

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA
MODALIDADE À DISTÂNCIA**

DAVID SOUSA GARCÊS

**LITERATURA INFANTIL AFRODESCENDENTE: CONCEPÇÕES DE
PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I DE ESCOLAS
PÚBLICAS NO INTERIOR PARAIBANO**

**JOÃO PESSOA - PB
2018**

DAVID SOUSA GARCÊS

**LITERATURA INFANTIL AFRODESCENDENTE: CONCEPÇÕES DE
PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I DE ESCOLAS PÚBLICAS NO
INTERIOR PARAIBANO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em
Pedagogia na Modalidade à Distância, do Centro de
Educação da Universidade Federal da Paraíba, como
requisito institucional para obtenção do título de
Licenciado em Pedagogia.


Orientadora: Prof^aDr^aIdelsuite de Sousa Lima.
Co-orientador: Prof^oMs. Carlos da Silva Cirino.

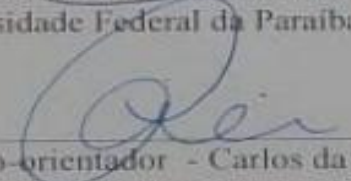
**LITERATURA INFANTIL AFRODESCENDENTE: CONCEPÇÕES DE
PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I DE ESCOLAS PÚBLICAS NO
INTERIOR PARAIBANO**

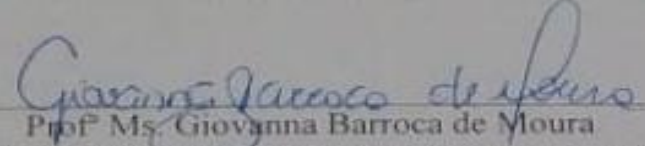
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em
Pedagogia na Modalidade a Distância, do Centro de
Educação da Universidade Federal da Paraíba, como
requisito institucional para obtenção do título de
Licenciado em Pedagogia.

Aprovada em: 07/12/2018

BANCA EXAMINADORA


Profª Drª Orientadora - Idelaine de Sousa Lima
Universidade Federal da Paraíba - UFPB


Profº Ms. Co-orientador - Carlos da Silva Cirino
Universidade Estadual da Paraíba - UEPB


Profª Ms. Giovanna Barroca de Moura
Universidade Estadual do Vale do Acaraú - UVA

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

G2151 Garces, David Sousa.

Literatura Infantil Afrodescendente: concepções de professoras do Ensino Fundamental I de escolas públicas no interior paraibano / David Sousa Garces. - João Pessoa, 2018.

62 f.

Orientação: Idelsuite de Sousa Lima.

Coorientação: Carlos da Silva Cirino.

Monografia (Graduação) - UFPB/Centro-Educação.

1. Afrodescendente. 2. Escola. 3. Lei 10.639/03. 4. Literatura Infantil. 5. Professoras. I. Lima, Idelsuite de Sousa. II. Cirino, Carlos da Silva. III. Título.

UFPB/BC

À minha esposa Fábيا,
Aos meus irmãos, Valeska e Deyvem,
Ao meu sobrinho Denis Wesley,
Aos meus pais, Renê e Terezinha,
À minha sobrinha, companheira e amiga de quatro patas Mel Garcês(*in memoriam*)

AGRADECIMENTO

Agradeço a minha esposa Fábria Costa pela dedicação e sua contribuição inestimável a este trabalho. E também a meu sobrinho Denis Wesley, o qual sou seu inspirador pelos estudos, e a meus familiares pela paciência e compreensão, nos momentos mais difíceis e de estresses, que só afloram e se manifestam com a família.

A Deus, ao meu Anjo de Guarda, aos irmãos benfeitores desencarnados e a minha Nossa Senhora do Carmo, por me concederem a vida, a lucidez, a saúde e a paz; por sempre escutarem minhas preces; pela proteção a mim e à minha família; e por serem a luz guiadora do meu caminho, e por permitirem que concluísse mais uma etapa da minha vida. E aos meus pais Renê e Terezinha, por todas as orações e palavras de carinho que sempre dedicaram a minha pessoa: é por vocês que sempre busco a DEUS em minhas caminhadas.

Faço ainda agradecimentos aos amigos de trabalho, que mesmo pelas circunstâncias vividas por nossa profissão - polícia militar - acreditavam em minha capacidade para cursar a licenciatura em pedagogia. Não posso me esquecer em especial do carinho e das orientações que a equipe de profissionais do polo de Itaporanga-PB, teve por mim durante esse processo, os quais me serviram de grandes inspirações para este trabalho voltado ao lado humano e social, assim como a minha Tutora Josefa Cristina Araújo, que com sua paciência e humildade me inspiraram em ser uma pessoa cada vez melhor desde os primeiros encontros presenciais do curso mostrando-se ser um ser humano dotado de carinho, paciência, conhecimento, dedicação e responsabilidade, pois sem você grande amiga eu não teria conseguido chegar até aqui...

Não pretendo ser injusto com as diversas pessoas que de alguma forma me ajudaram na elaboração deste trabalho, e por isto prefiro não elaborar longas listas de nomes e eventos e me esquecer de um ou de outro importante ser. Dessa maneira, agradeço muito ao meu Professor Ms. Co-orientador Carlos Cirino, o qual me auxiliou e me orientou na conclusão deste trabalho e proporcionou alegria e entusiasmo a um simples metalúrgico, Renê Garcês, e a uma simples e dedicada artesã, Terezinha Garcês, em ter um filho professor, pois os mesmos são uma de minhas fontes de inspiração e amor. Agradeço também a Prof^aDr^a Idelsuite de Sousa Lima por sua contribuição junto ao trabalho. Acima de tudo, agradeço a Deus por me permitir a contribuir com um pouco de meu conhecimento na construção de uma sociedade mais justa e humana.

“A educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o a sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso ninguém educa ninguém” (Paulo Freire)

RESUMO

O tema da presente pesquisa foi analisar como professoras que lecionam no 1º ano do ensino fundamental I de escolas públicas do interior paraibano concebem e desenvolvem a proposta da literatura infantil de temática afrodescendente em suas práxis educacionais. Trata-se de pesquisa exploratória que teve a finalidade de investigar acerca das atividades que estão sendo desenvolvidas pelas docentes, onde se teve a preocupação sobre como gerenciam as questões da diversidade cultural e seus conflitos, bem como a efetivação da Lei 10.639/03 no contexto escolar na busca de uma integração social. No referido trabalho se fez necessário à utilização de estudos de autores, tais como: Barreiros (2010), Cirne (2007), Munanga (2005) e Gomes (2003) para se propor uma discussão mais equânime sobre a temática em questão. Foi adotada uma abordagem qualitativa com o intuito de realizar uma análise sobre os valores e representações sociais que permeiam a rede de relações sociais as quais essas professoras fazem parte. Portanto, para a realização desse trabalho foram necessários a aplicação de um questionário socioeconômico, assim como da realização de entrevistas semiestruturadas na busca de se verificar olhares intrigantes que as docentes possam possuir dentro do contexto escolar no tocante as discussões sobre às temáticas afros.

Palavras-Chave: Afrodescendente. Escola. Lei 10.639/03. Literatura Infantil. Professoras.

ABSTRACT

The theme of the present research was to analyze how teachers who teach in the 1st year of elementary school I of public schools in the interior of Paraíba conceive and develop the proposal of children's literature on Afrodescendant themes in their educational praxis. It is an exploratory research that had the purpose of investigating the activities that are being developed by the teachers, where they had the concern about how they manage the issues of cultural diversity and their conflicts, as well as the effectiveness of Law 10.639 / 03 in the context school in the pursuit of social integration. In the mentioned work it was necessary to use authors' studies, such as: Barreiros (2010), Cirne (2007), Munanga (2005) and Gomes (2003) to propose a more equitable discussion on the subject in question. A qualitative approach was adopted in order to carry out an analysis of the values and social representations that permeate the network of social relations that these teachers are part of. Therefore, to carry out this work, it was necessary to apply a socioeconomic questionnaire, as well as to conduct semi-structured interviews in order to investigate intriguing looks that teachers may have within the school context regarding the discussions on African themes.

Keywords: Afrodescendant. School. Law 10.639 / 03. Children's literature. Teachers.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Capa do livro infantil “Minha mãe é negra sim!”	49
Figura 2: Capa do livro infantil “Menina bonita do laço de fita”	50

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
2. ESCOLA, SOCIALIZAÇÃO E USO DA LITERATURA INFANTIL.....	17
2.1 O uso da literatura infantil como ferramenta de socialização.....	20
3. A LEI 10.639/03 E SUA APLICAÇÃO NA ESCOLA.....	23
4. O USO DA LITERATURA INFANTIL NO CAMPO DA CULTURA AFRODESCENDENTE: ASPECTOS CONCEITUAIS SOBRE O PROCESSO EDUCACIONAL	29
5. A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE INFANTIL A PARTIR DAS PRÁXIS DA LITERATURA INFANTIL AFRO: NOVOS DESAFIOS PARA OS CONTEXTOS ESCOLARES.....	34
6. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	39
7. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	41
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
REFERÊNCIA	53
ANEXO A	57
ANEXO B.....	59
ANEXO C.....	61
ANEXO D	62

1. INTRODUÇÃO

No contexto educacional brasileiro, o ensino fundamental necessita empregar em seus currículos didáticos disciplinas que contemplem estudo sobre a história africana e seu reflexo no processo de formação do País. Segundo a lei 10.639/03, as instituições de ensino devem promover estudos de formação cidadã e conscientização dos discentes no que se refere à diversidade étnico-racial no atual quadro sociocultural brasileiro.

A população afrodescendente vive uma situação de preconceito no País, fruto de uma colonização preconceituosa que valorizava o “branqueamento” do mesmo, onde, após a abolição da escravidão, deixou os negros cada vez mais miseráveis e sem condições de uma vivência social, arraigada por marcas preconceituosas da cor negra, da cultura e da identidade.

A busca pela implementação da literatura infantil no contexto escolar com temática “afro”, faz-se necessária por dois motivos: (1) apresentar às crianças que também existem histórias que contemplam personagens de etnias diferentes daquelas impostas pelos meios midiáticos de influência europeia; (2) contemplar na sala de aula o que a Lei 10.639/03 dispõe em seu texto, no tocante à obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira, promovendo dessa forma, uma alteração no processo educacional nacional.

As obras escritas para as crianças de temática afro-brasileira buscam em seus textos, romper os aspectos de depreciação contra à população negra, através dos personagens protagonistas sendo negros.

A literatura infantil afro-brasileira é bastante discutida por diversos autores, como: Lobato e Santos (2012, p. 4), corroboram em seus textos, a necessidade de publicações e utilização destas obras, por “apresentarem um subsídio material e intelectual que possa contribuir para uma reeducação étnico-racial, haja vista que formulações didático-pedagógicas também devem ser feitas pela escola (...)”.

Nesta perspectiva, o presente estudo buscou compreender como docentes que ensinam no 1º ano do ensino fundamental I, de escolas públicas da cidade de Itaporanga-Paraíba (PB), desenvolvem a proposta da literatura infantil de temática afrodescendente em suas práxis educacional.

Partindo desse sentido a escolha dessa temática se deu a partir das observações realizadas no período da realização do Estágio em Magistério do Ensino Fundamental II, onde foi tida a oportunidade de se acompanhar o dia a dia de uma professora que lecionava no 1º ano do ensino fundamental I, assim como executar o projeto ação o qual teve o intuito de estimular junto aos respectivos alunos o hábito pela leitura de livros infantis no tocante a valorização das diferenças étnicas dentro da sala de aula.

Na época, o projeto buscou promover junto às crianças o reconhecimento e a valorização

das diferenças étnicas dentro do contexto escolar, assim como influenciar a partir dessa promoção em sua formação social e cultural, onde, nessa perspectiva, essa possibilidade pudesse ultrapassar os muros da instituição educacional. Com a aplicação desse projeto foi constatado que a professora já trabalhava junto aos seus alunos a leitura de livros infantis, onde sempre reservava às sextas-feiras um momento - já ao final da aula – para poder realizar a leitura com a participação dos alunos. Ao final da experiência, sorteava um dos alunos para que o mesmo levasse o livro para ler em casa e poder criar e fantasiar suas próprias histórias a partir daquele imaginário contido dentro do livro.

A temática da responsabilidade social voltada ao público afrodescendente se tornou relevante ao pesquisador desde os períodos escolares. As escolas públicas, por exemplo, promoviam um tratamento diferenciado por parte dos gestores escolares na construção social dos educandos, imposta aos padrões socioculturais de uma sociedade imersa no capitalismo arraigado por rótulos comportamentais preconceituosos, cuja construção do pensamento crítico e a concepção de sociedade democrática e libertária de pensamento e expressão, não condiz a realidade sociocultural da instituição de ensino.

Será abordado primeiramente alguns aspectos conceituais sobre a literatura infantil (seu histórico) e seu uso no processo educacional; logo após apontar os aportes legais que versam sobre a temática afrodescendente – a Lei 10.639/2003, assim como a utilização da literatura infantil afro nos espaços escolares; e ainda, discutir sobre a importância da literatura infantil na construção da identidade social da criança e como ela pode contribuir em seu processo de socialização junto a outras crianças e adultos.

O trabalho está organizado da seguinte forma: a introdução a qual nos apresenta a importância da implantação da literatura infantil de temática afro na escola; o capítulo II que versa sobre a escola, socialização e uso da literatura infantil; o capítulo III que fala sobre a aplicação da Lei 10.639/03 junto a instituição escolar; o capítulo IV que faz uma reflexão sobre o uso da literatura infantil no campo da cultura afrodescendente; assim como o capítulo V que demonstra como ocorre a construção da identidade infantil a partir das práticas da literatura infantil afro como sendo um novo desafio para a escola. O referido trabalho nos traz a análise e discussão dos resultados das entrevistas realizadas junto às professoras, assim como a visão das mesmas sobre a utilização da literatura infantil de temática afrodescendente em suas aulas. Por último as considerações finais.

2. ESCOLA, SOCIALIZAÇÃO E USO DA LITERATURA INFANTIL

A escola é considerada o segundo espaço onde às crianças têm a oportunidade de interagirem com seus pares e trocarem experiências das quais adquiriram no seio familiar. Neste

ambiente, a criança se depara com a sociabilidade, aprendizagem de outros valores, crenças e histórias para as representações de mundo e trocas de experiências socioculturais.

Na escola as crianças o desenvolvimento do pensamento e das ideias, através da criação de histórias e contos, além dos primeiros contatos no convívio social. Através das novas convivências, como: (i) o professor: figura adulta similar aos pais na qual a criança, começa a ter como novo referencial em sua vida naquele espaço; (ii) outros profissionais educacionais e equipe técnica; e, (iii) outras crianças para criação e percepção como sujeito participativo e pertencente ao contexto escolar e social.

A escola é considerada uma instituição social por proporcionar aos alunos uma formação não só intelectual, mas também moral. Dessa forma, preparando-os para as diferentes situações a serem vivenciadas em sociedade.

A família é o primeiro contato social que as crianças têm para poderem aprender e a vivenciar suas primeiras experiências sociais é bem retratado nos estudos de Tosta (2013, p. 8), o qual enfatiza “o âmbito familiar é o primeiro socializador de todo o indivíduo”. Essas experiências irão embasar a criança dentro do âmbito escolar, para novas experiências no processo de socialização dos alunos.

