade, período iniciado ainda no século XVII, ganha força na sociedade européia a noção de que a infância é um tempo diferente do tempo da vida adulta e que cada qual, criança e adulto, tem suas especificidades e necessidades.

Avançando na compreensão sobre o tema literatura infanto-juvenil interessa-nos discutir também as questões atuais sobre a efetiva aceitação/legitimidade de uma literatura voltada para um público específico, a infância e a juventude. Sobre isso Anne-Marie Chartier (2005) apresenta duas posições. De acordo com a primeira, a autora afirma: “Pode-se dizer que a literatura infanto-juvenil mesmo dirigida a um público definido é uma verdadeira literatura, já que ela não é apenas uma literatura por aproximação, uma literatura que simplifica suas formas, mas também uma literatura que reinventa suas formas”. A literatura infanto-juvenil se apresenta então como capaz de se reconfigurar. Para exemplificar, a autora sugere que pensemos a respeito das histórias em quadrinhos que acabaram se transformando em um gênero literário, devido às suas complexidades de articulação. Pela segunda posição não se pode definir a literatura pelo público visado, pois o direcionamento a determinado público não garante que somente esse público seja atingido. Segundo Chartier (2005),

o acesso a determinados textos, segundo critérios de faixa etária, pode variar no tempo e no espaço dos acontecimentos históricos. O que era proibido para certo público em um momento deixa de ser proibido/recomendado em outro. Há um trânsito leitor-obra não pensado pelo autor e pelo recebedor das obras.

Dessa forma podemos inferir que a existência de uma literatura infanto-juvenil está assegurada, ao mesmo tempo que está sustentada por uma idéia de flexibilidade e trânsito em relação a seu público. Porém não podemos fugir às especificidades, apresentadas por vários escritores, no que se refere a temas relacionados ao universo da criança e do jovem como a construção do ser criança, as brincadeiras, a sexualidade, entre outros.

No que diz respeito ao tema central deste trabalho, a literatura infanto-juvenil afro-brasileira, esses temas são: a construção da identidade da criança negra, lendas, mitos e história africanas sobre a origem do mundo, a questão do cabelo e do corpo da criança negra como símbolos estéticos, entre outros.

2.1.2 Literatura Afro-brasileira

Andréia Lisboa (2005), Conceição Evaristo (2005) e Eduardo Assis Duarte (2002) são alguns dos intelectuais brasileiros, contemporâneos, que tentam sistematizar uma resposta para o que se quer significar com as expressões sinônimas: Afro-literatura, Literatura negra, ou literatura e afro-descendência. Para Duarte (2002), a admissão da existência de uma literatura afro-brasileira implica diretamente no abalo “da noção de uma identidade nacional una e coesa”. No campo da arte literária brasileira, ainda de acordo com Duarte (2002), o consentimento sobre prefixo “Afro” equivaleria à aceitação de uma polifonia literária e também no entendimento de que os afro-brasileiros eram capazes de produzir escritos, mesmo que estes tenham tido grande dificuldade de circulação desde o período colonial.

Esses autores concordam que a escrita dos afro-descendentes, comprometidos com as questões raciais, de promoção da voz afro-descendente na literatura, por exemplo, possui especificidades e características próprias. Algumas das

características descritas por esses autores são: “Enunciação coletiva, propõe uma releitura histórica do nosso país, se constitui como uma narrativa quilombola”, pelo seu potencial de resistência aos boicotes da indústria editorial. O intuito dessa obra afro-descendente é romper com o que Gouvêa (2001) chama de uma posição subalterna, estereotipada, mítica e coadjuvante do negro na literatura.

Sobre isso Duarte (2002) afirma que uma série de fatores contribui para a invisibilidade e/ou obliteração da produção literária afro-brasileira, a saber, circulação restrita, a persistência em se enfatizar os clássicos e a lacuna nos cursos de formação de professores que ainda resistem na implementação de disciplinas que contemplem a escrita negra.

Para Evaristo (2005), a voz que ressoa de dentro da narrativa negra conserva em si a memória de um povo narrada, contada “pelos velhos griots, africanos guardiões da memória, que de aldeia em aldeia cantavam e recontavam as histórias, a luta, os heróis, a resistência negra contra o colonizador”. Evaristo (2005) e Duarte (2002) apontam como principais expoentes, donos de uma escrita afro-descendente, os autores Lima Barreto, Cruz e Souza, Luiz Gama, Maria Firmina dos Reis, Nei Lopes e outros.

Sousa (2005) argumenta que nossa sociedade restringe o acesso à cultura letrada a uma parcela da população. A disseminação e o incentivo a leitura e escrita e o uso da oralidade é fundamental para a busca do exercício da cidadania considerando-se o direito às diferenças. Ainda de acordo com essa autora, a leitura de literatura infanto-juvenil, de cunho étnico-racial, pode contribuir com a promoção da igualdade racial em ambientes educativos.

2.1.3 Escolarização da Literatura

Outro conceito abordado neste trabalho refere-se à *escolarização*. Esse termo é apresentado, muitas vezes, de modo pejorativo. No entanto, segundo Magda Soares em “A escolarização da literatura Infantil e juvenil”, não existe escola sem escolarização. Obviamente, o que se propõe neste trabalho refere-se a

uma ação adequada no que tange ao uso ou escolarização do espaço da Literatura. Necessário afirmar, entretanto, que uma escolarização negativa pode ocorrer não só com da Literatura como qualquer outra área de conhecimento.

Soares demonstra entender o processo de ensino e aprendizagem da leitura literária como produto, tanto de condicionamentos institucionais, culturais e sociais quanto daqueles que derivam dos indivíduos que intervêm em sua realização: o professor e o aluno. Ou seja, uma escolarização adequada, como as autoras propõem, requer uma prática de ensino específica em que se relacionam tanto a literatura enquanto atividade comunicativa e estética quanto a didática como prática interacional.

