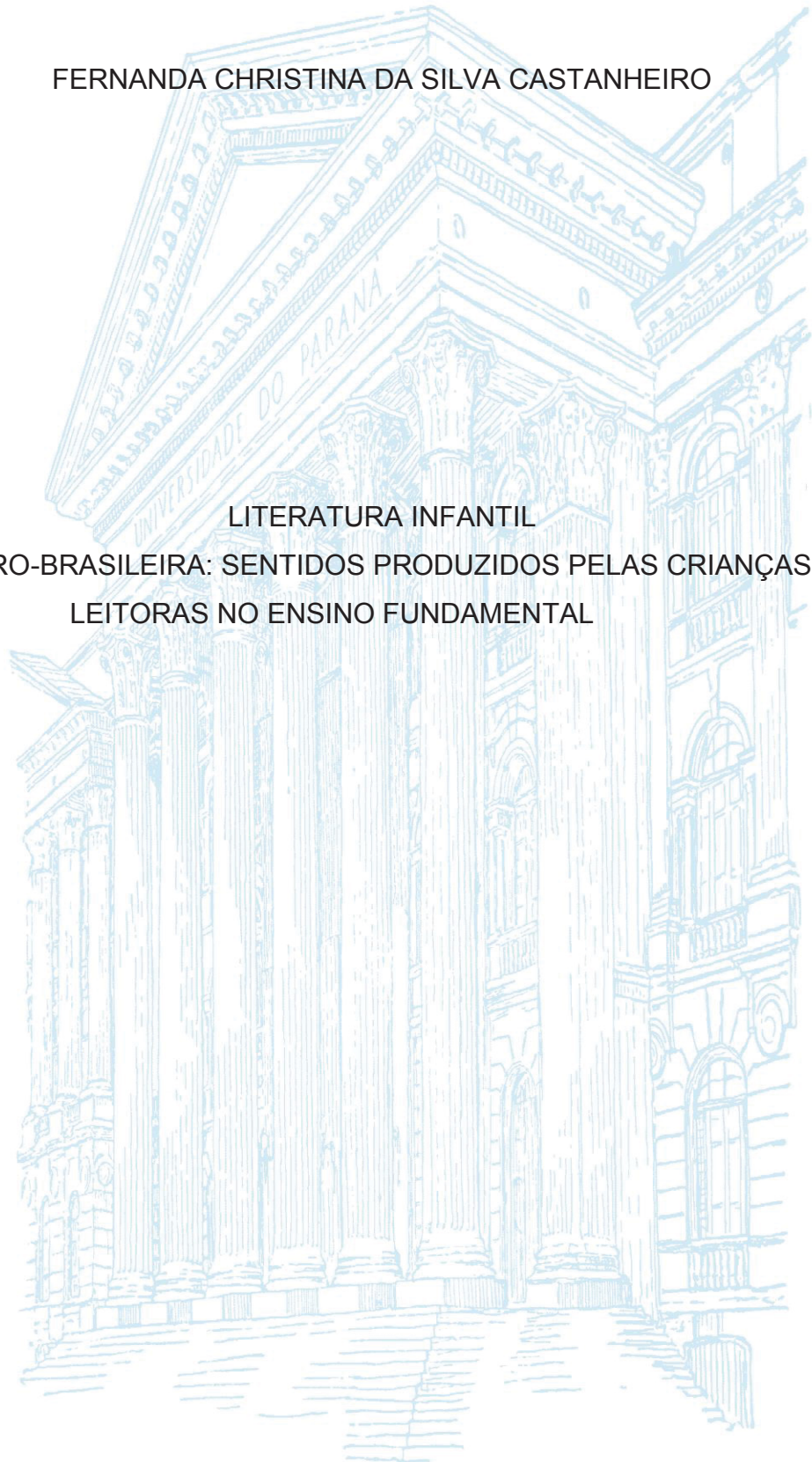


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

FERNANDA CHRISTINA DA SILVA CASTANHEIRO

LITERATURA INFANTIL  
AFRO-BRASILEIRA: SENTIDOS PRODUZIDOS PELAS CRIANÇAS  
LEITORAS NO ENSINO FUNDAMENTAL



CURITIBA

2021

FERNANDA CHRISTINA DA SILVA CASTANHEIRO

LITERATURA INFANTIL  
AFRO-BRASILEIRA: SENTIDOS PRODUZIDOS PELAS CRIANÇAS  
LEITORAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Vaz

CURITIBA

2021

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de  
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças  
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Castanheiro, Fernanda Christina da Silva.

Literatura infantil afro-brasileira : sentidos produzidos pelas crianças leitoras no ensino fundamental / Fernanda Christina da Silva Castanheiro. – Curitiba, 2021.

251 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Adriana Vaz

1. Literatura – Estudo e ensino. 2. Cultura afro-brasileira. 3. Ensino fundamental. 4. Relações étnico-raciais. 5. Literatura infantil. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO:  
TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO - 40001016080P7

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **FERNANDA CHRISTINA DA SILVA CASTANHEIRO** intitulada: **Literatura infantil afro-brasileira: sentidos produzidos pelas crianças leitoras no ensino fundamental**, sob orientação da Profa. Dra. ADRIANA VAZ, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa. A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 25 de Fevereiro de 2021.