Canivez (1991), defende que, a escola, após a família, passa a ser o espaço social mais significativo os quais as crianças devem frequentar:

A escola, de fato, institui a cidadania. É ela o lugar onde as crianças deixam de pertencer exclusivamente à família para integrarem-se numa comunidade mais ampla em que os indivíduos estão reunidos não por vínculos de parentesco ou de afinidade, mas pela obrigação de viver em comum. A escola institui, em outras palavras, a coabitação de seres diferentes sob a autoridade de uma mesma regra (CANIVEZ, 1991, p. 33).

Neste sentido, a escola, torna-se um local onde os alunos começam a interagir em grupos sociais e observam outras formas de experiências de convivências diferentes as proporcionadas pelo ambiente familiar. Com isto, começarão a conviver com diferentes indivíduos, quanto a crença, raça, core cultura.

Santos (1992) alerta através de seus estudos sobre a questão de que a escola tem um conhecimento de forma sistematizada, ou seja, diferente daquele do senso comum, onde esse não pode deixar de ser apresentado às crianças:

Independente das novas funções sociais que a escola assume, decorrentes da complexidade da sociedade atual, permanece a sua função precípua: socialização do saber sistematizado. A escola, como instituição social, não se encarrega daquele saber empírico, espontâneo, do senso comum, que surge da experiência cotidiana dos indivíduos. Este tipo de conhecimento é doxa e diz respeito a opinião, conseqüentemente não deve ser objeto de trabalho escolar. [...] o conhecimento que diz respeito a escola é episteme, é ciência, o conhecimento metódico, conhecimento sistematizado. Assim o papel da escola como instituição é precisamente o de socializar

o saber sistematizado (SANTOS, 1992, p. 19).

O conhecimento científico ensinado na escola é considerado importante para a formação das crianças, mas deve estar associado à formação humana dos discentes. O ensino-aprendizagem científicos deve ser associado as experiências humanas, pois, dessa forma, a criança pode vir a aprender e compreender o mundo e a sociedade que o compõe através de um convívio mais humanitário, através do respeito às adversidades, e compreender que é a existência das diferenças socioeconômicas e culturais que formam a sociedade.

Sobre essa questão, Libâneo, Oliveira e Toschi (2009), descrevem:

A escola é uma organização em que tanto seus objetivos e resultados quanto seus processos e meios são relacionados com a formação humana, ganhando relevância, portanto, o fortalecimento das relações sociais, culturais e afetivas que nela têm lugar (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2009, p. 994).

Em corroboração a esta situação, o Conselho Federal de Serviço Social – CFESS (2018), enfatiza que a educação,

[...] é um complexo constitutivo da vida social, que tem uma função social importante na dinâmica da reprodução social, ou seja, nas formas de reprodução do ser social, e que numa sociedade organizada a partir da contradição básica entre aqueles que produzem a riqueza social e aqueles que exploram os seus produtores e expropriam sua produção (CFESS, 2018, p. 16).

Oliveira e Machado (2008), explanam que a escola não tem somente o papel de transmissão de conhecimentos, mas um compromisso social junto aos seus alunos. De acordo com os referidos autores a função social da escola,

enquanto instituição pública é formar o cidadão, ou seja, proporcionar conhecimentos, atitudes e valores que tornem o estudante solidário, crítico, ético e participativo. Para isso, é indispensável socializar o saber sistematizado, historicamente acumulado, como patrimônio universal da humanidade, fazendo com que esse saber seja criticamente apropriado pelos estudantes, que já trazem consigo o saber popular, o saber da comunidade em que vivem e atuam (OLIVEIRA e MACHADO, 2008, p. 4).

No contexto abordado, a escola é apresentada como uma das responsáveis pela inserção do indivíduo dentro da sociedade, preparando-o nas mais diversas formas: cultural, social e científica, para enfrentar as dificuldades imposta pelas trocas sociais.

A escola existe para organizar intencionalmente os processos de aprendizagem dos alunos e para que os alunos se apropriem de conteúdos sociais e culturais de maneira crítica e reflexiva. A função social da escola se diferencia de outras práticas educativas, desempenhadas pela família, trabalho, mídia, lazer, etc., por ser intencional, deliberada, sistemática e continuada na constituição dos cidadãos. Torna-se, dessa forma, a

principal responsável pela organização, sistematização e desenvolvimento das capacidades científicas, éticas e tecnológicas de uma nação. A escola tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania, sua qualificação para o trabalho, bem como oferecer meios para que ele progrida de modo permanente. O universo escolar favorece o aprendizado, o diálogo e o entendimento do mundo, o respeito e o direito de participação da vida social (OLIVEIRA e MACHADO, 2008, p. 5).

No contexto do ensino-aprendizagem, a escola faz uso de diversas metodologias para poder facilitar a compreensão e aprendizagem de seus alunos, com contribuição no processo de socialização individual.

O ato de ler histórias (infantis, infanto-juvenil) tanto nas salas de aulas e/ou espaços sociais, promove uma maior aproximação das crianças ao público adulto, como também a outras crianças, predispondo-as à trocas de experiências e socialização ao meio.

2.1 O uso da literatura infantil como ferramenta de socialização.

O conceito de literatura infantil vem sofrendo modificações ao passar dos tempos. Tais modificações são motivadas pelas mudanças de cunho social, político e econômico que afetam diretamente nos modos de vida das pessoas. Na sua base histórica, há diferentes relatos quanto ao período exato, mas de acordo com Santos (2010), o surgimento ocorreu no século XVII, a qual foi motivada por mudanças no quadro social da época:

A literatura infantil se constitui como gênero literário durante o século XVII, época em que as mudanças na estrutura da sociedade resultaram em repercussões no cenário artístico. O advento da idade moderna, o surgimento da burguesia, a estruturação do capitalismo no qual se evidencia a livre iniciativa e a concorrência e, também a Revolução Industrial implicaram um novo tipo de sociedade e de família que passaram a se preocupar mais com a educação e formação de suas crianças anteriormente, vistas apenas como adultos pequenos (...) (SANTOS, 2010, p.19).

Segundo Cunha (2002) e Santos (2010), o surgimento desse tipo de literatura, relatam em seus estudos que o surgimento se deu no século XVIII, com uma significativa representatividade sobre o processo educacional das crianças:

A literatura infantil tem relativamente poucos capítulos, começa a delinear-se no início do século XVIII, quando a criança passa a ser um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias, pelo que deveria se distanciar da vida dos mais velhos e receber uma educação especial que a preparasse para a vida adulta. (CUNHA, 2002, p.22).

Já de acordo com Paiva (2011) os primeiros “clássicos infantis”,

surgiram originados da literatura popular, inicialmente destinados aos adultos. No entanto, alcançaram grande sucesso entre as crianças. Cecília Meireles, em seu livro “Problemas da literatura infantil” (1984), sinaliza para a apresentação do elemento estético no texto como característica fundamental ao sucesso dos clássicos entre o público infantil. Os contos de fadas transitavam livremente no meio do povo, com o uso de uma linguagem simples, carregando magia e poeticidade, mas com grande profundidade, possibilitando ao leitor infantil o máximo alcance da fruição literária. Eram transmitidos de pessoa para pessoa, de geração para geração e se perpetuaram na história tanto na oralidade quanto na escrita, encantando crianças devido à riqueza do simbolismo representado por imagens com conteúdos metafóricos (PAIVA, 2011, p. 35-36).

O surgimento dos primeiros clássicos estão atrelados àqueles voltados para os adultos pelo fato de a criança ser reconhecida pela sociedade do período medieval como um “adulto em miniatura”. Nesta época, as crianças deveriam aprender a conviver junto com os adultos, sendo capazes de absorver tudo àquilo que estivesse ao alcance do adulto, e, nessa perspectiva, não seria diferente em participar e aprender com as histórias populares.

Estudos de Ariès (2006), enfatiza a fase da infância no período medieval, a qual era negligenciada pela sociedade da época:

Contudo, um sentimento superficial da criança - a que chamei “paparicação”- era reservado à criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como com um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois uma outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato (ARIÈS, 2006, p. 10).

De acordo com Ariès (2006), não havia troca de experiências entre as crianças da época, mas de modo igual a convivência com os adultos:

A transmissão dos valores e dos conhecimentos, e de modo mais geral a socialização da criança não eram, portanto, nem asseguradas nem controladas pela família. A criança se afastava logo de seus pais, e pode-se dizer que durante séculos a educação foi garantida pela aprendizagem, graças à convivência da criança ou do jovem com os adultos. A criança aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las (ARIÈS, 2006, p. 9).

Segundo Oliveira e Spindola (2008) no período medieval abordagens como questões morais, políticas e religiosas eram transmitidas através dos contos. Esses contos traziam em seu enredo desde questões de costumes, perpassando por violência social e abuso de poder. A produção literária desse período era marcada pelo conteúdo moralizador em seu âmbito e formatos de fábulas, parábolas e histórias de exemplos da época.

Em contrapartida, no período moderno surge uma concepção de faixa etária diferenciada entre adultos e crianças. Além disso, inicia-se a preocupação em adequar os textos para o universo infantil. Paiva (2011) enfatiza essa situação em seus estudos:

A concepção de uma faixa etária diferenciada surgiu em meio à Idade Moderna, devido à nova noção de família centrada num núcleo unicelular e não mais em amplas relações de parentesco. A preocupação com a higiene e a saúde física da criança faz parte da nova organização familiar do século XVIII. E nessa nova organização, a família assumiu, então, seu lar e suas crianças. Nesse novo contexto familiar da Idade Moderna surgiu a preocupação de adequar os textos para crianças e a estabelecer o hábito de ler, criando um clima de privacidade e desenvolvimento da afetividade no lar. No entanto, não era privilégio para todas as crianças o aconchego desse lar, somente as bem nascidas desfrutavam do verdadeiro clima da infância (PAIVA, 2011, 38-39).

De acordo com Paiva (2011), relata que a literatura infantil nesse período apresentava um foco direcionado à questões de controle emocional e psicológico das crianças:

A partir dessa época, a literatura infantil aproximou-se muito da Pedagogia, servindo de auxílio nos currículos escolares dos colégios da burguesia. Sendo assim, as histórias serviram na escola como ferramenta de controle do desenvolvimento intelectual e controle das emoções da criança. Atribuiu-se à literatura infantil a tarefa educativa utilizando de textos de caráter pedagógico preocupados na transmissão de normas e na formação moral da criança (PAIVA, 2011, p. 39).

Entre os séculos XIX e XX, começa a surgir no Brasil os primeiros livros voltados para o público infantil que tratavam de traduções de livros do Oriente e da Europa (PAIVA, 2011):

No Brasil, o advento da literatura infantil se deu entre os séculos XIX e XX, iniciado com as traduções de contos vindos do Oriente e da Europa, que eram narrados para as crianças. Prevalciam até então os contos orais que eram trazidos pelos primeiros colonizadores e eram contados aos habitantes do Brasil. Posteriormente, a literatura infantil brasileira recebeu, também, contribuições de escritores nacionais que, em busca de uma identidade, deixaram de traduzir e imitar textos da cultura europeia (PAIVA, 2011, p. 39).

A cultura popular brasileira começou a apresentar oportunidades das nossas crianças a criarem e recriarem suas próprias identidades, embutidas de atos e fatos que estavam ao seu alcance, diferentes daqueles expostos na literatura internacional a qual iam de encontro à realidade brasileira.

Outros escritores influenciados, iniciaram a criação das histórias de forma a retratar e explicar o processo de vida e formação cultural dos brasileiros, enfatizando os principais aspectos sociais:

[...] somente a partir de 1975 é que vamos encontrar uma produção de literatura infantil mais comprometida com uma outra representação da vida social brasileira; por isso, podemos conhecer nesse período obras em que a cultura e os personagens negros figurem com mais frequência. O resultado dessa proposta é um esforço desenvolvido por alguns autores para abordar temas até então considerados tabus e impróprios para crianças e adolescentes como, por exemplo, o preconceito racial (JOVINO, 2006, p. 187).

Contudo, existe uma barreira a ser superada quanto à propagação de literatura infantil temática que vise no enredo o rompimento de representações que venham a proporcionar conteúdo afrodescendentes, assim como sua cultura (símbolos e signos afros).

Há também os livros que retomam traços e símbolos da cultura afro-brasileira, tais como as religiões de matrizes africanas, a capoeira, a dança e os mecanismos de resistência diante das discriminações, objetivando um estímulo positivo e uma autoestima favorável ao leitor negro e uma possibilidade de representação que permite ao leitor não negro tomar contato com outra face da cultura afro-brasileira que ainda é pouco explorada na escola, nos meios de comunicação, assim como na sociedade em geral. Trata-se de obras que não se prendem ao passado histórico da escravidão (JOVINO, 2006, p. 216).

As questões simbólicas e signos da cultura afro-brasileira não eram retratadas na literatura infantil, devido a influência dos fatores de ordem social e cultura de suas épocas, onde sempre reportavam em seus textos protagonistas brancos. Tal questão pode ser observada através do trabalho de Lobato e Santos (2012, p. 2), informam que:

[...] as publicações destinadas ao público infantil apresentavam, e diversas ainda apresentam, em sua maioria, protagonistas brancos. Os personagens negros, principalmente na literatura infantil clássica, não faziam parte do imaginário infantil, pois estavam envoltos de uma “invisibilidade”, causada pela ideologia do não sujeito, por isso, não apareciam nessas histórias e, quando surgiam, eram apresentados de forma depreciativa, inferior e estigmatizada. Dessa forma, era quase impossível encontrar negros assumindo posições heróicas na literatura infantil e fazendo parte de uma história de autoafirmação de sua identidade, de seu território e de sua ancestralidade de matriz africana, como já é possível encontrar em algumas publicações recentes (LOBATO e SANTOS, 2012, p. 2).

Tais obras surgem em novos contextos socioculturais do País como forma de ruptura de modelos tradicionais. Jovino (2006, p. 188) apresenta:

[...] buscam uma linha de ruptura com modelos de representação que inferiorizem, depreciem os negros e suas culturas. São obras que apresentam personagens negros em situações do cotidiano, resistindo e enfrentando, de diversas formas, o preconceito e a discriminação, resgatando sua identidade racial, representando papéis e funções sociais diferentes, valorizando as mitologias, as religiões e a tradição oral africana (JOVINO, 2006, p. 188).

Contudo, a propagação desse tipo de literatura infantil se faz de grande importância no âmbito escolar, como sociais. Tal literatura visa a preservação da memória e tradição cultural popular. Assim como a conscientização das diferenças étnico-raciais que perpassam o nosso universo educacional e social infantil..

3. A LEI 10.639/03 E SUA APLICAÇÃO NA ESCOLA

Desde 2003, o quadro educacional brasileiro, ensino fundamental e médio, é marcado pela necessidade de implementar em seus currículos didáticos disciplinas que abordem a história e cultura afro-brasileira. Com a criação da Lei 10.639/03, as escolas são obrigadas a introduzirem sua grade acadêmica esse tipo de estudo junto aos alunos, a fim de promover uma maior humanização, segundo os artigos da lei:

Art. 26 – A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1ª – O Conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2ª – Os Conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra (PLANALTO NACIONAL, 2003)”.