Assim, considerando-se o fato de que a literatura desde sua inserção no ambiente escolar toma forma e se estrutura de acordo com disciplinas escolares, o intuito desta pesquisa consistiu em conceber o ato educativo por meio da escolarização da literatura como fundamental na formação identitária do leitor, em especial, das crianças.

2.2 Do núcleo familiar à Educação Escolar

Sou André Luiz Amâncio de Sousa. Nasci em 1974. 17 de setembro de 1974, data exata de meu nascimento, ainda que essa verdade só possa ser constatada pelos relatos de minha mãe já que meu pai me registrou mais de um mês após o nascimento e, para não pagar a multa, alterou a data para 01 de outubro do mesmo ano. Só me acerquei desse fato aos 11 anos, ao mudar de colégio, quando também descobri que meu sobrenome 'Sousa' se escrevia com a letra 'S' e não com 'Z' como havia aprendido até então.

Minha primeira infância foi complicada na periferia da região metropolitana de Belo Horizonte, em Contagem-MG; família muito pobre de pais semi-analfabetos, pai alcoólatra, sem residência própria. Morávamos com a avó paterna, e não tínhamos estabilidade financeira. Muito cedo me mudei para o bairro Horto, em BH, para o terreno da avó materna.

Nesse bairro da região leste da capital pude desenvolver padrões de valores ético-morais muito sólidos e importantes para minha formação. Nessa época, era incomum o desrespeito aos mais velhos, pais e professores. Por outro lado, eram comuns as brincadeiras coletivas nos espaços próximos à nossa residência, como os becos ou as margens do Ribeirão Arrudas que cruzava os fundos do terreno.

Éramos cinco filhos, minha mãe trabalhava em duas ou três casas como diarista para garantir o sustento de tão numerosa família. Já nesse período, eu afirmava que queria ser professor ao crescer. Assim, sempre contesto autores que negam a 'vocação' como impulso para o magistério, pois, no meu caso, não tive nenhuma influência da família, nem da TV, que ainda era restrita aos lares de famílias mais abastadas... E sem contar que, na escola, as professoras eram rígidas e intolerantes com as crianças, quer fosse por indisciplina, quer fosse por falta de materiais para o desenvolvimento das atividades. Lembro-me, por exemplo, uma vez que a professora esfregou em meu rosto, no sentido literal dessa palavra, o meu caderno dizendo que aquilo era lixo. O que ela chamava de lixo, provavelmente, atribuindo a desleixo, falta de capricho, era o caderno do ano anterior, de meu irmão mais velho, do qual eu apagara os escritos para escrever nele novamente.

Assim, passei minha infância na escola primária entre o desejo incomum de estudar, o assédio moral da professoras, o desinteresse de meu pai e a falta de estímulo de minha mãe que sempre me pedia para sair da aula nas muitas vezes que cheguei a casa chorando por não ter material escolar, livro didático, dinheiro para merenda etc.

Aos 11 anos me mudei para Sabará quando fomos indenizados pela construtora que iria canalizar o ribeirão Arrudas depois de uma enchente que matou muitas pessoas. A periferia de Sabará parecia muito mais pobre que a de onde saí. As ruas pouco urbanizadas, as casas muito mal-acabadas e as crianças com comportamento violento. Isso obviamente se refletia na escola que era constantemente invadida por marginais, alvo de depredações. O resultado disso era que as crianças estavam muito aquém do nível no qual eu

cheguei. E para piorar, assim que completei os 11 anos meu pai me intimou a sair da escola. Para ele, os filhos não precisavam, ou não poderiam ter mais estudo que os pais. Segundo ele, já era hora de trabalhar. Eu deveria seguir o mesmo destino de meu irmão mais velho e o mesmo ocorreria com os outros. Como me recusei a largar a escola, tive que negociar. Consegui um serviço de 'placa de ouro', que hoje ainda existe, mas a placa é de emborrachado, diferente da que eu usava que era de madeira. Desempenhava funções auxiliares no escritório de venda/compra de ouro num momento e noutro ficava na rua fazendo a propaganda do serviço.

Trabalhei nesse e em outros serviços sempre conciliando com os estudos, diferentemente de todos os meus irmãos e irmã que abandonaram a escola sem conclusão do antigo 1º grau. E assim, segui os estudos em escola pública estadual até terminar o antigo 2º grau. Retomei os estudos somente após o casamento, quase dez anos depois, para cursar o magistério dos anos iniciais no Instituto de Educação depois de conseguir a vaga através de um sorteio. Foi no envolvimento com essa modalidade de ensino que compreendi os trâmites dos caminhos de entrada na universidade reacendendo o desejo de continuar os estudos. O resultado foi minha entrada na UFMG, no curso de Pedagogia, sem ter feito cursos preparatórios, ainda por falta de condições financeiras.

2.3 Magistério, o ser professor

Estou na área da Educação Básica há pelo menos dez anos. No entanto, minha trajetória profissional perpassou por vários outros caminhos até estar efetivamente envolvido com essa prática. Tenho trinta e seis anos e comecei a trabalhar muito cedo, como já mencionado, em um tempo no qual não se criminalizava, ao menos em forma de lei, o trabalho infantil. Talvez por isto: não ter tido uma plena infância, tenha me inserido na Educação Infantil a pretexto de ser um agente mediador da aprendizagem, embora, desde muito jovem, já soubesse de minha vocação para o magistério.

Tempos depois de terminar o antigo 2º grau científico, fiz o curso normal no Instituto de Educação de Minas Gerais e, aí sim, comecei a dar aulas em uma

Associação Comunitária em Sabará, onde residi até o final de 2009. A partir de então senti necessidade de continuar os estudos, iniciei o curso de Pedagogia na FAE/UFMG e só o terminei após ter me graduado em Letras pela mesma instituição. Nesse ínterim, fiz concurso público nas prefeituras de Sabará, Contagem, Betim, Ribeirão das Neves, Belo Horizonte e da Secretaria de Educação do Estado; todos para professor. Em verdade fui aprovado em todos dos quais participei, mas em alguns não fui chamado e/ou não pude assumir por falta do diploma.