Assinatura Eletrônica  
02/03/2021 16:19:31.0  
ADRIANA VAZ

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica  
03/03/2021 09:55:05.0  
MEGG RAYARA GOMES DE OLIVEIRA  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica  
02/03/2021 15:39:06.0  
ELISA MARIA DALLA-BONA  
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Dedico esta dissertação a Deus, presença viva em minha vida, importante guia nos momentos de solidão da escrita, fortalecendo-me a continuar perseverando, e à Samira bela, a ti todo o meu esforço em ser alguém melhor!

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Sergio Luis do Nascimento, pela compreensão e companheirismo na vida, seu valioso exemplo de vida e suas crenças, minha inspiração.

A meus familiares, em especial meus pais, por cuidarem tão bem de mim e me substituírem muitas vezes no papel de mãe, enquanto eu cumpria meu papel de aluna.

À vovó Sebastiana, que precisou partir antes desse momento, mas continua em meu coração. Saudades!

Aos colegas do mestrado e amigos, pelas palavras de incentivo, pelo apoio fora das horas convencionais, e por tornarem as horas de pausa um momento agradável, Jair, Fabiano e Patricia vocês podem não saber, mas foram muito importantes nestas horas. Para Eugênia, Isabel, Rosivani e Irene, obrigada pela confiança e meu muito obrigada! A querida Morgana pela companhia leve e divertida.

Às companheiras de mestrado e amigas, Neide e Fabiane, pelas risadas, conversas, desabafos, dúvidas cruéis, “as arteiras preferidas”. Sigamos em frente!

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, meu muito obrigada! Em especial a minha orientadora Professora Adriana Vaz, obrigada por me proporcionar a possibilidade de crescimento acadêmico, gratidão!

E finalmente meu agradecimento a minha filha, que ainda criança reconhece a importância da discussão realizada nesta pesquisa. Por ela e por muitos outros filhos e filhas, que passam por nossas escolas, meu respeito.

“A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu.”  
Paulo Freire

## RESUMO

A presente pesquisa teve como objeto de análise os relatos produzidos por estudantes de 4º e 5º anos entre 8 e 10 anos do ensino fundamental de uma escola municipal em Curitiba/PR, após uma intervenção pedagógica realizada com a aplicação de sequências didáticas, desenvolvidos em quatro encontros, tendo livros de literatura infantil afro-brasileira como disparadores das atividades propostas. Foi utilizado como aporte teórico a teoria do efeito estético a partir de Wolfgang Iser (1996, 1999) e Maria Antonieta J. de Oliveira Borba (2003) com o intuito de compreender os sentidos e interpretações despertados pela leitura e as representações que os participantes da pesquisa comunicam sobre o racismo, preconceito e discriminação racial, e assim elucidar questões que permeiam o seu cotidiano escolar. Dentre os autores e autoras que abordam sobre literatura infantil destaca-se as contribuições de Eliane Santana Debus (2017), e Debora Cristina de Araujo (2018,2016), e igualmente para tratar sobre a educação racial e seu ensino utilizou-se de Eliane dos Santos Cavalleiro (2000), Nilma Lino Gomes (2003, 2006, 2019). Verificou-se que os efeitos produzidos pelo trabalho com os livros de literatura escolhidos, Chico Rei de Renato Lima (2014) e Cada um com seu jeito, cada jeito é de um! de Lucimar Rosa Dias (2012), repercutiram em um acesso aos estudantes daquilo que entendem como realidade, manifestado por meio de relatos e imagens correlacionadas a respeito da temática racial. Em síntese os resultados observados no estudo do material produzido que foram implementados pelas professoras durante suas aulas, revelaram um estímulo a posturas de criticidade e rigor reflexivo da realidade ao denotarem sentido na compreensão das estruturas de operação do racismo, sobretudo no ambiente escolar, e ao demonstrarem motivação em movimentos de contraponto a essa realidade. Embora, nota-se que uma parcela dos estudantes não tem compreensão clara entre a diferença de racismo e bullying, e a representação da população negra comunicada pelas imagens mostram um padrão universal, em seu aspecto idealizado.

Palavras-chave: Relações étnico-raciais. Literatura afro-brasileira. Teoria do efeito estético.