Garcês (2016, p. 34), enfatiza em seus estudos:

A implantação desses conteúdos dentro dos currículos escolares nacionais se faz necessário devido mostrar para os educandos a verdadeira história do povo negro/afrodescendente, onde, com isso, vem a proporcionar uma abordagem mais qualitativa da temática em questão, assim como demonstrar de onde surgiu nossos traços culturais e o porquê que o Brasil é um país tão miscigenado (GARCES, 2016. P. 34).

A lei surge como “desafio” institucional e educacional. Seu artigo apresenta a obrigatoriedade da implantação dessa temática, mas não é explícito a forma como deverá ser trabalhada junto aos alunos. Partindo dessa perspectiva, Aguiar e Aguiar (2010, p. 93-94), relatam que:

A presença dos conteúdos relativos à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana voltados a uma educação das relações étnico-raciais e anti-racista em sala de aula é um desafio promovido pela Lei Federal 10639/03, fato que tem gerado a promoção de uma significativa produção e revisão de materiais didáticos utilizados pelos professores, assim como diversas atividades pedagógicas abordando esta temática. As questões relativas à aplicabilidade da lei já foram e ainda são discutidas em diversos eventos científicos envolvendo vários especialistas, resultando em propostas, posicionamentos, materiais de apoio aos professores e outras propostas de trabalho. Entretanto, infelizmente, ainda encontramos profissionais da educação sem o preparo necessário para trabalhar as questões relativas à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, gerando posicionamentos que vão de encontro às propostas apresentadas tanto pela lei quanto pelas diretrizes curriculares voltadas a esta temática. (AGUIAR e AGUIAR, 2010, p. 93-94).

Os profissionais da área da educação articularam novos modos de ver e trabalhar com a proposta étnico-racial na escola a qual foi apresentada pela legislação vigente. Aguiar e Aguiar (2010, p. 95) comentam que:

Todas estas mudanças de comportamento correspondem a uma mudança também no modo de ver e trabalhar com as questões étnico-raciais na escola, propiciando o conhecimento sobre a presença africana na história do nosso país de uma maneira mais ampla e sem deturpações ou omissões que possam contribuir para posturas preconceituosas e baseadas na discriminação e no preconceito étnico e racial. Assim, todas as escolas da rede pública e particular do país, em todas as séries e modalidades de ensino tiveram que repensar seus planejamentos e projetos pedagógicos para inserir estas discussões, adequando-se a uma lei que representa a implementação de políticas de combate ao racismo e a discriminação do negro na sociedade brasileira (AGUIAR e AGUIAR, 2010, p. 95).

A forma a ser trabalhado o ensino da história e cultura afrodescendente, como o tipo de material didático a ser utilizado, Souza (2012, p. 23), chama a atenção em relação a essas questões, onde comenta que:

No meu entender, ao tratarmos de assuntos africanos em geral e História da África em particular, devemos partir do princípio de que temos pouca, ou mesmo nenhuma familiaridade com os temas relativos ao continente africano. Dessa forma, o estudo e a pesquisa são requisitos fundamentais para adquirirmos essa familiaridade e aprofundar o estudo sobre a África (SOUZA, 2012, p. 23).

Silva *et. al* (2010, p. 7), ao analisar o enredo e aplicabilidade da Lei 10.639/03, enfatizam que:

Não podemos negar que a oficialização do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no currículo da rede pública de ensino do país é um marco no sentido de introduzir na educação brasileira a valorização de nossa história e a participação de outras culturas, além da europeia. Entretanto, a essa demanda acrescentada na LDB cumpre também a tarefa de fortalecer e promover a reconstrução das relações étnico-raciais no ambiente escolar em todo o país (SILVA *et. al.*, 2010, p. 7).

A participação de outras culturas, diferente da européia, nos currículos escolares, faz-se necessária por possibilitar aos alunos a maximização do conhecimento, através da compreensão da diversidade cultural que o Brasil possui. Pereira (2007) comenta que não se deve esquecer da contribuição da diversidade cultural que o povo africano, por exemplo, trouxe para o Brasil ainda reflete até hoje em nossa sociedade, sendo este considerado um país multirracial:

No que tange às culturas afrodescendentes, é importante aprendê-las dentro do princípio da diversidade, já que, em função dos diferentes grupos culturais africanos que aportaram no território brasileiro, se desenharam aqui modelos diferenciados de culturas afrodescendentes. (PEREIRA, 2007; p. 59).

A diversidade cultural deve ser trabalhada dentro da escola, através de articulações com trocas de conhecimento e vivências de cunho histórico, assim como cotidiano. Garcês (2016, p.

38) nos chama a atenção para essa situação:

[...] a Lei 10.639/03 vem a contribuir com o espaço escolar para que o mesmo não se torne um local de exclusão, mas sim, de inclusão e sociabilidade para todos, auxiliando através dos estudos que tratam sobre cultura e história africana na formação dos alunos de ensino fundamental e médio, assim como, contribuindo também em seu processo identitário, pois, a mesma, vem a fazer um resgate das tradições e das memórias do povo africano, onde, essa questão se torna extremamente importante na confecção de uma estrutura social e educacional mais predisposta a uma melhor convivência interétnica e ao respeito cultural (GARCÊS, 2016, p. 38).

Munanga (2005), informa da importância de resgatar a memória dos negros africanos:

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra 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).

A importância de tratar essa temática dentro dos currículos escolares, a partir de abordagens e discussões em sala de aula - aos poucos - apodera promover uma gradativa redução com relação aos preconceitos, principalmente os relacionados à população negra/afrodescendente. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, o seguinte:

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados (BRASIL, 2007, p.29).

O apoio das políticas do Estado não apresenta uma abrangência humanitária, devido às opiniões particulares por partes de educadores que não compreendem a relevância e importância dessa discussão, cuja temática apresenta um processo de formação sociocultural dos discentes e docentes.

A temática da história e cultura africana e afrodescendente é apresentada de forma superficial, sobretudo, por falta de conhecimento sobre, como a falta de experiências na vivência do cotidiano. Segundo Guedes, Nunes e Andrade (2013), enfatizam que:

[...] Uma das causas de não haver uma maior aplicação da lei é a questão da formação desses professores, pois a maioria, não teve durante a sua graduação disciplinas que lhes proporcionassem algum conhecimento sobre a História Africana, então se faz necessário, a formação continuada destes docentes e, a devida valorização dos mesmos

para a aplicabilidade da lei 10639/03, pois assim estes profissionais poderão disponibilizar aos seus alunos um ensino comprometido com a ética e a valorização das diversas culturas que formam a sociedade brasileira (GUEDES, NUNES e ANDRADE, 2013, p. 425).

[...] O diálogo cultural entre realidades distintas baseia-se desde os primórdios da humanidade na troca de experiências. O que, conseqüentemente, gera conflitos, parte indispensável para o entendimento e aceitação de culturas heterogêneas. Porém, para que este processo se fundamente e este conflito tenha valor prático é necessária a confrontação de ideias, ou seja, as peculiaridades de cada grupo devem ser levadas ao topo da discussão para que se possa chegar a um ponto de convergência entre ambas as situações, de outra forma significa dizer que entre as diferenças deve instalar-se um elo no intuito de aproximar os extremos a partir dos pontos que mais os identificam e/ou aproximam (GUEDES, NUNES e ANDRADE, 2013, p. 421-422).

De acordo com as referidas autoras, Guedes, Nunes e Andrade (2013):

[...] Integrar culturas é seguir por um caminho “pedregoso”, porém não intransponível. O propósito neste caso é tornar visível socialmente a importância da cultura africana no decorrer da formação étnica brasileira. É fixar na sociedade a reflexão histórica a respeito da significância da influência africana na formação dos pilares étnico-sociais do país. Este exercício social passou a ser defendido tardiamente no Brasil, devido não somente a grande extensão territorial, mas principalmente pela indiferença intencional oferecida a esta questão (GUEDES, NUNES e ANDRADE, 2013, p. 421-422).

[...] A preocupação com a situação do negro no Brasil assume uma importância ainda maior se comparada a outras nações, pois aqui esta herança da África está mais presente, porém menos valorizada. Essa desvalorização é uma característica facilmente constatada, pois basta olhar a sociedade através de lentes críticas que as discrepâncias sociais saltam aos olhos, sendo que os mais necessitados no Brasil, muitas vezes, descendem da herança africana, sendo estes também os mais vulneráveis aos ataques racistas de várias naturezas, como por exemplo, a situação financeira, profissional, familiar e tantas outras (GUEDES, NUNES e ANDRADE, 2013, p. 421-422).

Pereira (2007), relata sobre a importância da articulação em diferentes redes de convivência a fim de promover novas aprendizagens e troca de experiência de convívio:

Daí, a necessidade imediata de educadores e educandos se articularem, a fim de estabelecer redes de convivência que resultem não só no ensino aprendizagem de determinados saberes, mas, para, além disso, na percepção e na aceitação da importância de outras tantas maneiras de viver e de saber (PEREIRA, 2007, p.15).

A escola tem um papel fundamental na articulação desses saberes. Com o passar dos tempos, diferentes temas são abordados em seus contextos, a fim de preparar cada vez mais os discentes para os obstáculos que possam vir a surgir através das imposições apresentadas pela sociedade capitalista, misógina e preconceituosa, por exemplo, homofobias, xenofobias, preconceito racial, étnico, dentre outros.

A discriminação racial apresenta grandes repercussões quando mencionado nas instituições de ensino. Versar sobre a questão da discriminação racial nos contextos escolares é muito importante, por promover uma magnificação do conhecimento, eclodindo barreiras limitantes, promovendo, assim, uma discussão a ser tratada por todos os envolvidos nesses

espaços.

O processo discriminatório é tratado por muitos autores de forma diferenciada, através dos tempos. Santos (2005), a partir de sua pesquisa destaca sobre como ocorre o processo de discriminação racial e comenta que o mesmo,

[...] reproduz-se em vários contextos sociais das relações entre negros e brancos. Nesse contexto a escola não se encontra isenta dessas reproduções. Muito embora ela não seja meramente reprodutora de tais relações, acaba por refletir as tramas sociais existentes no espaço macro da sociedade (SANTOS, 2005, p. 14).

Santomé (1995), apresenta a relação que há entre currículo escolar e culturas negadas e silenciadas no espaço escolar, como sendo responsável pela reprodução da discriminação racial:

[...] quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção à arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder continuam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação (SANTOMÉ, 1995, p. 163).

De acordo com Rocha (2006), relata a necessidade de aprimoramento das informações mencionadas na Lei 10.639/03 para as instituições de ensino. Dessa forma, pode vir a promover uma eficiência no combate às desigualdades, assim como a superação da ideologia das raças, contribuindo assim como:

Instrumento importante, no campo do currículo, para a explicitação das contradições presentes no sistema econômico do capital. Aliando o específico ao universal, na perspectiva de superação das bases constitutivas das desigualdades raciais e sociais. Assim posto, os conteúdos relacionados à cultura e à história da África e dos negros brasileiros poderão atuar no sentido de expor as lacunas e as idéias que fundamentaram a ideologia da dominação racial. Assim sendo, a Lei 10.639/03 pode constituir-se como uma ferramenta de luta contra-ideológica (ROCHA, 2006, p.113).

A obrigatoriedade da Lei 10.639/03 representa uma política afirmativa, na qual apresenta um instrumento de decisão política com reflexo no campo pedagógico. Segundo Piovesan (2006), essas políticas são compreendidas como :

[...] políticas compensatórias adotadas para aliviar e remediar as condições resultantes de um passado discriminatório, cumprem uma finalidade pública decisiva ao projeto democrático, que é a de assegurar a diversidade e a pluralidade social. Constituem medidas concretas que viabilizam o direito à igualdade, com a crença de que a igualdade deve se moldar no respeito à diferença e à diversidade. Através delas transita-se da igualdade formal para a igualdade material e substantiva (PIOVESAN, 2006, p. 40-1).

Segundo Gomes (2001, 2005), as políticas são:

[...] um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais com a educação e o emprego (GOMES, 2001, 2005, p. 94).

Para Munanga; Gomes (2006), tais políticas:

[...] constituem-se em políticas de combate ao racismo e à discriminação racial mediante a promoção ativa da igualdade de oportunidades para todos, criando meios para que as pessoas pertencentes a grupos socialmente discriminados possam competir em mesmas condições na sociedade (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 186).

Entretanto, caso não sejam proporcionadas uma formação inicial, e depois contínua, sobre essa temática junto aos nossos educadores, de nada estará surtindo efeito essa lei. Sem esse investimento, teremos cada vez mais a formação de profissionais que serão reprodutores de preconceito racial devido a fatores de cunho social e cultural nos quais os mesmos estão mergulhados, e, mesmo de forma indireta, acabam transmitindo.

O uso de referenciais legais para a consolidação pedagógica do ensino par esta temática, apresenta-se de forma desejável para obrigar e ser referência, no combate às práticas de discriminação racial nas instituições de ensino. Desse modo, a escola é detentora de um importante papel junto aos seus discentes e docentes no que tange a proporcionar premissas para a valorização de distintas formas culturais, diligenciando de forma valorosa à temática com o intuito de desfazer os erros cometidos em um passado distante que ainda persistem em aparecer no atual contexto social.

4. O USO DA LITERATURA INFANTIL NO CAMPO DA CULTURA AFRODESCENDENTE: ASPECTOS CONCEITUAIS SOBRE O PROCESSO EDUCACIONAL

O advento da Lei 10.639/2003 nos mostra a “preocupação” que alguns dos representantes do povo tiveram no tocante às discussões e ensino sobre a história e cultura do povo afrodescendente brasileiro nos contextos escolares. As escolas foram vistas como espaços deliberativos de ideias, para formação humana e social, com usufruto de articulações e convívios sociais.

A formação intelectual, identitária, proporcionada pela escola como promotora do espaço para a troca de experiências e vivências entre os alunos advindos de outros contextos

sociais dentro do espaço escolar. Nesta perspectiva, a implantação da lei no contexto escolar, acaba que por impulsionar os pesquisadores para as diferentes temáticas a serem trabalhadas na escola. Os questionamentos são direcionados aos inúmeros ambientes intelectuais como congressos, simpósios, encontros acadêmicos voltados para a área da educação como forma de deliberação e articulação de novas idéias.

Diversas formas de aplicação do conhecimento são estudadas, por exemplo, a utilização da literatura infantil voltada à temática afrodescendente. O uso desse tipo de literatura promove uma descentralização da cultura eurocêntrica dos livros infantis em nossa cultura como sendo a única e correta.

Barreiros (2010) retrata muito bem essa questão em seu estudo:

A Literatura Infantil brasileira, calcada em uma perspectiva eurocêntrica em seus primeiros tempos, apresenta na atualidade um descentramento, com produções que se debruçam sobre as representações das questões da realidade contemporânea, dentre elas as da etnia negra. Após a implementação da Lei 10.639/2003, e como forma de (re)conhecimento da cultura negra na construção da sociedade brasileira, muitas obras de literatura infantil antigas foram reeditadas, algumas traduzidas e outras criadas, visando atender uma demanda educacional sobre o referido tema. Essas produções são alvos de várias pesquisas, que, em geral, buscam compreender a representação do negro nelas veiculadas (BARREIROS, 2010, p. 5).

A literatura infantil voltada para a interpretação da história dos afrodescendentes possibilitará às crianças o conhecimento e aceitação de outra cultura. Assim como, promove a ruptura de uma nova visão nas desigualdades, impulsionando à valorização da diversidade. Dessa forma, a promoção do auto reconhecimento dentro das histórias, como personagens e pertencentes ao contexto representado por elas.