Na Prefeitura de Sabará pude assumir o cargo e atuar como professor regente de turmas do 2º ciclo onde ministrava aulas de Português e Literatura. Trabalhei um ano por contrato e outros quatro como professor efetivo. Desenvolvi ali vários projetos relacionados a valores éticos, já que sempre atuei em periferias. Infelizmente, nessa Rede, as turmas eram divididas por nível cognitivo, nível esse medido por meio de testes mal elaborados e aplicados pela supervisora no início do ano. Como questionasse tal prática, sempre me deram as turmas com maior déficit de aprendizagem e problemas graves de disciplina.

Nessas turmas, a maior parte dos alunos era negra e muito carente sócio-economicamente. Desse modo, havia uma aproximação entre os alunos e eu que sou negro, o que me permitia desenvolver excelentes propostas relacionadas ao tema da valorização da cultura africana e brasileira, bem como outros relacionados à ética. O maior problema que enfrentei nessa rede foi a precariedade dos bens materiais, falta de apoio técnico e de tempo, já que não existia proposta de reformulação dos tempos para que o professor tivesse condições de se preparar fora de sala para as aulas. Isso sem mencionar a desvalorização pessoal e financeira da carreira docente.

Entretanto, as muitas dificuldades pelas quais passei nessa escola não me impediram de realizar os projetos nos quais acreditava como o da questão étnica. Assim, quando, em 2008, finalmente a rede municipal de Sabará iniciou os debates e divulgação da obrigatoriedade do ensino da cultura afro, eu fui o representante da escola para a concretização desse objetivo. Como nem a

escola nem a secretaria de educação ofereceram materialidades tive que buscar auxílio em outras parcerias para implementação da proposta.

Enquanto professor habilitado em Língua Portuguesa e sua respectiva Literatura decidi desenvolver o projeto sobre a cultura afro na escola em que atuei em Sabará, partindo deste viés: o literário. Primeiro por minha formação me permitir uma base teórica sólida e capaz de nortear a prática. Segundo, por acreditar no importante potencial que tem a literatura em possibilitar discussões referentes ao tema étnico-racial.

O objetivo geral do projeto “A cultura africana e afro-brasileira e a (re) construção de identidades étnico-raciais” era ampliar o acesso e a valorização da História da cultura Africana e afro-brasileira através de uma proposta interdisciplinar que permitisse o desenvolvimento das habilidades específicas de cada disciplina e, ao mesmo tempo, uma construção de identidades ressignificadas dentro do espaço escolar e junto à comunidade para uma efetiva implementação da Lei 10639/03 e das Diretrizes.

Já os objetivos específicos perpassavam pelas áreas de conhecimento relativas ao 2º ciclo do Ensino Fundamental, a saber, Ética: possibilitar parcerias entre comunidade e escola no que se refere à disseminação e valorização da cultura Africana e Afro-brasileira; Língua Portuguesa e Literatura: ler, discutir, escrever e reescrever sobre a temática étnico-racial existente nos livros de literatura presentes nos *kits* (ou não) possibilitando a (re) construção identitária dos sujeitos envolvidos; Matemática: estudar a geometria presente nas artes africanas e afro-brasileiras e, ler e discutir a cerca de gráficos que abordem questões étnico-raciais no Brasil; História: possibilitar ao aluno a valorização da História e cultura Africana e Afro-brasileira pela apreensão de um conhecimento histórico não estereotipado; Geografia: possibilitar o conhecimento geográfico sobre a África que permita ao aluno vislumbrar um continente de rico potencial sócio-histórico, político, econômico e cultural; ciências: promover a discussão sobre os conceitos científicos de raça e etnia; Educação Artística: estudar a biografia e obras de artistas africanos e afro-brasileiros das diversas expressões do campo da arte;

Educação Física: promover o estudo, valorização e participação de jogos e brincadeiras de origens africanas; Língua Estrangeira: promover a percepção do conhecimento das línguas/dialetos africanos.

Ressalta-se aqui que, inicialmente, o projeto destinava-se às turmas de IB's (4ª séries ou 5º ano) da Escola Municipal Professora Elza Soares do turno da manhã. No entanto, esperava que, a partir da exposição e apresentação de idéias e trabalhos, uma maior parte de professores, turmas e turnos se integrassem à proposta e, que o projeto se tornasse uma efetiva proposta de trabalho da escola e não apenas de um grupo de professores e alunos, ou pior, uma solitária proposta.

A primeira etapa do projeto foi concluída com uma belíssima apresentação com músicas e danças afro realizada pelos alunos das turmas nas quais atuei, em julho de 2008, no turno da manhã. Essa apresentação que encerrou a primeira etapa do projeto foi resultado de um trabalho voltado para a musicalização (oficinas de confecção de instrumentos de percussão, ensaio com músicas de grupos afros como a *Família Alcântara* e danças, também afro) auxiliados por Débora Barbosa, professora da Rede Municipal de Belo Horizonte, formada em arte-educação com ênfase em música pela *Guignard*, sem a qual não poderia ter avançado na execução da proposta, já que não tenho a formação necessária para tal objetivo.

Além de trabalharem com alguns dos livros presentes no *kit-afro*¹, os alunos estudaram ainda sobre dialeto loruba, lendas e artes africanas e afro-brasileiras (a exemplo da leitura do tema afro nas obras de Cândido Portinari); construíram instrumentos de percussão, ouviram, cantaram e tocaram músicas de tradição oral que valorizam a história de Chico Rei e do Congado.