Na questão da representação, Abramovich (1997), apresenta que:

[...] uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos – dum jeito ou de outro – através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelas personagens de cada história cada um a seu modo (ABRAMOVICH, 1997, p.13).

A literatura infantil afro surge como uma nova idéia de desconstrução, sem paradigmas, sem estereotipar e/ou inferiorizar as estórias que mostram a diversidade nos contos. Aculturou-se analisar o negro como sendo tratado como sujeito sem valor para a sociedade, com características de malandragem, preguiça, lascividade, feiura, dentre outros estereótipos nas literaturas europeias. Essa situação é emblemática a partir do estudo de Mariosa e Reis (2011) e Souza (2005), que apresentam:

[...] o negro aparecerá desde os seus primórdios, tanto na história quanto na literatura. Porém, o que ocorre é uma sucessão de poetas e romancistas que representam o negro de forma estereotipada e inferiorizada. Os homens e as mulheres negras são apresentados com características de: preguiça, violência, estupidez, superstição,

feitiçaria, malandragem, lascividade ou feiura. Aqueles que retratavam o negro com mais simpatia, como Castro Alves, não se identificavam com os mesmos. Eram motivados pelo momento histórico em que viviam e pela classe a qual pertenciam, definindo o negro com uma mistura de idealismo e medo (MARIOSIA e REIS, 2011; SOUZA, 2005, p. 44)

Jovino (2006) corrobora, em seus estudos, que a década de 1970 foi marcada por uma preocupação de produção de literatura infantil mais voltada para as questões da representação da vida do povo brasileiro, onde, a figura do negro, acaba sendo abordada de forma mais significativa. No entanto, a autora alerta que:

[...] O propósito de uma representação mais de acordo com a realidade, nem sempre é alcançado. Embora muitas obras desse período tenham uma preocupação com a denúncia do preconceito e da discriminação racial, muitas delas terminam por apresentar personagens negros de um modo que repete algumas imagens e representações com as quais pretendiam romper. Essas histórias terminavam por criar uma hierarquia de exposição dos personagens e das culturas negras, fixando-os em um lugar desprestigiado do ponto de vista racial, social e estético. Nessa hierarquia, os melhores postos, as melhores condições, a beleza mais ressaltada são sempre da personagem feminina mestiça e de pele clara (JOVINO, 2006, p. 187).

O intuito de desconstruir essa ideia é que se faz urgente e necessário tanto para a criação como o apoio aos escritores de história infantis que buscam retratar em suas obras as verdadeiras histórias do povo afrodescendente a partir dos contos populares e da tradição oral, onde essas possam servir como símbolos e signos para a formação de identidade e ideologias livres de preconceitos e barreiras dogmáticas.

Os contos populares, de tradição africana e afro-brasileira são também um importante e significativo modo de preservação da memória e da tradição, apesar de serem pouco valorizados pela literatura. Contudo, a sua importância já é reconhecida. A força desta cultura está na possibilidade de novas experiências para percepção do mundo. Há um crescente número de publicações destas histórias, originadas da tradição oral, o que expressa uma construção de novos paradigmas socialmente construídos (MARIOSIA e REIS, 2011, p. 45).

Outra questão retratada leitura dos livros infantis está na religiosidade. Não existe véis sem a abordagem das questões de cultura e tradição nessas obras sem reportar à tradição mitológica da ideologia religiosa. Nesse sentido, Horta (2010) menciona que:

A formação do universo pelos orixás e o candomblé em si, parecem ser esquecidos pelos professores, que muitas vezes não vêem com bons olhos as religiões africanas. O resultado dessa intolerância reflete na educação de seus alunos que, por desconhecimento, discriminam a religião e seus seguidores. O problema se torna ainda mais grave se pensarmos que a maioria das escolas brasileiras, quando ligadas a alguma religião, restringem-se ao catolicismo e protestantismo[...]. A criança afrodescendente brasileira só poderá “acender a fogueira” a partir do momento em que se enxergar como parte formadora da sociedade, não como vítima, mas como colaboradora. Tão importante como denunciar a discriminação é apresentar ao universo infantil motivos para se interessarem e valorizarem as culturas africanas (HORTA, 2010, p. 6).

As literaturas afrodescendentes e demais temáticas, devem ter o cuidado de demonstrar um olhar de construção de valores e formas culturais, a fim de evitar qualquer tipo de reprodução de estereótipos, assim como de valores etnocêntricos.

A afro-literatura brasileira poderia ser entendida, ainda, como aquela produção que possui uma enunciação coletiva, ou seja, o eu que fala no texto traduz buscas de toda uma coletividade negra...Para que o livro seja uma obra de referência, não basta trazer personagens negras e abordagens sobre preconceitos. É importante levar em consideração o modo como são trabalhados o texto e a ilustração (Pires; Sousa; Souza 2005, p. 1).

A questão da reprodução de estereótipos, em alunos afrodescendentes sendo é percebida através da inferiorização entre os alunos, a partir da exclusão social motivada internamente, através da privação em conversas e demais atividades de convívio social. Esta questão é retratada por Alves (2007, p. 29), a qual relata que “(...) o forte apelo ao estereótipo tido como preceito faz com que o aluno negrotenha uma visão disforme de si, tornando-se empecilho para o estabelecimento de relações sociais na instituição escolar”, ou seja, devido os fatores interno à instituição de exclusão social generalizada, o aluno afrodescendente internalizada e canaliza tal situação para o âmbito maior da sociedade, mentalizando a auto-exclusão social.

Silva (1998) apresenta um relato que demonstra como os sentimentos de angústia e consternação pairam mentalidade das crianças afrodescendentes frente à essa questão do estereótipo:

Lembro-me neste momento, de uma redação escrita por uma criança negra, da cidade de Tupã, interior de São Paulo, onde ela conta que no seu primeiro ano de escola, no primeiro dia de aula, a professora precisou sair por um momento da sala. Pediu aos alunos que conversassem com o coleguinha do lado, da frente para se conhecerem. Um aluno perguntou: “professora, eu vou ter que conversar com esta pretinha aqui de trás?” Conta, a redação da menina, que a professora ficou desarmada, sem saber o que falar. Diante da fala do colega e da postura da professora, desarmada e sem saber o que fazer o que dizer à pequena aluna negra, no seu primeiro anos de escola, e no primeiro dia de aula, já pode concluir na sua ingenuidade, que aquele não seria um espaço muito amigável (SILVA, 1998, p. 22).

A importância à multiplicação da ideia da praticada literatura infantil afrodescendente nas instituições escolares da pré-escolar em sua base curricular pode vir à desmistificada das mentes das crianças as barreiras pragmáticas e aculturais o preconceito pela sociedade imposta. Dessa forma, as crianças iniciam o autoconhecimento da verdadeira história do povo brasileiro de inúmeras raças e miscigenações. De acordo com Silva (2007):

A demasia na estima de elementos pertencentes à cultura européia em nosso currículo, fruto da educação jesuítica, no período colonial brasileiro, faz com que todas as adequações no quadro de conteúdos sejam de caráter transdisciplinar e tolera que

conservadores fiquem no status quo, criando ao educando impedimentos quanto ao direito de conhecer sua própria história (SILVA, 2007, p. 30).

Os conteúdos discriminatórios ainda fazem parte da atual conjuntura social, presentes em livros didáticos, assim como nas mentalidades de profissionais da área da educação. Santos (2001), elucida essa questão através de fragmentos de inferioridade e submissão frente às pessoas negras nesses livros a partir de questões de questões como:

a) As imagens das mulheres negras eram sempre caricatas, com lenço na cabeça, brinco de argolas e traços animalizados; b) as mulheres negras eram sempre “cuidadoras”, sem família, numa brutal referencia à “ama-de-leite”; c) quanto ao trabalho, apareciam associados a atividades não qualificadas (pedreiros, domésticas etc.); d) a invisibilidade da população negra, pois, apesar de representar 44% da população, em meio a multidão aparecia apenas um negro; os negros como sinônimos de escravos. Em contrapartida, os valores inversos, positivos, eram atribuídos aos brancos (SANTOS, 2001, p.103).

Silva (2005) e Gentile (2005), corroboram através de análises,

[...] no livro didático a humanidade e a cidadania, na maioria das vezes, são representadas pelo homem branco e de classe média. A mulher, o negro, os povos indígenas, entre outros, são descritos pela cor da pele ou pelo gênero, para registrar sua existência (SILVA, 2005, p. 21).

[...] O pouco caso com a cultura africana se reflete na sala de aula. O segundomaior continente do planeta aparece em livros didáticos somente quando o tema é escravidão, deixando capenga a noção de diversidade de nosso povo e minimizando a importância dos afro-descendentes. (GENTILE, 2005, p. 42).

A questão do preconceito nas escolas enfrentado pelos alunos negros interferia negativamente no desempenho escolar do aluno, que, segundo Munanga (2005), esse desempenho não era considerado satisfatório, pois:

Não precisamos ser profetas para compreender que o preconceito incutido 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. 17).

A articulação escolar deve ser realizada através de mudanças nos conteúdos educacionais vinculados às salas de aulas frente aos alunos. Tais conteúdos a promover a formação intelectual dos alunos, assim como a humanização e os aspectos básicos sociais. Partindo desse princípio, Silva (1998), comenta que,

[...] é urgente o resgate da auto-estima das pessoas negras. A educação tem um papel fundamental nessa tarefa de reconstrução da auto-imagem da mulher e do homem negros. Nossas crianças precisam conhecer sua história e é tarefa da escola ensinar a

história do povo negro. É imprescindível superar as mentiras das histórias oficiais, que mais atrapalham do que ajudam. É imperativo que esta história seja ensinada por pessoas que, verdadeiramente, conheçam a história do povo negro. É preciso que o estudo sobre a História da África integre os currículos das escolas do 1º ao 3º graus (SILVA, 1998, p. 34).

Alves (2007), complementa os pensamentos e indagações de Silva (1998), onde nos relata que:

Mesmo os mais pessimistas, quando pensam em uma mudança nas relações inter-raciais, numa cultura de respeito à alteridade, não mais veem a escola como Aparelho Ideológico de domínio de massa, mas sim como um meio de transformação das relações sociais, com mais justiça e tolerância ao outro (ALVES, 2007, p. 34).

A ideia deve ser divulgada junto aos profissionais das escolas no que se refere às novas abordagens nos conteúdos educacionais das temáticas das histórias e culturas temáticas, principalmente, do povo africano. Trabalhos na educação infantil e fundamental, como uma das alternativas para a implantação da leitura de livros infantis que retratem sobre tais histórias.

5. A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE INFANTIL A PARTIR DAS PRÁXIS DA LITERATURA INFANTIL AFRO: NOVOS DESAFIOS PARA OS CONTEXTOS ESCOLARES

Os alunos passam em média de seis a oito horas dentro das instituições de ensino, vivenciando relacionamentos sociais de forma direta com os docentes e demais colegas discentes.

De acordo com Moraes (2008):

“[...] As identidades apesar de serem distintas e de estarem interpenetradas, em algum momento ou lugar, manifestam-se de acordo com as circunstâncias, enquanto característica dos sujeitos culturais nos seus aspectos: étnico, social, individual, político, cultural, enfim, nas mais diversas e inúmeras facetas que elas representam, mas que constituem o indivíduo de uma forma geral. Os escritos sobre identidade nos revelam que, por conta das suas mais variadas manifestações, hoje, mais do que nunca, torna-se objeto de perscrutação dos cientistas sociais no intuito de entender como ela é construída pelos atores sociais e como se apresenta em seus contextos sócio-histórico-culturais” (MORAIS, 2008, p. 85).

Ainda de acordo com essa questão, Moraes (2008), enfatiza que:

[...] O indivíduo enquanto construção social, resultado dos valores e das relações intrínsecas da sociedade à qual pertence, é construído como sujeito que interage na dinâmica das relações de produção, formas de agir, ser, viver e pensar o mundo, construir, morar, brincar, produzir símbolos, lutar, resistir, enfim, um sujeito histórico

(MORAIS, 2008, p. 85).

O fenômeno do processo de formação identitária se estabelece a partir das trocas de experiências sociais vivenciadas pelos indivíduos em seu cotidiano, as quais lhes proporcionam sua formação identitária e social. O ser humano, é dotado de livre-arbítrio, sendo este capaz de ter posicionamentos distintos de pensamentos e ações durante o percurso do convívio social, através da geração de conflitos inter- e intrapessoais.

Um desses conflitos que marca de forma bastante significativa o atual contexto social brasileiro é o da formação identitária étnico-cultural, que vem angariando espaço no âmbito acadêmico. Garcês (2016), relata que “(...) Esses conflitos, de uma certa forma, adentram aos “muros” das instituições de ensino, de distintas formas, seja de forma política, econômica ou cultural e atingem significativamente os atores sociais que convivem nesse meio (GARCÊS, 2016, p. 35).

Nilma Gomes (2003), também retrata em seu estudo uma preocupação voltada para o processo de formação identitária dos sujeitos negros/negras de nosso país:

[...] 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).

A escola, enquanto espaço de deliberação de ideias, formas, signos e símbolos que venham a influenciar no processo de formação de seus alunos, deve buscar elencar em seus currículos educacionais os aspectos dantes explanadas pelos autores no decorrer deste revisional a fim de disseminar a história e cultura do povo africano. Tal questão é presente no estudo de Rodrigues (2014), que afirma que a escola:

[...] precisa, então, oferecer a seus alunos oportunidades para a construção dessa identidade que possibilite o posicionamento consciente do negro diante do outro e vice-versa, numa perspectiva que privilegie a valorização das diferenças culturais. Mas reconhecemos que não é tarefa fácil, pois na escola, no currículo e na sala de aula, convivem de maneira tensa valores, ideologias, símbolos, representações, imaginários, interpretações, vivências e preconceitos. Mas negar-se a acolher e valorizar essas diversidades que a compõe, especialmente no que tange a sua matriz africana, levará a escola a fugir de suas responsabilidades sociais e a negligenciar suas funções político-culturais, tornando-a, ao contrário do que deveria ser, um espaço no qual as concepções estereotipadas sobre o negro e afrodescendente se perpetuam graças às distorções da realidade, omissão de fatos e reprodução de inverdades, que apenas retroalimentam todo tipo de racismo e seus desdobramentos negativos (RODRIGUES, 2014).

O processo de formação identitária acaba se tornando de uma construção social, pois “(...) ela nos é revelada como algo a ser inventado, e não como algo descoberto” (BAUMAN, 2005). Nessa mesma perspectiva, os estudos de Hall *apud* Cirne (2007), também auxiliam nessa

compreensão:

[...] as identidades não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação (HALL apud CIRNE, 2007, p. 32).

Segundo Hall apud Cirne (2007) informa que as identidades:

[...] têm a ver não tanto com as questões ‘quem nós somos’ ou ‘de onde nós viemos’, mas muito mais com as questões ‘quem nós podemos nos tornar’, ‘como nós temos sido representados’ e ‘como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios (HALL apud CIRNE, 2007, p. 33).

A aplicabilidade da Lei 10.639/03 no “chão de escola”, vêm a contribuir na construção das identidades dos alunos, e, dessa forma, “(...) eliminar essa questão do racismo contra os negros e afrodescendentes que gera forma de discriminação, violência, preconceito e segregação dentro da instituição escolar” (GARCÊS, 2016, p. 40).

Romilson Souza [s/d], vem alertar através de seus estudos que:

[...] o ensino das culturas africanas, afro-brasileira e indígenas são fundamentais no ambiente escolar ele deve funcionar não apenas como mais um conteúdo transversal, a escola precisa para cumprir sua função de reduzir as desigualdades sociais que o sistema de ensino ajuda a reproduzir, ajudar a produzir não (um) “modo de ser”, (um) sujeito, (uma) identidade, mas deve produzir possibilidades de escolhas, deve produzir possibilidades de diferentes identificações [...] (SOUZA, s/d).

Os desafios enfrentados pela escola contemporânea quanto à formação identitária e cidadã são comuns e de alto grau de dificuldade quanto as barreiras pragmáticas impostas pela sociedade e política. O processo de globalização na qual a sociedade está inserida, contribui para distanciar o ser humana das atividades humanitárias, transformando as relações em “líquidas”. Essa questão também é defendida por Rodrigues (2014), que afirma:

As escolas, certamente, possuem um papel relevante na construção de uma sociedade mais justa e igual. Faz parte de sua missão formativa despertar o senso crítico de seus alunos, dando-lhes condições concretas para o exercício pleno de sua cidadania, num mundo globalizado, plural e em constante transformação” (RODRIGUES, 2014).

O ato de despertar o senso crítico-reflexivo junto aos alunos por parte da escola vai depender exclusivamente das práxis educacionais empregadas pela mesma em seu contexto educacional.

A educação infantil, nas instituições de ensino infantil já começou a ser praticada para formação do senso crítico dos alunos a partir do emprego de novas metodologias que venham de

encontro àquelas “engessadas” do passado, as quais acreditavam que o ato de ensinar se limitava apenas a passagem de conteúdos e sua recepção por parte dos alunos, como pode ser observado nos estudos de Paulo Freire com sua “educação bancária”.

As novas metodologias aplicadas por essas instituições vão desde a criação de brinquedotecas, passando pelo reconhecimento do meio ambiente o qual o aluno faz parte: aulas de campo (visitação de zoológicos, monumentos históricos, igrejas, padarias do bairro, dentro outros), indo até mesmo à criação de oficinas de leitura de histórias de livros infantis.

O processo vem para auxiliar na formação social e humana dos alunos, promovendo as oportunidades de visualizarem, enquanto sujeitos participativos e ativos do contexto social do qual fazem parte, como promovedores de trocas de experiências junto aos seus colegas, onde todas essas experiências sociais vividas por eles irão lhes aguçar em uma formação mais humana e social.

As metodologias utilizadas acabam possibilitando que os alunos não se oprimam pelas culturas tradicionais racistas. Tais metodologias trazem para dentro das salas de aulas as ideias que norteiam as tendências pedagógicas progressistas de cunho libertário e crítico-social, observadas por Luckesi (1994), que apresenta em seus estudos a pedagogia libertadora como sendo:

Não é próprio da pedagogia libertadora falar em ensino escolar, já que sua marca é a atuação “não-formal”. Entretanto, professores e educadores engajados no ensino escolar vêm adotando pressupostos dessa pedagogia. Assim, quando se fala na educação em geral, diz-se que ela é uma atividade onde professores e alunos, mediatizados pela realidade que apreendem e da qual extraem o conteúdo de aprendizagem, atingem um nível de consciência dessa mesma realidade, a fim de nela atuarem, num sentido de transformação social. Tanto a educação tradicional, denominada “bancária” – que visa apenas depositar informações sobre o aluno –, quanto a educação renovada – que pretenderia uma libertação psicológica individual – são domesticadoras, pois em nada contribuem para desvelar a realidade social de opressão. A educação libertadora, ao contrário, questiona concretamente a realidade das relações do homem com a natureza e com os outros homens, visando a uma transformação – daí ser uma educação crítica (LUCKESI, 1994, p. 64).

A transformação social que a literatura infantil afrodescendente deve ser empregada nas pré-escolas com a oportunidade de se auto reconhecerem enquanto sujeitos a partir dessas histórias. Através de processos de construção identitária com trocas de experiências dentre os grupos sociais, que possam observar a normalidade nas diferenças étnicas, culturais e sociais, para fins de convívio saudável e harmonioso. Em um futuro se tornarem adultos críticos-reflexivos, propagadores de ideias e ideais básicos para se viver em uma sociedade livre de preconceitos.

De acordo com Mariosa e Reis (2011), as crianças começam a formar suas identidades a partir dos referenciais que a elas forem apresentadas a partir de histórias de livros infantis, como sendo:

A construção da identidade da criança é algo que vai passar inevitavelmente pelos referenciais que forem a ela apresentados. Neste aspecto, destacamos principalmente, os brinquedos, os personagens de desenho animado e as histórias infantis. Há duas formas de as crianças entrarem em contato com estas histórias: uma, é através da oralidade e a outra através dos livros. Tanto em uma como em outra a criança vai deparar com os personagens principais, os heróis, as mocinhas, os animaizinhos, os príncipes e as princesas, as fadas, dentre outros. O que encontramos nestas histórias são personagens de origem europeia, mocinhas brancas e frágeis esperando por príncipes, também brancos, que irão salvá-las (MARIOSIA e REIS, 2011, p. 42).

A literatura infantil afrodescendente, surge como um instrumento de desconstrução dessa realidade preconceituosa e dogmática, como sendo normal, a fim de disseminar junto as crianças. A desconstrução é possível a medida que impera nos imaginários infantis, assim como também de alguns profissionais da escola. Através de mudanças nas práxis educacionais e no meio social, ainda persistirem em ter um pensamento voltado para a culturas “alheias”.

De acordo com Mariosa e Reis (2011), as crianças,

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

Far-se-á urgente e necessário a prática da leitura de livros infantis de cunho afrodescendente para que ocorra, dentro dos contextos escolares de nível infantil e fundamental, a quebra do sentimento de fragilização e diminuição que foram rotuladas nas crianças afrodescendentes. A implantação das histórias infantis afrodescendentes poderão contribuir no processo de formação identitária, assim como servirem de instrumento de autoestima, junto às crianças negras na busca da valorização e do estímulo de uma boa convivência junto às crianças brancas.

Silva (2010) corrobora com essa questão, afirmando que,

[...] uma literatura com proposta de representação do negro, que rompa com esses lugares de saber, possa trazer imagens enriquecedoras, pois a beleza das imagens e o negro como protagonista são exemplos favoráveis à construção de uma identidade e uma autoestima. Isto pode desenvolver um orgulho, nos negros, de serem quem são, de sua história, de sua cultura. [...] Investir na construção de uma identidade significa abrir caminho para a revolução no jeito de pensar da sociedade contemporânea, pois os educandos de hoje serão a sociedade de amanhã. A literatura, nesse ínterim, pode ser um espaço de problematização do movimento ocorrido em nossa sociedade (SILVA, 2010, p. 35).

Barreiros (2010) alerta que:

[...] a literatura infantil recente oferece um montante de informações e representações, pelas quais o leitor pode desenvolver a leitura, adquirir novos conhecimentos e valores, auxiliando-o na solução de situações da vida. Para o pequeno leitor, as histórias infantis, como as fábulas, os contos de fadas, propiciam o desenvolvimento cognitivo por meio do processo de representação e construções simbólicas. No caso da literatura de temática afro-brasileira contribui para reflexões que rompem com uma visão construída sob o fundamento das desigualdades, construindo uma visão sob uma base de valorização da diversidade (BARREIROS, 2010, p. 5).

A literatura infantil de temática afrodescendente, surge nos contextos escolares tanto da educação infantil, assim como no ensino fundamental I como ferramenta de desconstrução de uma cultura pautada no branqueamento da população. As leituras de história infantis com a presença de personagens negros nos principais papéis (reis e rainhas; príncipes e princesas, dentre outros) possa contribuir com a formação das identidades das crianças de uma forma mais plural e humana, demonstrando que o convívio no meio de pessoas diferentes e de distintas etnias, culturas e religiões, pode ser harmoniosa e humana, dentro de uma perspectiva de normalidade.

6. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No referido trabalho científico - voltado para área da educação – foi utilizada uma abordagem de cunho qualitativo, onde não se busca medir ou até mesmo numerar eventos através da empregabilidade de dados estatísticos para a análise das informações. Pois, “os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais”, (RICHARDSON, 1999 apud BEUREN *et al.*, 2008, p.91).

Nesse sentido, com a utilização dessa abordagem, buscou-se realizar uma análise com maior profundidade acerca do fenômeno estudado, considerando as motivações, valores, crenças, representações sociais e econômicas, que permeiam a rede de relações sociais.

Dito isto, para a realização desse estudo foi utilizada uma abordagem qualitativa, uma vez que se buscou compreender como professoras que lecionam no 1º ano do Ensino Fundamental I concebem e desenvolvem a proposta da literatura infantil de temática afrodescendente em suas práticas educacionais.

As escolas (um total de 3) onde essas profissionais da área educacional trabalham, se localizam no município de Itaporanga no Estado da Paraíba, são todas de ensino fundamental e da rede pública de ensino.

Os sujeitos da pesquisa são 3 professoras que lecionam no 1º ano do Ensino Fundamental I e 1 gestora do mesmo nível de ensino, sendo duas dessas trabalhando no mesmo espaço

escolar.

A partir da análise do questionário socioeconômico (anexo D) se pode constatar que a grande maioria das entrevistadas - sendo três dessas - possuem nível superior de formação na área de Licenciatura em Pedagogia, sendo uma delas ainda em formação na respectiva área do ensino.

É interessante ressaltar que, mesmo com as dificuldades enfrentadas por fatores regionais e políticos, duas, dentre as 4 entrevistadas (25% das professoras), buscaram realizar uma Pós-Graduação para poder dar continuidade em suas respectivas formações, e, dessa forma, trazer mais conhecimentos para dentro das salas de aulas. Onde dessas: uma é Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica; e a outra é Mestre em Ciência da Educação.

A faixa etária das docentes – entre 36 e 45 anos de idade – nos demonstra que, as mesmas, têm uma grande experiência de vida, onde, essa referida experiência, também impacta bastante em seus modos de ensino, pois, podem, mesmo de forma indireta, apesar de toda sua formação acadêmica, trazerem suas subjetividades e crenças para dentro dos contextos escolares, mesmo sabendo que a escola é um lugar laico e de deliberação de ideias.

Quanto aos objetivos do estudo, foi empregada a pesquisa exploratória, com o intuito de se buscar mais informações acerca das práticas pedagógicas as quais estavam sendo desenvolvidas por essas educadoras nos contextos escolares em questão. “Por meio do estudo exploratório, buscou-se conhecer com maior profundidade o assunto, de modo a torná-lo mais claro ou construir questões importantes para a condução da pesquisa”, segundo Beuren (2008).

Dito isto, o objetivo geral da pesquisa foi compreender como professoras que lecionam/trabalham no 1º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas da cidade de Itaporanga/PB concebem e desenvolvem a proposta da literatura infantil de temática afrodescendente em suas práticas pedagógicas.

De acordo com Gil (2007), “Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”. Ainda, conforme o autor, a pesquisa exploratória procura o aprofundamento do assunto e, em geral, é utilizada quando há pouco conhecimento sobre o tema escolhido. Embora seu planejamento seja bastante flexível, na maioria dos casos assume a forma de pesquisa bibliográfica ou estudo de caso.

Dessa forma, esse estudo tem caráter exploratório, pois buscou conhecer as características das atividades pedagógicas desenvolvidas pelas professoras, voltadas para o incentivo da leitura de literatura infantil afrodescendente junto às crianças com o intuito de proporcionar às mesmas uma autonomia e um distanciamento de questões dogmáticas.

Com relação aos procedimentos, Gil (2007) destaca que “o elemento mais importante para a identificação de um delineamento é o procedimento adotado para a coleta de dados”.

Assim sendo, os procedimentos técnicos adotados para a realização desta pesquisa foram: a aplicação de um questionário socioeconômico; assim como também entrevista semiestruturada junto as docentes que fizeram parte da pesquisa.

Partindo desse sentido, foi necessário, primeiramente, aplicar junto às professoras um questionário socioeconômico, o qual foi adaptado do modelo da Universidade Federal do Acre (2013) com o intuito de se verificar como se encontra a situação social e econômica das referidas docentes, pois, a mesma, pode impactar de forma bastante significativa no processo de trabalho e convivência social dentre as pessoas.

A pesquisa também contou com o emprego de entrevista semiestruturada a qual foi realizada em três instituições de ensino fundamental da rede pública da cidade de Itaporanga-PB - cidade essa pertencente ao Sertão Paraibano – juntamente com 3 professoras formadas em Licenciatura em Pedagogia e 1 ainda em formação - sendo dessas, três lecionando no 1º ano do ensino fundamental I, e uma atuando enquanto gestora no mesmo nível educacional.

As entrevistas foram gravadas com o auxílio de um gravador nas respectivas escolas onde as docentes trabalham entre seus intervalos de aula, na sala dos professores e foram realizadas nos dias 06/11 e 07/11 do referido ano. Todas as conversas foram transcritas e analisadas de acordo com a opinião de cada docente, onde, foi tido o cuidado de preservar todo o conteúdo gravado.

Contudo, esse procedimento foi necessário para se obter informações relevantes e inovadoras sobre a temática em questão, assim como averiguar a situação social e econômica a qual essas profissionais se encontram, devido as mesmas impactarem diretamente nos modos de vida e subjetivações das pessoas.

7. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta a verificação das percepções e vivências de professoras que lecionam ou desenvolvem atividades pedagógicas junto aos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental I em relação à literatura infantil de temática afrodescendente em suas práticas educacionais.

A partir do universo da referida pesquisa, foram analisados os discursos de 4 profissionais, onde essas, se dispuseram de forma voluntária, a participar da mesma após terem sido informadas que esse estudo estaria trazendo uma grande relevância para a área acadêmica.

É interessante ressaltar que, antes mesmo de adentrarmos ao universo das falas das respectivas docentes, tivemos o cuidado de preservar o anonimato das referidas, onde foram criados codinomes para as professoras se iniciando pela letra “P”, seguindo dos números 1, 2, 3

e 4, respeitando-se a ordem das entrevistas.

Nessa perspectiva, a análise dessas entrevistas nos permite enquanto na posição de ouvintes ou leitores que percebamos o que está por trás da fala, ou seja, o que está nas entrelinhas (SANTOS et. al., 2012).

Ainda de acordo com essa questão, Diniz e Oliveira (2016), enfatizam que:

“[...] O silêncio, uma pausa, um sorriso, uma negação de um determinado questionamento e até mesmo a construção e repetição de fala representa sobre o sujeito, pois busca-se analisar o que está por trás da fala do sujeito, o que fez com que ele produzisse este discurso. Sendo assim cabe ao pesquisador analisar a formação daquela opinião dos determinados indivíduos averiguados e os aspectos que podem ter motivado e/ou interferido para que os mesmos estabelecessem tal ponto de vista diante de determinada situação e constituído tal discurso empregado” (DINIZ e OLIVEIRA, 2016).

Dito isto, e para fins desse trabalho, foi elaborado um plano de entrevista voltado à temática a qual vem sendo discutida no decorrer dos últimos capítulos o qual foi realizado junto às professoras com o intuito de se obter resposta para a indagação que repercute no referido estudo (anexo C).