Interessante lembrar que, a proposta deveria ser finalizada com apresentações para os familiares em um encontro que ocorreria em meados

¹ Conjunto de livros relativos à temática étnico-racial distribuídos nas escolas pela Secretaria Municipal de Educação de Sabará. Ressalta-se que, diferentemente da Rede Municipal de Belo Horizonte, tal Kit era pouco expressivo tanto em quantidade quanto em qualidade, o que me obrigava a procurar recursos em outras bibliotecas.

de novembro em uma área próxima da escola, pois, na mesma não havia espaço para isso. No entanto, o trabalho realizado com as turmas nas quais atuei, foi tão relevante que a escola regionalizou a ideia criando o *1º Encontro Bese Saka- Unidade Afro-brasileira da Regional General Carneiro*, com a participação das escolas próximas e de grupos da comunidade envolvidos com a temática étnica. Esse encontro tornou-se data oficial das escolas, repetiu-se em 2009 e 2010. Ainda que tenha participado apenas do primeiro ano, já que saí de Sabará para assumir outro cargo de Educador Infantil em janeiro de 2009, fico envaidecido por saber que fui eu que lancei a semente desse trabalho tão significativo.

Em Belo Horizonte, pude assumir a função de educador e explorar meus conhecimentos teóricos numa prática de sucesso, já que sempre houve uma preocupação da Rede Municipal de Belo Horizonte quanto ao investimento em educação. Também tive um apoio da direção da escola que sempre apoiou as boas idéias, valorizando o perfil de cada profissional. Em relação a mim, que também sou formado em Letras, por exemplo, sempre me foi possibilitado fazer um trabalho para e na biblioteca da escola que não tem auxiliar (As UMEIs não dispõem do direito de possuírem em seu quadro profissional um auxiliar de biblioteca).

Por estar na mesma escola nos dois cargos, à tarde, em 2009, assumi uma turma de alunos de 5 anos e desenvolvi uma proposta também relacionada a valores pautado na obra clássica *O pequeno Príncipe* de Antoine de Saint-Exupéry. Também com o apoio da direção, ajudei na elaboração deste projeto que se tornou institucional e tenho realizado várias atividades em sala e fora da escola como nossa visita à exposição sobre a Semana da Astronomia no Palácio das Artes ou a visita ao Aero Clube, no Padre Eustáquio, proporcionando às crianças acesso a um espaço que talvez jamais pudessem usufruir se não proporcionado pela escola.

Neste ano, 2010, assumi outra turma de cinco anos e a idéia foi desenvolver nela a ação necessária para a consolidação do curso de pós-graduação. O principal suporte seria a utilização do espaço da biblioteca. Os livros

relacionados à temática étnico-racial e outros recursos dos quais dispõe esse espaço teriam o objetivo principal de auxiliar na prontidão da alfabetização. Desse modo, o embasamento teórico necessário para a idealização desta proposta diz respeito à utilização de dois eixos principais, o conceito de *escolarização* abordado por Magda Soares e a prática de (re) construção de uma positiva identidade negra.

A idéia de um projeto que valorize o espaço da biblioteca na Umei-Granja de Freitas nasceu da necessidade de se ampliar o nível de aprendizado das crianças na Educação Infantil em relação às múltiplas linguagens; desafio contínuo para as séries iniciais do Ensino fundamental. Nesse sentido, a introdução da criança na escola nesta etapa inicial da educação formal, auxiliaria no fortalecimento da prontidão para aquisição das habilidades de leitura/escrita. E, diferentemente, de propostas tradicionalmente valorizadas que abordam textos e imagens nas quais os alunos de periferia, em sua maioria negros, não podem se identificar, este projeto intencionava apropriar-se de uma abordagem pautada em uma prática étnica e racial coerente com a necessidade de seu público-alvo.

Por fim, atuando como Educador/professor e, antes de tudo negro, uma descoberta se tem tornado fundamental: o respeito pelo aluno, por seu universo pessoal, por seus objetivos e metas de vida. Dispor um olhar para o aluno: “Olhar” para o aluno. Reviver no aluno um passado pessoal ou até nacional e realizar no trabalho o resgate do valor que é a vida na sua origem, na sua originalidade e na sua universalidade. Olhar para o aluno tem sido para mim, a possibilidade de criar um novo mundo; de olhar-me e olhar o outro, reconhecer-me e reconhecer o outro e, ensinar sem necessariamente deixar de reaprender acerca de nossa origem afro-brasileira.

2.4 O Plano de Ação

2.4.1 Contextualização da UMEI Granja de Freitas

A UMEI Granja de Freitas fica localizada à Rua São Vicente, número 371; bairro Granja de Freitas, Belo Horizonte/MG. O bairro está localizado na regional leste de Belo Horizonte. Dentre os bairros desta regional, este é considerado de grande vulnerabilidade social, sendo a escola pertencente a uma área de risco social. Atualmente a UMEI atende 243 crianças diariamente, com idades de zero a cinco anos e oito meses. São crianças que moram no entorno da UMEI, e precisam da escola, pois a maioria dos pais trabalha ou sempre está em busca de trabalho. A condição financeira das famílias é considerada muito baixa, pois de acordo com pesquisa realizada pela escola, a renda familiar é pouca para um grande número de pessoas morando na mesma casa, em média três a nove irmãos, tios, primos e avós. Para atender estas crianças a UMEI conta com um grupo de trinta e um educadores incluindo duas coordenadoras pedagógicas. Também compõem o quadro de funcionários, uma vice-diretora, uma auxiliar de secretária, quatro cantineiras, três auxiliares de serviços gerais e quatro porteiros, que revezam entre o dia e a noite.