As respectivas entrevistas foram realizadas nas instituições de ensino onde as docentes trabalham nos dias 06 e 07 de novembro de 2018, logo após a aplicação do questionário.

A partir dos dados obtidos através do questionário socioeconômico (anexo D) pode-se observar como as professoras afirmam suas etnias, onde, o mesmo, nos revelou que 75% das entrevistadas se declaram de etnia branca, sendo 25% dessas que se autodeclaram de etnia amarela. Podemos observar que, dentre as docentes pesquisadas, não se encontra nenhuma de etnia negra ou autodeclarada negra.

Essas informações são fundamentais para a pesquisa, pois, a partir das mesmas, podemos ter uma noção de como se encontra o reconhecimento de uma parcela da população à qual vive em um país altamente miscigenado, se essas pessoas se reconhecem em algum grupo étnico.

Partindo desse sentido, a observação da situação étnica dos atores aqui analisados, foi doravante a averiguação da existência ou não de autoafirmação por parte dos mesmos, onde, pode-se ser constatado que a grande maioria das entrevistas reconhece-se como sendo de cor branca.

Esclarecida essa questão, podemos nos concentrar a partir desse momento no universo das análises das falas das entrevistadas, onde, dessa forma, teremos a oportunidade de verificar a partir dessas suas inquietações, dúvidas e certezas sobre suas percepções em relação à utilização/aplicação da literatura infantil afrodescendente em suas práxis pedagógicas.

Nesse sentido, um dos primeiros questionamentos levantados logo no início das entrevistas foi no tocante a verificação junto às entrevistadas sobre o conhecimento e aplicação da Lei 10.639/2003 nos contextos escolares, a saber:

Sim. A referente lei torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio [...] (P1 em entrevista concedida no dia 06 de novembro de 2018).

A lei trata que é obrigatório em todas as escolas públicas e particulares o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana (P2 em entrevista concedida no dia 06 de novembro de 2018).

Bem, a princípio eu não tenho muito conhecimento sobre essa lei, não! Mas eu acho que ela foi criada para a questão do preconceito, né? (P3 em entrevista concedida no dia 07 de novembro de 2018).

Sim, esta lei foi criada com o intuito de explorar nas salas de aula a cultura afro-brasileira e africana, valorizando assim a presença africana na sociedade [...] (P4 em entrevista concedida no dia 07 de novembro de 2018).

As falas das entrevistadas indicam que a grande maioria delas tem uma vaga ideia do que venha a ser a Lei 10.639/2003, onde, apenas P1 traz uma ideia de forma mais concisa sobre o que a lei aborda em seu “corpo”. Onde o que podemos constatar de acordo com os artigos da referida lei é o que se segue:

Art. 26 – A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1^a – O Conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2^a – Os Conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra (PLANALTO NACIONAL, 2003)”.

Essa pergunta foi levantada com o intuito de se observar de qual forma o conhecimento do assunto da respectiva lei circunda as mentes das professoras, e, dessa forma, termos uma primeira impressão de como elas tratam ou não a referida temática em suas aulas.

Ao analisarmos a 2^a pergunta de acordo com o anexo C, a qual trata sobre a questão da abordagem nas aulas por parte das professoras sobre a cultura e história da África e dos afrodescendentes junto aos seus alunos, podemos observar que as três primeiras entrevistadas mantiveram um posicionamento frente à pergunta, onde, a 4^a entrevistada não quis se pronunciar alegando ser gestora. As referidas professoras tiveram opiniões distintas, tais como:

Sim. Porque abordar essas questões que tratam da cultura e da história da África é imprescindível para a formação do aluno. É permitir a ele o conhecimento da sua história, a história que construiu esse país, logo, é um dever meu, enquanto professora mediadora de conhecimentos, oportunizar aos meus alunos esse conhecimento (P1 em

entrevista concedida no dia 06 de novembro de 2018).

Não. Porque não está incluído no currículo (...). Eu trabalho conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira no qual apresenta a proposta da diversidade, como, por exemplo: a identidade do aluno (P2 em entrevista concedida no dia 06 de novembro de 2018).

Bem, em sala de aula eu abordo um livro que trata sobre as questões da diversidade, né, de costumes de cada país (...), inclusive tem algumas fotos com várias crianças de várias etnias que eu e outras professoras trabalhamos em sala de aula. Essa atividade que eu trabalhei juntamente com as outras professoras era sobre crianças de vários países da África (...). Na escola também já teve um projeto norteador que tratava sobre os costumes de vários países, assim como também dos jogadores (...), isso foi no período da Copa do Mundo. Aí, cada professora escolheu um tema para ser trabalhado, mais eu fiquei com o Brasil (...), mas eu acho que tiveram outras professoras que ficaram com os países da África (...). Esse projeto tratava dos costumes, da culinária, do modo de se vestir e de se comportar das pessoas [...](P3 em entrevista concedida no dia 07 de novembro de 2018).

Nesse sentido é notório que P1 traz em seu discurso a importância de trabalhar a temática em suas aulas elencando até mesmo a importância de discutir esse tema junto aos alunos, pois, o conhecimento adquirido através do referido, irá lhes proporcionar o conhecimento de fatos e situações históricas do povo africano, povo esse que contribuiu de forma bastante significativa na construção da história do povo brasileiro.

Já P2 e P3, trazem em suas falas que “trabalham” com a temática, mas que, é apenas, no tocante a questão das diversidades, onde podemos constatar que a ideia que a lei nos repassa para se trabalhar assuntos direcionados com a história e cultura do povo africano e afrodescendente vai muito mais além dessa questão.

Dito isto, Garcês (2016), revela a partir de seu estudo uma preocupação sobre essa questão, o qual expressa da seguinte forma:

Esses relatos mais do que provam que devemos ter políticas públicas mais voltadas para essa situação que possibilitem o conhecimento da Lei 10.639/03 para todos os professores de distintas áreas do conhecimento, assim como a preparação do corpo docente das instituições de ensino fundamental e médio, tanto particulares quanto públicas, para que esses profissionais da área da educação possam estar mais bem preparados e seguros ao abordarem dentro de suas salas de aulas os conteúdos que versem sobre a história e cultura do povo africano/afrodescendente, onde, a obrigatoriedade da lei em si não irá mudar a atual conjuntura a qual se encontram os negros/afrodescendentes em nosso país, mas servirá como instrumento de socialização e diminuição das desigualdades sociais sofridas por esses atores, mas, é claro, que para se alcançar essa realidade, devemos ter profissionais do setor educacional qualificados em relação à temática afro que possam disseminar os referidos conhecimentos dentro das instituições de ensino no intuito de conscientizar que essa situação de racismo e desigualdades sociais as quais os negros/afrodescendentes estão expostos até os dias de hoje podem ser amenizadas com o auxílio da educação (GARCÊS, 2016, p. 51-52).

Ao serem questionadas sobre a pergunta 3 conforme o anexo C, a grande maioria das professoras se mantiveram apáticas sobre os assuntos que nortearam a pergunta, onde, até mesmo podemos notar através das falas de três delas: P2; P3 e P4, um certo distanciamento

sobre o que estava sendo questionado junto à elas, a saber:

Sim. A proposta está inserida no PPP da escola e é trabalhada com toda a comunidade escolar. Em relação, aos professores e alunos o trabalho é mais efetivo, dinâmico através de projetos, sequencias didáticas, vídeos educativos [...] (P1 em entrevista concedida no dia 06 de novembro de 2018).

Não. Também não consta no Plano Político Pedagógico de nossa escola (P2 em entrevista concedida no dia 06 de novembro de 2018).

Não. Na escola em que eu trabalho não está específico no Plano Político Pedagógico essa questão da cultura africana, viu? Bem, pelo menos eu não me lembro se está (...). Bem, eu acho que não! Bem, o plano traz a questão do respeito de forma geral, mas de forma específica a cultura africana, não! (P3 em entrevista concedida no dia 07 de novembro de 2018).

Não. Porém diante dessa pesquisa senti a necessidade de repensar as metas e ações do PPP, incluindo o tema para serem trabalhados na sala de aula (P4 em entrevista concedida no dia 07 de novembro de 2018).

Dessa forma, pode-se ser observado que, dentre as entrevistadas, P1, nos mostra um interesse maior de trabalhar com a temática em seu contexto escolar, assim como nos afirmando que a referida já faz parte do Projeto Político Pedagógico - PPP da instituição educacional da qual ela faz parte. Já P2 e P3, relatam que essa questão não é retratada em seus PPP's, e P4, mesmo enfatizando que o PPP de sua escola não aborda o tema, e, pelo fato de está sendo indiretamente influenciada por essa pesquisa, estará levando a discussão para as futuras reuniões junto ao “corpo” docente de sua escola a implantação dentro de seu PPP sobre o tema que trata a Lei 10.639/03 para ser trabalhado junto aos alunos.

A pergunta de número 4 faz referência a questão do processo de formação identitária dos alunos que, mesmo nas pré-escolas, já começam a iniciar as suas formações sociais, tendo como norteadores tudo o que lhes é ensinado e vivenciado tanto no contexto escolar, assim como no seio familiar. Por essa circunstância é que a referida pergunta foi realizada junto às professoras – P3 não quis opinar nessa pergunta - para se obter o posicionamento das referidas frente à essa questão, assim como se o tema que trata a Lei 10.639/03, poderia influenciar de alguma forma no processo de formação das crianças do 1º ano do ensino fundamental I, onde podemos observar o que se segue:

Sabe-se que é papel da escola de promover a socialização, atuando na formação moral e ética do aluno (...). É esse conjunto de esforço que promove o pleno desenvolvimento do indivíduo, como cidadão capaz de transformar seu meio. A escola é o ambiente onde a criança deverá encontrar os meios necessários para realizar seus projetos de vida, a qualidade de ensino é, portanto, condição necessária tanto na sua formação intelectual quanto moral. Essa formação é executada no dia a dia através de atividades lúdicas, dinâmicas e que permitam ao aluno, a socialização e o desenvolvimento de suas habilidades e construção de competências (P1 em entrevista concedida no dia 06 de

novembro de 2018).

A escola tem compromisso com os alunos (...). No 1º ano do ensino fundamental I, são repassados aos alunos os aspectos básicos que são os conceitos de convivência em sociedade e respeito junto à todos. As atividades que a escola executa para a formação são: palestras; jogos e brincadeiras (...). A lei contribui sim, porque valoriza a diversidade [...](P2 em entrevista concedida no dia 06 de novembro de 2018).

[...] Os profissionais não trabalha essa temática, a mesma não consta no PPP. Percebe-se que o emprego da lei contribui para a formação do educando (P4 em entrevista concedida no dia 07 de novembro de 2018).

Diante do que foi exposto pelas professoras podemos perceber que elas concordam que a escola tem um papel fundamental na formação social e humana de seus alunos, onde, P2, acaba relatando que em sua escola se tem a preocupação de se articular temas que envolvam a diversidade para contribuir na formação das identidades de seus alunos. No entanto, P4, nos revela que, mesmo sua escola não trabalhando diretamente com questões que auxiliam no processo de formação de seus alunos, acha sim que a discussão de temas voltados para a Lei 10.639/03 poderão contribuir na formação identitária de seus alunos.

Corroborando com a questão do processo de formação identitária, Garcês (2016) comenta que,

[...] o papel do professor frente à formação de seus alunos é de extrema importância, pois, os mesmos, acabam se tornando, após a família, um dos primeiros referenciais de sociabilidade, cultura, ética, cidadania que servirão como norteadores para a construção da identidade de seus alunos (GARCÊS, 2016, p. 53).

Dentre as 7 perguntas realizadas, a 5ª e 6ª perguntas são as que tem maior relevância para a pesquisa, não que as demais não o tenha, pois, àquelas, nos serviram de subsídios para chegarmos até essas.

A pergunta de número 5 é - dentre todas - a mais significativa, devido essa vir a retratar sobre a questão do emprego da literatura infantil de temática afrodescendente junto às aulas das professoras, questionamento esse que circundam esse trabalho, a saber:

Através do universo Lúdico: Contação de Historias, brincadeiras, músicas, jogos, exibição de vídeos, etc. [...] (P1 em entrevista concedida no dia 06 de novembro de 2018).

Trabalho de forma lúdica, no qual abordo o preconceito e a discriminação racial [...] (P2 em entrevista concedida no dia 06 de novembro de 2018).

Eu não me lembro de ter trabalhado em minhas aulas com a literatura infantil de temática afrodescendente (...), pois é até difícil a gente ter livros infantis com esse tema aqui na escola [...]! (P3 em entrevista concedida no dia 07 de novembro de 2018).

Levaria em consideração a valorização e construção de uma identidade étnica e cultural positiva (P4 em entrevista concedida no dia 07 de novembro de 2018).

Podemos perceber a partir dessa pergunta que duas, dentre as quatro entrevistadas (P1 e P2) corroboram com o mesmo pensamento no tocante ao emprego da literatura infantil afrodescendente em suas aulas, onde, P1 relata que empregaria essa temática de forma lúdica. Já P2, nos expõem que já se utiliza desse tipo de literatura e temática em suas aulas, onde até mesmo enfatiza que se utiliza também da forma lúdica para poder abordar junto aos seus alunos temas que envolvam o preconceito e a discriminação racial.

Ao observar a fala de P3, podemos constatar que essa relata que não trabalha com esse tipo de literatura, onde, até mesmo, nos deixam cientes de que sua escola não possui livros infantis voltados para essa temática.

P4 como é gestora e atualmente não está atuando em sala de aula, nos informa que trabalharia com a referida literatura sendo voltada mais para a questão da formação de uma identidade étnica e cultural, com o intuito da conscientização de seus alunos no tocante a valores e socialização.

A pergunta 6, apesar de não ser a última da entrevista, fecha com a proposta de se empregar a literatura infantil de temática afro junto as crianças como forma de contribuição de uma formação social mais humana e cidadã, onde podemos verificar que:

Sim. Porque permite a criança conhecer a história, compreender as diferenças, aprendendo a viver com elas de maneira respeitosa, olhando o outro como um todo e não como uma parte específica (P1 em entrevista concedida no dia 06 de novembro de 2018).

Sim. Porque proporciona ao aluno refletir sobre a interação social e seus valores (P2 em entrevista concedida no dia 06 de novembro de 2018).

Sim, portanto, a exploração dessa temática irá proporcionar a conscientização por meio de práticas desenvolvidas na escola para que os alunos lutem contra a discriminação (P4 em entrevista concedida no dia 07 de novembro de 2018).

As entrevistadas foram unânimes em concordar que, o emprego da literatura infantil afro poderá sim contribuir para a formação de um cidadão mais crítico-reflexivo, mais preocupado e empático junto à questão da discriminação racial, assim como mais conscientes no tocante a valorização da pessoa humana, independente de cor, raça, religião, etc.

No final da entrevista, a pergunta de número 7, foi levantada com o intuito de se verificar se as professoras poderiam contar com o auxílio de suas respectivas instituições escolares no tocante a disponibilidade de materiais para se trabalhar a literatura infantil afro, onde, pode-se constatar a partir dos discursos das professoras que:

Infelizmente, disponibilizamos de pouco material. Alguns paradidáticos ou vídeos que o docente traz para as aulas (P1 em entrevista concedida no dia 06 de novembro de 2018).