A educação infantil é contemplada por dois ciclos, sendo que o 1º ciclo atende a crianças de zero a dois anos, e o 2º ciclo atende a crianças de três a cinco anos e oito meses. Portanto na UMEI Granja de Freitas as crianças são divididas em treze turmas como segue as descrições abaixo:

- Uma turma de berçário: Atende a sete crianças, no horário integral, com idade de zero a um ano, acompanhadas por duas educadoras em cada turno. Sendo que uma atua como referência da turma e outra como apoio.
- Uma turma de um ano: Atende a quatorze crianças no horário integral, com idade de um a dois anos. Também são acompanhadas por duas educadoras em cada turno, seguindo o mesmo critério da turma do berçário.
- Uma turma de dois anos: Atende a dezesseis crianças com idade de dois a três anos em horário integral. Há duas educadoras para acompanhamento desta turma em cada um dos turnos. Uma como referência e um apoio.

Para cada uma das turmas acima, existe mais um educador que faz o acompanhamento no horário intermediário.

- Uma turma de dois anos com horário parcial: Atende a dezesseis crianças com idade de dois a três anos, no turno da tarde, com um educador como referência.
- Quatro turmas de três anos: Atende a vinte crianças em cada sala, sendo duas no turno da manhã e duas no turno da tarde. As turmas de três anos são acompanhadas por um educador como referência.
- Três turmas de quatro anos: são atendidas vinte crianças em cada turma, com idade entre quatro e cinco anos. Duas funcionam no turno da manhã e uma no turno da tarde. Cada uma das turmas funciona com um educador como referência.
- Duas turmas de cinco anos: Apresenta vinte e cinco crianças em cada turma com faixa etária de quatro a cinco anos e oito meses. São atendidas no horário parcial, sendo uma no turno da manhã e outra no turno da tarde. Uma educadora atua como referência em cada uma das salas.

Observa-se ainda que, para cada uma das dez turmas citadas acima há uma organização de forma a atender e respeitar o direito do professor referência e seu tempo fora de sala, para organizações do seu trabalho pedagógico, sendo estes substituídos pelos educadores destinados ao apoio.

Quanto ao espaço físico da instituição além de oito salas de aula podemos ainda contar com diretoria, secretária, sala de professores, dois banheiros masculinos e dois femininos, biblioteca, lavanderia, refeitório e cozinha. Respeitando a importância do espaço lúdico para a infância a UMEI se dispõem de um campo de futebol gramado, área externa coberta e um playground.

2.4.2 Justificativa

Enquanto professor habilitado de Língua Portuguesa e sua respectiva Literatura decidi desenvolver o projeto de Africanidade na Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) Granja de Freitas onde atuo, partindo deste viés: o literário. Primeiro, porque minha formação permite-me uma base teórica sólida e capaz de nortear minha prática. Outro ponto importante refere-se ao potencial que tem a literatura em possibilitar discussões referentes ao tema étnico-racial e, contribuir ainda com a melhora no nível de alfabetização e letramento das crianças.

A inserção dessa literatura no espaço escolar se deve à Lei 10.639, aprovada em 9 de janeiro de 2003, que institui a obrigatoriedade da inclusão, nos currículos oficiais, o ensino da “História da África e Cultura afro-brasileira”. Também espera-se com este trabalho apreender um olhar calcado na perspectiva da igualdade, a proposta de um agir ressignificado, a apresentação de uma história prévia à história apresentada no dia-a-dia escolar sobre a África, sobre a população afro-descendente, presente no âmbito escolar, que procuramos nos livros dos *kits* de literatura afro-brasileira².

Assim, essa abordagem na Educação Infantil torna-se relevante porque se espera que, se a criança negra tem a possibilidade de entrar em contato com uma literatura em que as personagens são negras/os e felizes, negras/os e bem sucedidas/os, são negras/os e bonitas/os certamente haverá uma identificação positiva com o mundo que as rodeia e, consigo mesma, diferentemente do fenômeno da negação de si, dos traços e origem racial como observa Rita de Cássia Fazzi (2005) em sua pesquisa, na qual a autora apresenta o drama racial de crianças brasileiras no contexto escolar, marcado pela vergonha e negação das características da negritude como cor da pele, textura dos cabelos presente no corpo de várias crianças de classes pobres ou abastadas das redes pública e particular de ensino. Para Fazzi (2005):

² Conjunto de livros focados na temática étnico-racial da Prefeitura de Belo Horizonte, responsável pela montagem e distribuição dos *kits* às escolas e alunos da rede municipal.

“entender como crianças, em suas relações, constroem uma realidade preconceituosa é de fundamental importância para a compreensão da ordem racial desigual existente no Brasil”.

Interessante ainda ressaltar que na UMEI Granja de Freitas a maior parte das crianças é negra ou afro-descendente, o que torna ainda mais relevante o trabalho com a questão étnico-racial no sentido de valorização dessa raça e de rompimento com paradigmas historicamente cristalizados de depreciação das heranças oriundas do povo africano que tanto contribuiu para a formação deste país.

2.4.3 Objetivo Geral

Analisar por meio do desenvolvimento de um Plano de Ação referente ao trabalho com a Literatura étnico-racial, a eficácia (ou não) da prática de escolarização dos livros presentes no Kit-afro da Rede Municipal de Belo Horizonte (PBH) no que diz respeito à ampliação do acesso e da valorização da História da cultura Africana e afro-brasileira e da construção de identidades ressignificadas dentro do espaço escolar.

2.4.4 Objetivo Específico

Analisar as possibilidades de leitura, escrita, reescrita, conto e reconto da temática étnico-racial existente nos livros de literatura infantil e a (re)construção identitária dos sujeitos envolvidos.

2.4.5 Público-alvo

Este projeto destina-se às turmas do 2º ciclo da Educação Infantil da Umei Granja de Freitas pertencente à Escola Municipal Professora Alcida Torres do turno da tarde (3, 4 e 5 anos). No entanto, espera-se que, a partir da exposição e apresentação de idéias e trabalhos, uma maior parte de educadores se integrem ao projeto e que este se torne uma efetiva proposta de trabalho da escola e não apenas de um grupo de professores e crianças.