A escola disponibiliza de poucos recursos. No momento temos alguns livros de literatura infantil voltado para essa temática. Os mais trabalhados são: “Minha mãe é negra sim!” de autoria de Patrícia Santana; e “Menina bonita do laço de fita”, de autoria de Ana Maria Machado (P2 em entrevista concedida no dia 06 de novembro de 2018).

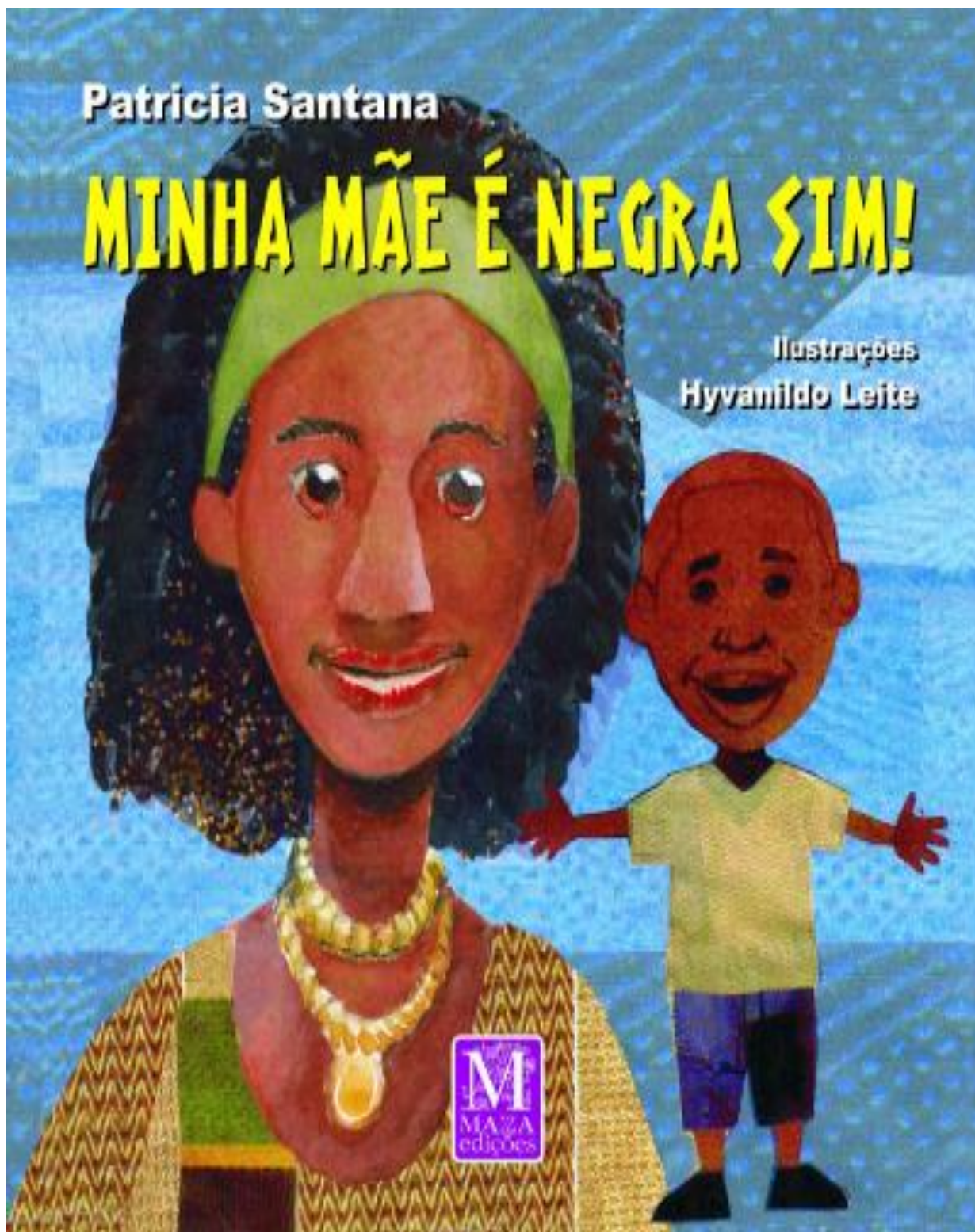
Bem, o professor que quiser fazer pesquisa sobre qualquer tema pode utilizar o computador da escola para poder fazer isso (...). Mas, em relação à questão de material didático a gente está passando por uma certa dificuldade (...). Em relação a livros e vídeos sobre esse tema a escola não disponibiliza para os professores trabalharem junto a suas aulas (P3 em entrevista concedida no dia 07 de novembro de 2018).

A escola não trabalha a temática, apenas nas aulas de história exploram-se textos envolvendo a temática (P4 em entrevista concedida no dia 07 de novembro de 2018).

De acordo com o que foi exposto a partir das falas das entrevistadas é que as escolas não disponibilizam esse tipo de material, ou por motivos de ordem política, ou até mesmo pelo fato de a escola não ter interesse em explorar esse tipo de tema em sala de aula.

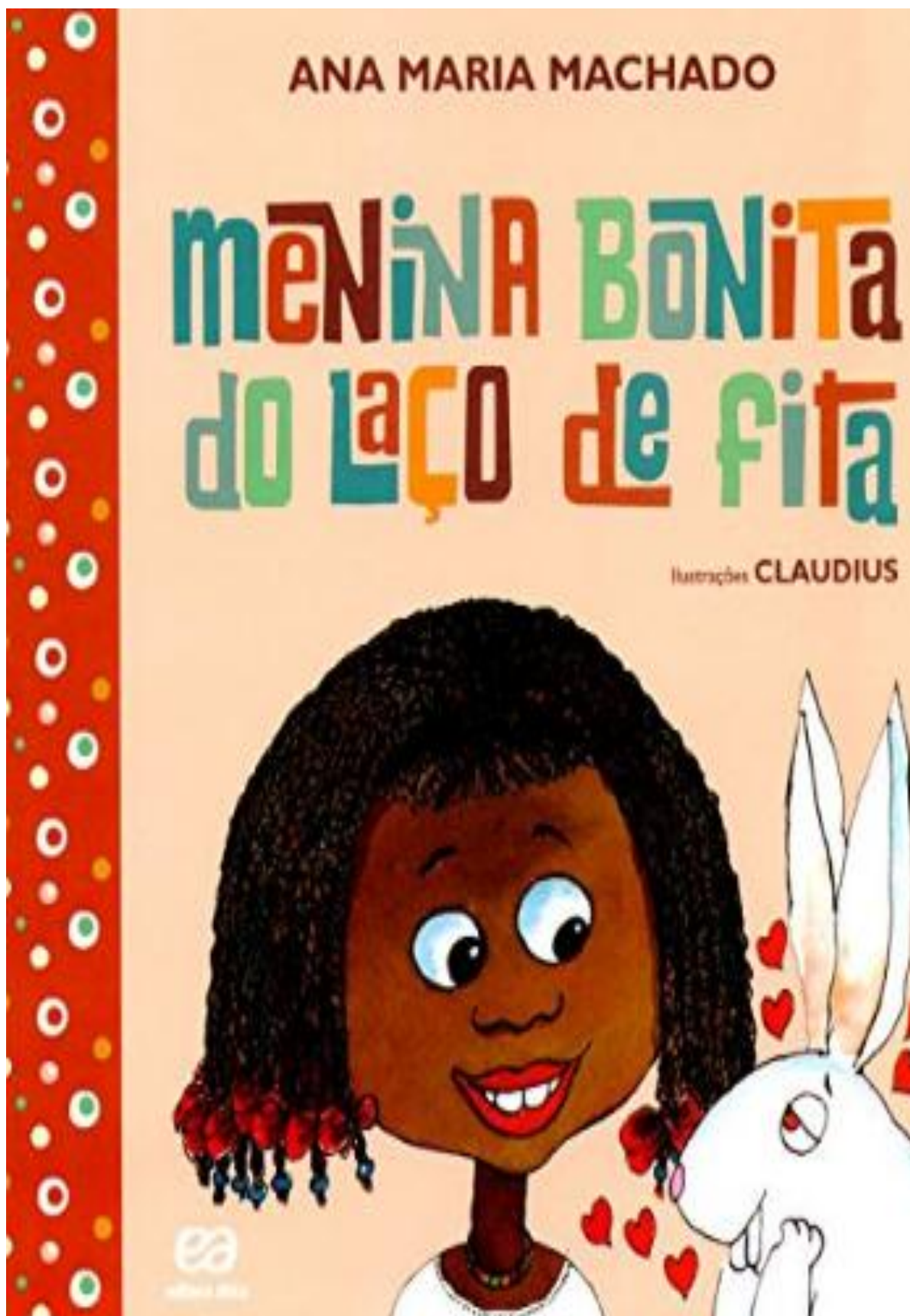
É interessante ressaltar que, mesmo com tantas dificuldades enfrentadas com instrumentais, a P2 nos relata que na instituição a qual ela leciona são disponibilizados alguns livros infantis voltadas para à temática afro, como, por exemplo: “Minha mãe é negra sim!” de autoria de Patrícia Santana; e “Menina bonita do laço de fita””, de autoria de Ana Maria Machado (P2 em entrevista concedida no dia 06 de novembro de 2018). Onde podemos constatar essas obras a partir das figuras 1 e 2 a seguir:

Figura 1: Capa do livro infantil “Minha mãe é negra sim!”



Fonte: Google imagens, 2018

Figura 2: Capa do livro infantil “Menina bonita do laço de fita”.



Fonte: Google imagens, 2018

Contudo, após as análises dos discursos elencados aqui nessa pesquisa, podemos

constatar que, as docentes, mesmo enfrentando dificuldades - devido a fatores políticos e econômicos - em abordada em suas metodologias de ensinos a temática sobre a cultura e história do povo negro e afrodescendente, e, principalmente no tocante a literatura infantil afro, buscam, aos poucos, introduzirem em suas práxis a discussão sobre o tema. Nesse sentido, pode-se constatar a partir das falas das entrevistas que todas essas tem sim o interesse em trabalhar em suas aulas com a literatura infantil afrodescendente, principalmente articulando a ideia que essas literaturas trazem em seu “corpo” juntamente com o lado lúdico que possa ser explorado a partir do universo e imaginário que esses livros trazem junto às crianças, onde, dessa forma, possam está promovendo uma melhor cidadania e socialização junto a todos os seus alunos.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou observar as concepções e vivências em sala de aula das professoras que lecionam na rede de ensino público do município de Itaporanga no Estado da Paraíba no tocante a aplicabilidade da literatura infantil de temática afrodescendente junto aos alunos do 1º ano do ensino fundamental I.

A partir desse estudo tivemos a oportunidade de relatar alguns aspectos que norteiam a literatura infantil, a Lei 10.639/03, como a referida lei está sendo trabalhada junto aos contextos escolares, assim como a literatura infantil de temática afrodescendente poderá está influenciando no processo de formação cidadã e social dos alunos – onde isso foi possível a partir dos discursos das docentes por hora analisadas.

Nesse sentido, a pesquisa nos mostrou que, mesmo uma parcela das professoras entrevistadas aplicando de forma indireta em suas práxis esse tipo de literatura, as demais se mostraram empáticas a ideia de contemplarem futuramente em suas aulas a utilização desse tipo de literatura infantil, onde enfatizam em suas falas a importância de se levantar o diálogo desse tipo de tema junto às crianças de uma forma lúdica, para que o mesmo possa ser compreendido a partir do universo que norteiam seus imaginários.

Com isso, um dos principais aspectos que podemos notar dentro dessa pesquisa, foi no tocante a sensibilização junto as docentes no tocante a quebra de olhares de forma preconceituosa, assim como de forma estereotipada sobre a discussão de temas que falam da história e cultura do povo negro e afrodescendente nos contextos escolares, onde, a partir dessas práticas, elas estarão contribuindo para a realização de um processo educativo cada vez mais inclusivo, o qual visa à promulgação e aceitação das diversidades nas instituições de ensino da qual fazem parte.

É interessante ressaltar que, essa pesquisa não teve a intenção de dar receitas ou

respostas prontas ou universalizar e de generalizar discursos e/ou comportamentos, mas de incentivar os educadores a quebrarem certas estruturas do processo de educação ousando, crítica e sensatamente, criando novas probabilidades de ensinar e de aprender temas com este objeto.

Conclui-se, portanto, que, mesmo a grande maioria das entrevistadas não contemplarem de forma direta em suas aulas a utilização da literatura infantil afrodescendente, elas nos demonstram a partir de seus discursos que é urgente e necessário a discussão desse tema dentro do contexto escolar independente da faixa etária do público alvo o qual se queira alcançar, que, em nosso caso, trata-se do público infantil. Espera-se, pois, com esse estudo, que tenhamos cada vez mais uma instituição escolar mais justa, menos desigual, equânime, e, claro, mais humana.

REFERÊNCIA

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.
- AGUIAR, Janaina Couto Teixeira Maia de; AGUIAR, Fernando José Ferreira. **Uma reflexão sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e a formação de professores em Sergipe**. Revista Fórum Identidades. Itabaiana: GEPIADDE, Ano 4, Volume 7 | jan-jun de 2010.
- ALVES, Roberta de Souza. **Ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: da lei ao cotidiano escolar**. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Universidade Estadual Paulista – Unesp. Faculdade de Ciências. Bauru, 2007. 74p.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família** – 2º ed. – Rio de Janeiro: LCT, 2006.
- BARREIROS, Ruth Ceccon. **Leitura e formação identitária na literatura infantil afrobrasileira**. In: II Seminário Nacional em Estudos da Linguagem: Diversidade, Ensino e Linguagem. UNIOESTE – Cascavel/PR. De 06 a 08 de outubro de 2010. Disponível em: [http://cac-
php.unioeste.br/eventos/iisnel/CD_IISnell/pages/simposios/simposio%2022/leitura%20e%20for
ma%E7%E3o%20identit%20ria%20na%20literatura%20infantil%20afrobrasileira.pdf](http://cac-
php.unioeste.br/eventos/iisnel/CD_IISnell/pages/simposios/simposio%2022/leitura%20e%20for
ma%E7%E3o%20identit%20ria%20na%20literatura%20infantil%20afrobrasileira.pdf) Acesso em: 23/10/2018.
- BEUREN, Ilse Maria et al. **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- BRASIL. **Marcos Legais da Educação Nacional**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007.
- BAUMAN, Zigmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- CANIVEZ, Patrice. **Educar o cidadão?** Campinas: Papirus, 1991.
- CIRNE, Michelle. **“Não é uma tonalidade de pele, é uma oposição política”: a formação da identidade negra através do Projeto Universidade Livre**. Dissertação (mestrado) – UFBA, Centro de Estudos Afro-Orientais, 2007.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil: Teoria e Prática**. São Paulo: Editora Ática, 2002.
- CFESS. **Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação**. 3 Série Trabalho e Projeto Social nas Políticas Sociais. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf>Acesso em: 09/09/2018.
- GARCÊS. David Sousa. **O ser negro e negra no contexto escolar: uma análise do processo identitário dos educandos da escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa em Pentecoste-CE**. Monografia apresentada ao curso de Especialização em Políticas de Igualdade Racial no Ambiente Escolar (UNIAFRO) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – UNILAB. Redenção, 2016.
- GENTILE, Paola. **África de todos nós**. Revista Nova Escola, Editora Abril, nov 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, N. L. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10639/2003. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Cultura Negra e Educação**. In: Revista Brasileira de Educação. Maio/Jun/Jul/Ago. nº 23, 2003.

GUEDES, Elocir; NUNES, Pâmela; ANDRADE, Tatiane de. **O uso da lei 10.639/03 em sala de aula**. Revista Latino-Americana de História. Vol. 2, nº. 6 – Agosto de 2013 – Edição Especial.

JOVINO, Ione da Silva. **Literatura infanto-juvenil com personagens negros no Brasil**. In. SOUZA, Florentina e LIMA, Maria Nazaré (Org). Literatura Afro-Brasileira. Centro de Estudos Afro- Orientais, Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João F. de; TOSCHI, MirzaSeabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LOBATO, Ladyana dos Santos; SANTOS, Ana Rosa Pereira dos. **Personagens Negros na Literatura Infantil: Análise de O Menino Nito, de Sonia Rosa**. Artigo. IV Fórum Internacional de Pedagogia. Campina Grande, REALIZE Editora, 2012.

MARIOSA, Gilmar Santos; REIS, Maria da Glória dos. **A influência da literatura infantil afro-brasileira na construção das identidades das crianças**. Estação Literária. Londrina, Vagão-volume 8 parte A, p. 42-53, dez, 2011. ISSN 1983-1048. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/letras/EL>

MORAIS, Edmilson de Sena. **Identidade: Processo histórico das interações e representações sociais**. Artigo. Revista Fórum Identidades. Ano 2, Volume 3 – p. 85-94 – jan-jun de 2008.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: MUNANGA, K. (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2ª Ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, KABENGELE e GOMES, NILMA LINO. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global/Ação Educativa, 2006.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de; SPINDOLA, Arilma Maria de Almeida. **Linguagens na Educação Infantil III – Literatura Infantil**. Cuiabá: Edufimt, 2008.

OLIVEIRA, Márcia de; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **O papel do conselho de classe na escola pública atual**. Semana Pedagógica, 2ª semestre/2017. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense. Caderno PDE. Versão On-line. ISBN 978-85—8015—039-1. Vol. 1. 2008.

PAIVA, Silvia Cristina Fernandes. **Literatura infantil: formação do leitor literário em três escolas de Primavera do Leste – MT**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Cuiabá (MT): IE/UFMT, 2011.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Malungos na escola: questões sobre culturas afrodescendentes e educação**. São Paulo, 2007.

PIRES, Rosane de Almeida; SOUSA, Andréia Lisboa; SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Afro-literatura brasileira: O que é? Para quê? Como trabalhar?** Educom Afro – Publicação da Faculdade de Educação da PUCRS, Viamão, mar. 2005. Disponível em: <www.pucrs.br/.../educomafro/index1.php?p=afro-literatura> Acesso em: 9 set. 2011

PIOVESAN, F. **Ações Afirmativas e Direitos Humanos**. Revista da Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, v. 1, p. 36-43, 2006.

PINHO, Osmundo de Araújo. **Novos Sujeitos Afrodescendentes e Pluralização da Modernidade em Salvador/BA**. XVII Encontro Anual da ANPOCS GT “Teoria Social e Transformações Contemporâneas” (Pluralização no Interior da Modernidade) Coordenação: Josué Silva (UNICAMP) e Sergio Costa (UFSC, FU-Berlim). Caxambu, 1993.

Planalto Nacional, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 21/abril/2016.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão da. **Políticas afirmativas e educação: a lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo**. Dissertação (Mestrado em Educação e Trabalho) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2006. Disponível em: <<http://www.nupe.ufpr.br/paixao.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2012.

RODRIGUES, Marcio Toledo. **História e Cultura Afro-Brasileira: O papel das Leis 10.639/03 e 11.645/08 no espaço escolar**. Artigo da Revista História e-História; ISSN 1807-1783, 2014. Disponível em: <<http://www.historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=professores&id=176>>. Acesso em: 09/03/2016.

SANTOS, Â. M. dos. **Vozes e silêncio do cotidiano escolar: análise das relações raciais entre alunos negros e não-negros em duas escolas públicas no município de Cáceres-MT**. Dissertação de Mestrado. Cuiabá, 2005.

SANTOS, Cristiana Ferreira dos. **Literatura infantil e a identidade da criança negra: construção ou negação?** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Colegiado de Pedagogia. Campus I. 2010.

SANTOS, Oder José dos. **Pedagogia dos Conflitos Sociais**. Campinas, Papirus. 1992.

SANTOMÉ, JURJO TORRES. **As culturas negadas e silenciadas no currículo**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-189.

SILVA, Edílson Marques da. **Negritude e fé: o resgate da auto-estima**. Santa Cruz do Rio Pardo, São Paulo: Faculdade de Ciências e Letras “Carlos Queiroz”, 1998.

SILVA, Ana Célia. **A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático**. In: MUNANGA, Kabengele. *Superando o racismo na escola*. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), 2005.

SILVA, Jerusa Paulino da. **A construção da identidade da criança negra: a literatura afro como possibilidade reflexiva**. 2010. 78 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pedagogia) - Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

SILVA, S. P.S e MELLO, F.C.M. **Políticas para enfrentamento do fracasso escolar: uma análise da proposta escola plural de Belo Horizonte.** Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/24/P0568099736774.doc> . Acesso em 17/06/07.

SILVA, Priscila Kelly de Alencar. et all. **História e Cultura Afro-Brasileira: Caminhos Pedagógicos Abertos Pela Lei Federal Nº 10639/03 No Combate Ao Preconceito Racial.**XI Encontro de Iniciação à Docência. UFPB-PRG. Disponível em <http://www.prac.ufpb.br/anais/xenex_xienid/xi_enid/prolicen/ANAIS/Area4/4CEDHPPLIC05.pdf>(acessado em 10 de setembro de 2018).

SOUZA, Marina de Mello e. **Algumas impressões e sugestões sobre o ensino de história da África.** Revista História Hoje, v.1, 2012. Disponível em <<http://rhhj.anpuh.org/ojs/index.php/RHHJ/article/view/3>>. Acesso em 12 set. 2018.

SOUZA, Romilson da Silva. **Ações Afirmativas e a Lei 10639: Elementos para outra cultura educacional.** In: LAIA, Maria Aparecida e SILVEIRA, Maria Lúcia da (org.). *A Universidade e a formação para o Ensino de História e Cultura Africana e Indígena.* CONE (Coordenadoria dos Assuntos da População Negra). São Paulo. [s/d].

SOUZA, Wagner de. **O negro na literatura brasileira.** Revista de Literatura, História e Memória – Revista da UNIOESTE, Cascavel, n.1, p. 47-57, 2005.

TOSTA, M. C. **Síndrome de alienação parental: a criança, a família e a lei.** [2013]. Disponível em:<http://www3.pucrs.br/pucrs/files/uni/poa/direito/graduacao/tcc/tcc2/trabalhos2013_1/marlina_tosta.pdf>. Acesso em 20 de março.

ANEXO A**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA À DISTÂNCIA****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), do estudo/pesquisa intitulado (a): LITERATURA INFANTIL AFRODESCENDENTE: CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I DE ESCOLAS PÚBLICAS DO INTERIOR PARAIBANO, conduzida por DAVID SOUSA GARCÊS. Este estudo tem por objetivo compreender como as professoras que lecionam no 1º ano de Escolas Municipais de Ensino Fundamental I da cidade de Itaporanga-PB, concebem e desenvolvem a proposta da literatura infantil de temática afrodescendente em suas práxis educacionais. Você foi selecionado (a) por está lecionando no 1º ano do ensino fundamental I e sua experiência como professora será de extrema importância para a pesquisa. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo. Deixo claro que a participação nessa pesquisa não gera ônus/remuneração nem por parte do pesquisador, assim como para a pessoa do participante. Sua participação nesta pesquisa consistirá em entrevista semiestruturada, onde serão realizadas perguntas de forma aleatória junto às professoras pesquisadas as quais serão realizadas no decorrer das visitas junto à escola. Nesse momento se busca por intermédio dessas perguntas verificar/compreender como as professoras trabalham em suas aulas com a literatura infantil afrodescendente junto aos seus alunos. As perguntas e respostas serão registradas tanto por diário de campo, assim como serão gravados áudios, para futuras transcrições no trabalho final. Serão também fotografadas as salas de aulas do 1º ano do ensino fundamental I, para se observar os materiais utilizados pelas professoras, mas os sujeitos integrantes das mesmas terão sua imagem preservada. Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação, pois, não será divulgado em nenhuma hipótese, a identidade das pessoas pesquisadas, onde as mesmas serão identificadas por outros nomes, os quais poderão ser escolhidos pelas próprias pessoas pesquisadas. O pesquisador responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada

sem qualquer identificação de indivíduos participantes. Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento. Contatos do pesquisador responsável: (85) 99973-5110 (tim) ou 98852-2542 (Oi/WhatSapp), E-mail: balgarces@yahoo.com.br.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Itaporanga-PB, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do (a) participante: _____

Assinatura do (a) pesquisador (a): _____

ANEXO B



QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO REALIZADO JUNTO AS PROFESSORAS E GESTORA DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL I

Instruções de preenchimento:

Prezada Professora/Gestora, solicito a vossa colaboração no preenchimento desse breve questionário, cujo o fim é exclusivamente acadêmico.

Assinale com um “X” a alternativa que representa sua opinião.

1. Sexo: Masculino Feminino

2. Faixa Etária: entre 21 e 25 anos entre 26 e 30 anos entre 30 e 35 anos (
 entre 36 e 40 anos entre 40 e 45 anos entre 46 e 50 anos
 acima de 50 anos

3. Qual série do ensino fundamental I você ensina:
 1º ANO 2º ANO 3º ANO 4º ANO 5º ANO
 Não estou lecionando no momento.

4. Qual a quantidade de alunos na sala de aula?

5. Nível de escolaridade
 Ensino Fundamental Completo Ensino Médio Incompleto
 Ensino Médio Completo Ensino Superior Incompleto
 Ensino Superior Completo Pós-graduação
Qual sua graduação/pós-graduação? Especificar.

6. Estado civil: Solteira Casada Divorciada/Separada
 União Estável Viúva Separada não judicialmente

7. Etnia: Branco Pardo Negro Amarelo
 Indígena

8. Renda Familiar: Até 1 salário mínimo De 1 a 3 salários mínimos
 De 3 a 5 salários mínimos De 5 a 10 salários mínimos
 Acima de 10 salários mínimos

9. Mora com: Pai Mãe Irmãos Sozinha Cônjuge [esposo(a)] Filhos
 Parentes Amigos Pai e Mãe Outros

10. Situação conjugal dos seus pais é: Casados Separados

11. Quem é a pessoa que mais contribui com a renda familiar?
 Você mesmo Cônjuge Pai Mãe Outra pessoa. Quem: _____

12. Você ou algum membro de sua família são beneficiários de Programas Sociais, tais como Bolsa Família, BPC, etc. Ou possuem cadastramento único?
 Sim Não Qual? _____
13. Quantas pessoas moram com você?
14. Situação de moradia: Casa Apartamento República
15. Moradia da Família: Imóvel próprio Imóvel alugado Imóvel financiado
 Imóvel cedido
16. Você e sua família residem? Zona Urbana Zona Rural
17. Qual o meio de transporte que você utiliza para chegar à escola?
 Carona, a pé, bicicleta Transporte coletivo Transporte próprio (carro/moto)
18. Marque as características que melhor descrevem a sua casa:
 Madeira Alvenaria;
 Residência com acabamento Residência sem acabamento (reboco, pintura, piso);
 Rede de esgoto Fossa;
 Água rede pública (encanada) Poço.
19. Qual o número de cômodos?
20. Quais dos itens abaixo há em sua casa?
 TV _____ Aparelho de DVD _____ Rádio _____ Computador _____
 Geladeira _____ Freezer _____ Fogão _____ Máquina de lavar roupas _____
 Ar condicionado _____ Ventilador _____ Acesso à internet _____ TV por assinatura _____
 Telefone fixo _____ Telefone celular _____ Veículo (carro/moto) _____
 Obs.: especificar a quantidade.
21. Na família existe casos de: Alcoolismo Problemas com uso de Drogas
 Pessoas com Doenças Deficiência Desemprego Prisão Violência
 Outros especifique: _____

ANEXO C



PLANO DE ENTREVISTA

PERGUNTAS PARA SEREM REALIZADAS JUNTO AS PROFESSORAS E GESTORA NA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Instruções de participação:

Prezado (a) Professor (a), solicito a vossa colaboração junto à entrevista semiestruturada a ser realizada junto a Senhora de acordo com as perguntas que estão descritas logo abaixo, onde a entrevista será gravada para posteriormente ser transcrita no TCC do entrevistador, cujo o fim é exclusivamente acadêmico.

1. Você sabe sobre o que trata a Lei 10.639/03? Ou seja, para que a Lei foi criada?
2. Em suas aulas você trabalha com questões que tratam sobre a cultura e história da África com seus alunos? Sim. Não. Por quê.
3. A escola trabalha junto aos seus alunos, professores e funcionários com questões que tratem sobre a cultura e história dos negros africanos e afrodescendentes dentro do contexto escolar? A mesma trata sobre essas questões dentro de seu PPP (Plano Político Pedagógico)? Sim. Não. Por quê.
4. Na sua opinião, qual o papel que a escola exerce nesse processo de formação de identidade de seu educando? Quais as formas e atividades que a escola executa para essa formação? O emprego da Lei 10.639/03 pode contribuir nessa situação?
5. Como você emprega/empregaria a literatura infantil de temática afrodescendente em suas aulas?
6. Você acha que a literatura infantil de temática afrodescendente junto às crianças pode contribuir na formação social das mesmas? Por quê?
7. A escola disponibiliza instrumentais para se trabalhar a literatura infantil afrodescendente nas salas de aulas? Quais são esses materiais? E de qual forma eles são trabalhados junto às crianças?
8. Quais são/foram suas principais dificuldades de se trabalhar com essa temática em sala de aula? E como essa situação foi revertida?

ANEXO D



ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO REALIZADO JUNTO ÀS DOCENTES

QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO	
PERGUNTAS	Professoras do 1º ano do ensino fundamental I
Sexo	Feminino
Faixa Etária	1 entre 36 e 40 anos 3 entre 40 e 45 anos
Ano de Ensino a qual leciona	1 não está lecionando no momento - Gestora 3 lecionam no 1º ano do ensino fundamental I
Estado Civil	1 solteira 3 casadas
Etnia	1 Amarela 3 Brancas
Renda Familiar	1 professora tem de 1 à 3 salários mínimos 3 professoras tem de 3 à 5 salários mínimos
Mora com:	1 com pai e mãe 3 cônjuge
Situação conjugal dos pais	1 outros (não especificou) 3 são casados
Qual a pessoa que mais contribui com a renda familiar?	1 o pai 3 o cônjuge
Grau de escolaridade	1 ensino superior incompleto 3 ensino superior completo (1 graduação; 1 especialização; 1 mestrado)
Quantas pessoas moram com você?	1 somente 1 pessoa 3 até 3 pessoas
Moradia da Família Você e sua família residem em	4 moram em imóvel próprio 4 na Zona Urbana
Meio de transporte para chegar ao trabalho	1 carona/ à pé/ bicicleta 3 transporte próprio

Fonte: Adaptado do Questionário Socioeconômico do Programa de Assistência Estudantil da UFA, 2013.