2.4.6 Metodologia

O trabalho com a cultura Africana e afro-brasileira pretende (re)significar não apenas o valor que se deve a tal temática como o valor que tem o sujeito que pertence a essa etnia. Nesse sentido, a proposta deve ser pautada em um discurso reflexivo, mas também em uma efetiva prática de trabalho que viabilize o contato do aluno e da comunidade com as belezas que compõem o universo do negro no Brasil e na África.

Toda a metodologia deste trabalho pauta-se na utilização dos livros presentes no Kit-afro. Intenciona-se aqui a prática de escolarização desse material. Esse termo *escolarização*, segundo Soares (2001), é, em geral, tomado em sentido depreciativo. No entanto, não há, de acordo com a autora, possibilidade de se ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes e artes. Assim, a literatura será indubitavelmente escolarizada.

Desse modo, o que se pretende neste Plano de Ação é construir uma escolarização adequada da literatura infantil afro e, assim, na busca da concretização dos objetivos já expostos pretende-se resgatar a história de negros e afro-descendentes que permita uma identificação positiva por parte dos alunos por meio de leitura e recontos através de teatro, dança, coral, jogral ou outros meios de promoção das histórias literárias de tema étnico-racial;

2.4.7 Duração

Pretende-se desenvolver o trabalho sobre a cultura Africana e Afro-brasileira durante o ano letivo, iniciando-se em Maio e finalizando com uma comemoração referente à data de 20 de novembro, Dia da Consciência Negra.

2.4.8 Recursos

2.4.8.1 Recursos Materiais

Além dos livros presentes no Kit-afro, outros livros serão necessários, bem como filmes, músicas; materiais para pinturas, desenhos, confecção de instrumentos musicais e indumentárias africanas e afro-brasileiras. Também,

espera-se apoio a visitas orientadas ao zoológico para visualização de animais africanos e à cidade de Sabará para conhecimento de parte da contribuição dos negros nos diversos setores da sociedade brasileira.

2.4.8.2 Recursos Humanos

Faz-se necessária a consolidação de parcerias entre Educadores Infantis e outros profissionais que muito podem contribuir com este projeto, a exemplo dos habilitados em música e/ou artes para um melhor direcionamento da musicalidade e arte africana e afro-brasileira. Também, a participação da direção e coordenação pedagógica muito tem a contribuir na prática do projeto em questão, bem como da comunidade escolar.

2.4.9 Avaliação

A avaliação do projeto em questão será processual, visando uma adequação permanente das estratégias propostas com o objetivo de possibilitar às crianças uma aprendizagem significativa e contextualizada proporcionando o incentivo quanto à participação dentro de um processo contínuo de apreensão de conhecimentos que levem os alunos à valorização e ao sentimento de pertencimento à cultura Africana e Afro-brasileira. Sendo assim, as avaliações deste projeto visam uma melhor reelaboração da prática oportunizada pelo mesmo.

2.5 Resultados e discussões

Embora a crítica ao trabalho escolar com a leitura literária, venha ganhando contornos cada vez mais definidos, é impossível afirmar se ela repercutiu na escola a ponto de provocar transformações significativas no trabalho pedagógico com a literatura.

As transformações significativas nessa área, segundo alguns estudiosos, parecem apontar para a necessidade de conciliar o discurso pedagógico e o discurso estético no tratamento do texto literário, porém, isso só ocorrerá, caso

os docentes se dêem conta da tensão entre estes dois discursos e então possam construir estratégias de abordagem da leitura literária coerentes com esse propósito.

Acredita-se que é importante refletir ainda sobre a realidade do professor, que se encontra no centro de uma luta de forças sobre como deve caminhar a educação em face de tantas demandas sociais neste novo milênio, tendo que descobrir qual o seu papel nesse processo. Não se pode esquecer que o professor é destinatário de um tanto de discursos que questionam sua prática, muitas vezes desqualificando direta e enfaticamente os saberes e não-saberes acumulados ao longo de anos, todavia, sem apontar caminhos.

Necessário é, entretanto, que se aponte para alguns dos resultados positivos deste trabalho na construção da identidade negra da criança a partir das práticas de escolarização da Literatura Infantil afro-brasileira durante a aplicação deste projeto. Em uma escola onde a maior parte do público atendido é negra e/ou afro-descendente torna-se urgente a abordagem de textos e imagens que auxiliem no processo de construção do conhecimento sem desassociar tal aprendizagem à (re) construção da autoestima de meninos negros e meninas negras.

O trabalho inicialmente se deu a partir da seleção de livros do Kit de Literatura afro que pudessem ser facilmente entendido e visualmente agradável para crianças. Do ponto de vista das crianças, agradável seria uma obra colorida com imagens não muito distorcidas ou estereotipadas do negro. Também a história deveria abordar o cotidiano de pessoas afro-brasileiras que viviam em situações e lugares comuns ao encontrados em outras obras, entretanto, com aproximação ao contexto sócio-histórico e cultural das crianças.



Foto 1: Utilização da biblioteca para leitura de livros de temática étnico-racial.

Em alusão ao gênero conto de fadas, o propósito deste projeto também foi o de apresentar às crianças personagens negros reais e imaginários que servissem de modelo positivo, desconstruindo o estereótipo do negro favelado, marginal e/ou escravo, submisso.



Foto 2: Turma de 5 anos lendo história de rainhas e reis negros.

Uma importante estratégia enquanto tentativa de se escolarizar adequadamente a literatura afro foi de se apresentar o mesmo texto em suportes diversificados; por exemplo, foram apresentados aos alunos os livros “*Menina Bonita do laço de fita*” de Ana Maria Machado e “*Menino Nito*” de Sonia Rosa. Em seguida, as crianças assistiram a apresentação dessas obras em vídeo (Livros animados) e, posteriormente, recontaram oralmente e através de desenho para que depois fizessem uma adaptação teatral e, por fim, um desfile das personagens.



Foto 3: Apresentação do livro animado *Menino Nito* (Sônia Rosa), após leitura da obra.



Foto 4: Crianças recontando a história do *Menino Nito* através do desenho.



Foto 5: Resultado final do reconto de uma das crianças da Obra *Menino Nito*.



Foto 6: Apresentação do Menino Nito às outras salas da UMEI.



Foto 7: Apresentação de outras personagens (Menina bonita do laço de fita e Bruna do livro “Bruna e a Galinha de Angola”).

Outro exemplo de prática de escolarização da literatura afro refere-se à ênfase dada a elementos da cultura afro-brasileira como a capoeira. Os alunos leram/ouviram histórias, assistiram vídeos, ouviram músicas e, por fim, participaram de uma oficina de roda de capoeira na escola.



Foto 7: Aluno de posse de uma obra que aborda a capoeira.



Foto 8: Grupo de Capoeira na UMEI

Interessante observar que, inicialmente, as crianças tinham significativa repulsa das cores mais escuras como o marrom e o preto. No entanto, no decorrer deste projeto foi notória a mudança de atitude por parte dos alunos, em especial os negros e afro-brasileiros, que recorriam cada vez mais a essas cores para confecção de seus desenhos. Algumas estratégias foram utilizadas para esse fim como a observação da tonalidade da cor da pele do colega ou a sua própria olhando-se no espelho. Assim, foram percebendo a importância e diversidade das cores reconhecendo a si mesmo enquanto negros ou afro-brasileiros.



Foto 9: Autorretrato de uma das crianças. Ênfase na cor preta.

muitas vezes só é lembrado no dia 13 de maio, em que apenas se revive a memória da princesa Isabel, como aquela que deu liberdade aos negros. Não se fala em luta, em resistência ou em conquista dos povos negros. O que predomina é a visão do escravo sujeitado à espera que algo de bom lhe aconteça: a libertação. Não se estuda a vida do guerreiro Zumbi, sua contribuição contra a imposição da escravidão e seu movimento em Palmares.

Com os professores em formação, muitas vezes, não é problematizada a questão da diferença étnico-racial como um componente básico da formação social brasileira. Os futuros professores aprendem, por vezes, a relacionar diferença e deficiência, perpetuando assim a estigmatizada visão do negro como um ser inferior, indolente, sujo e incapaz.

Há quase dez anos como professor, percebo que o tratamento de temas que envolvem assuntos relacionados ao universo sócio-histórico e cultural dos grupos africanos ou afro-descendentes, ainda é bastante incipiente quando não, inexistente. Essa omissão quanto à discussão dessa temática geralmente provoca danos na construção identitária da criança que não se vê representada na literatura abordada na escola, quando não estigmatizada por textos e imagens que inferiorizam a raça negra. Sobre essa questão Nóvoa (2000) afirma que

A construção da identidade passa por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças (Nóvoa, 2000, p.16).

Nesse sentido, verifica-se que a construção da identidade é algo processual, flexível e, sobretudo dependente dos contextos culturais de formação. A família, a escola, a mídia, os movimentos sociais são os espaços onde prioritariamente se podem dar a construção da identidade negra. No entanto nem sempre esses espaços/instituições estão preparados para orientar os indivíduos no sentido de uma construção afirmativa da identidade, por isso problematizar o preconceito, desmascarar diariamente o mito da democracia racial confrontando as verdades naturalizadas da igualdade é sumamente

importante para que assim a busca de uma identificação racial valorativa do ser negro seja de fato concretizada. Para tanto não basta inserir conteúdos para a reflexão sobre a contribuição africana na cultura brasileira. Faz-se necessário desconstruir e rever os conteúdos historicamente valorizados pelo currículo escolar, bem como as práticas, comportamentos e as relações que se estabelecem entre os sujeitos que convivem no espaço escolar.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI, Judith, e GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: Pesquisa qualitativa e quantitativa*. São Paulo, Pioneira, 2ª ed., 1998.

CARONE, Iray e BENTO, Maria Aparecida Silva. (Orgs.). *Psicologia social do racismo*. Petrópolis: Vozes, 2002 189 p

CHARTIER, Anne-Marie. Leitura e saber ou a literatura juvenil entre ciência e ficção. In EVANGELISTA, Aracy, BRINA, Heliana, MACHADO, Maria Zélia (orgs). *A escolarização da Leitura Literária: O jogo do livro Infantil e Juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica. 2005, p. 59-69.

DUARTE, Eduardo Assis. *Poéticas da diversidade*. Belo Horizonte: Ed. UFMG. 2002.

EVARISTO, Conceição. *Literatura negra: uma voz quilombola na literatura brasileira*. (2005) [on line]. Disponível em: <http://www.clacso.edu.ar/libros/aladaa/evaris.rtf>>.acessado em 23/03/2007.

FAZZI, Rita de Cássia. *O Drama Racial de Crianças Brasileiras*. Belo Horizonte Autêntica - 2004.

FERREIRA, Ricardo Franklin. *Afro-descendente: identidade em construção*. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro. Pallas, 2000.

GOMES, Nilma Lino Gomes. *Identidades e Corporidades Negras: Reflexões sobre uma experiência de formação de professores(as) para a diversidade étnico racial*. Nilma Lino Gomes et al. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____ *A mulher negra que vi de perto; o processo de construção da identidade racial de professoras negras*, Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

_____ *Práticas pedagógicas e questão racial: o tratamento é igual para todos/as?* In: Margareth Diniz; Renata Nunes Vasconcelos. (Org.). *Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores*. Belo Horizonte, 2004, p. 80-108.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. *O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial: estudo acerca de discriminação racial nas escolas públicas de BH*, Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1985. (Dissertação, Mestrado em Educação).

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. *Imagens do Negro na Literatura Infantil*. [on-line] Disponível na Internet via WWW. URL: <http://www.educacaoonline.pro.br/> Capturado em 02 de abril de 2007.

MUNANGA, Kabengele (org.) *Superando o racismo na escola*. 2ª edição. Brasília: Ministério da Educação, secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NÓVOA, António. (coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Fátima de WERBA, Graziela. *Representações Sociais*. In: STREY, Marlene (et al.) *Psicologia Social Contemporânea: livro-texto*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, Maria Anória de J. Negros personagens nas narrativas literárias infanto-juvenis brasileiras: 1979-1989. 2001, Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação da UNEB, Salvador, 2003.

PARAÍSO, Marlucy Alves. *Currículo, etnia e poder: o silêncio que discrimina*. Trabalho apresentado na 20ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, 1998.

PEREIRA, João Baptista Borges. *O negro e a identidade racial brasileira*. In.: Racismo no Brasil. São Paulo: Petrópolis, ABONG, 2002.

SANSONE, Lívio. *Negritude sem etnicidade: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra do Brasil*, trad. de Vera Ribeiro, Salvador/Rio de Janeiro, Edufba/Pallas, 2004, 335 pp. Resenha de Domingues, Petrônio. Revista de Antropologia. vol.48no. São Paulo Jan./Jun 2005

SANTOS, Joel Rufino. *O que é racismo?* 15. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

SILVA, Consuelo Dores. *Negro, qual é seu nome?* Belo Horizonte, Mazza, 1995.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras*. In MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o Racismo na Escola. 2 ed. revisada. Brasília – DF. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p.101-115.

SILVA. Petronilha Beatriz Gonçalves e. *Africanidades Brasileiras: esclarecendo significados e definindo procedimentos pedagógicos*. Revista do Professor. Porto Alegre, 19 (73):26-30, jan./mar. 2003.

SOARES, Magda. *A escolarização da literatura infantil e juvenil*. IN: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins. *A escolarização da leitura literária, o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica 1998. 125p.

SOUSA, Andréia Lisboa. *Afro-literatura brasileira: O que é? Para quê? Como trabalhar?* [on line] Disponível em: criancanegritude.blogspot.com/2006/08/literatura-infantil-textos.html. Acessado em 22/03/2007. Texto publicado em 08/03/2005.

SOUSA, Francisca Maria do Nascimento. *Linguagens escolares e reprodução do preconceito*. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236p. (Coleção Educação para todos).

4.1 Fontes consultadas

BELO HORIZONTE. *Conselho Municipal de Educação*. Resolução nº 001/2000. Belo Horizonte, 2000.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA-SP, 1991.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

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

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília: SECAD, 2006.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA. Brasília: MEC, DF, 2004.

4.2 Obras do Kit-afro de Literatura Infantil abordadas neste projeto:

ALMEIDA, Gercilga de. *Bruna e a Galinha D'Angola*. Rio de Janeiro: Pallas, 2000.

ANTÔNIO, Luiz. *Minhas contos*. São Paulo: Naify, 2008.

BARBOSA, DÉBORA. *O Reino de Aqualtune*. Belo Horizonte: Literato, 2009.

_____. *Chica da Silva, a Rainha dos diamantes*. Belo Horizonte: Literato, 2009.

_____. *Rita Cebola, a rainha baiana*. Belo Horizonte: Literato, 2009.

_____. *O rei Congo e seu Congado*. Belo Horizonte: Literato, 2009.

BARBOSA, Rogério Andrade. *Bichos da África: Lendas e Fábulas*. (Vol. 1, 2, 3, 4). São Paulo: melhoramentos, 1997.

BELINKY, Tatiana. *Diversidade*. São Paulo: quinteto Editorial, 1999.

BERNASCONI, Pablo. *Vaca Branca, mancha preta*. São Paulo: Girafinha, 2006.

COSTA, Madre. *Koumba e o Tambor Diambê*. Belo Horizonte: Mazza edições, 2006.

DIOUF, Sylviane A. *As tranças de Bintou*. São Paulo: Cosac & Naify, 2001.

MACHADO, Ana Maria. *Menina bonita do laço de fita*. 7ª Ed. São Paulo: Ática, 2003.

MEIRELLES, Gilda. *Biografia do Negro*. Juiz de Fora: Franco Editora, 2002.

OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. *A Bonequinha Preta*. Belo Horizonte: Editora Lê, 2002.

PATERNO, Samíramis Nery. *A cor da vida*. Belo Horizonte: Editora Lê, 1997.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. *Alfabeto Negro*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2001.

ROSA, Sônia. *Capoeira*. Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

_____. *Maracatu*. Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

_____. *O menino Nito: então, homem chora ou não?* 3ª Ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

_____. *O tabuleiro da Baiana*. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

5. ANEXOS

5.1 Consentimento livre e esclarecimento

Em cumprimento ao protocolo da pesquisa “A ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA INFANTIL COMO PRÁTICA ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO”, de André Luiz Amancio de Sousa– aluno do curso de Especialização em Educação Básica na área de concentração *História da África e Culturas Afro-brasileiras* da Universidade Federal de Minas Gerais – realizada no ano de 2010, na Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) Granja de Freitas, da Rede de Ensino da Prefeitura de Belo Horizonte – MG, e dando continuidade ao tratamento ético dos dados, solicito a autorização dos pais ou responsáveis dos alunos envolvidos no estudo para utilização de imagens obtidas por meio de fotografias e filmagens na produção do relatório de pesquisa. Essas imagens serão utilizadas para fins estritamente científicos ligados a esta pesquisa.

Atenciosamente,

André Luiz Amancio de Sousa

Eu, _____, responsável pelo(a) aluno(a) _____, autorizo a utilização das imagens do meu filho (a) na produção da pesquisa “A escolarização da literatura infantil como prática antirracista na educação”, realizada por André Luiz Amancio de Sousa, no ano de 2010, na UMEI Granja de Freitas, da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.

Assinatura do (a) responsável: _____

RG: _____ Data: _____