## ABSTRACT

The present research had as object of analysis the reports produced by students of 4<sup>o</sup> and 5<sup>o</sup> years between 8 and 10 years of elementary school of a municipal school in Curitiba / PR, after a pedagogical intervention carried through with the application of didactic sequences, developed in four meetings, with Afro-Brazilian children's literature books as triggers of the proposed activities. The theory of the aesthetic effect was used as a theoretical contribution from Wolfgang Iser (1996, 1999) and Maria Antonieta J. de Oliveira Borba (2003) in order to understand the senses and interpretations aroused by reading and the representations that the participants of the research communicate about racism, prejudice and racial discrimination, and thus elucidate issues that permeate their school routine. Eliane Santana Debus (2017), and Debora Cristina de Araujo (2018,2016) stand out among the authors dealing with racial education and their teaching, using Eliane dos Santos Cavalleiro (2000), Nilma Lino Gomes (2003, 2006, 2019). It was found that the effects produced by the work with the chosen literature books, Chico Rei by Renato Lima (2014) and Each one in their own way, each way is one! by Lucimar Rosa Dias (2012), reflected in students' access to what they understand as reality, manifested through reports and correlated images about racial issues. In summary, the results observed in the study of the material produced that were implemented by the teachers during their classes, revealed a stimulus to critical and reflective rigor in reality, showing meaning in the understanding of the operating structures of racism, especially in the school environment, and in demonstrate motivation in counterpoint movements to this reality. Although, it is noted that a portion of the students do not have a clear understanding between the difference between racism and bullying, and the representation of the black population communicated by the images shows a universal pattern, in its idealized aspect.

Keywords: Ethnic-racial relations. Afro-Brazilian literature. Aesthetic effect theory.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 – DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE A PRODUÇÃO LITERÁRIA INFANTIL E JUVENIL.....	42
QUADRO 2 – RESUMO DAS TESES QUE FUNDAMENTAM A TEORIA DE HANS JAUSS.....	53
ESQUEMA 1 – COM BASE EM TEXTO PRESSUPOSTO E GRADE CONCEITUAL DA TEORIA DO EFEITO.....	57
ESQUEMA 2 – PLATAFORMA DE DADOS CAPES: DESCRITOR 1..	63
ESQUEMA 3 – PLATAFORMA DE DADOS CAPES: DESCRITOR 2.....	64
ESQUEMA 4 – PLATAFORMA DE DADOS SCIELO: DESCRITOR 1.....	65
ESQUEMA 5 – PLATAFORMA DE DADOS SCIELO: DESCRITOR 2.....	66
ESQUEMA 6 – PLATAFORMA DE DADOS PEPsic: DESCRITOR 1.....	67
ESQUEMA 7 – PLATAFORMA DE DADOS PEPsic: DESCRITOR 2.....	68
ESQUEMA 8 – PLATAFORMA DE DADOS RCAAP: DESCRITOR 1.....	69
ESQUEMA 9 – PLATAFORMA DE DADOS RCAAP: DESCRITOR 2.....	70
ESQUEMA 10 – PLATAFORMA DE DADOS REDALYC: DESCRITOR 1.....	71
ESQUEMA 11 – PLATAFORMA DE DADOS REDALYC: DESCRITOR 2.....	72
TABELA 1 – NÚMERO DE ARTIGOS MAPEADOS.....	73
ESQUEMA 12 – PLATAFORMAS DE DADOS SCIELO E PEPsic.....	74
ESQUEMA 13 – PLATAFORMA DE DADOS RCAAP.....	75
ESQUEMA 14 – PLATAFORMA DE DADOS REDALYC – FGV.....	76
FOTOGRAFIA 1 – ACERVO DA BIBLIOTECA ESCOLAR.....	80
TABELA 2 – LIVROS DO ACERVO DA BIBLIOTECA ESCOLAR SOBRE TEMÁTICA AFRICANA OU AFRO-BRASILEIRA	

DISPONÍVEIS PARA EMPRÉSTIMO E SELECIONADOS NA BUSCA INICIAL.....	81
TABELA 3 – QUANTITATIVO GERAL DO ACERVO ORGANIZADO POR ÁREAS DO CONHECIMENTO.....	82
QUADRO 3 – CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DO 4º E 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	84
ESQUEMA 15 – GRUPO 1 – LIVROS DE TEMÁTICA AFRICANA.....	89
FIGURA 1 – ILUSTRAÇÃO DA CAPA DO LIVRO E DAS PERSONAGENS – MENINA E MÃE.....	90
ESQUEMA 16 – GRUPO 2: TÍTULOS EM QUE HÁ APROXIMAÇÃO COM ALGUM ELEMENTO DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA.....	91
FIGURA 2 – CAPA E ILUSTRAÇÃO INTERNA DO LIVRO, p. 5.....	94
ESQUEMA 17 – GRUPO 3: LIVROS DE TEMÁTICA AFRO- -BRASILEIRA.....	95
FIGURA 3 – IMAGEM DA CAPA DO LIVRO.....	96
FIGURA 4 – CAPA E ILUSTRAÇÃO INTERNA DO LIVRO “CHICO REI”.....	97
QUADRO 4 – LIVROS SELECIONADOS PARA APLICAÇÃO EM SALA DE AULA.....	100
FIGURA 5 – ATIVIDADES DE ELABORAÇÃO DA PESQUISADORA, COM IMAGENS DO LIVRO DE LITERATURA CADA UM COM SEU JEITO, CADA JEITO É DE UM!.....	110
FIGURA 6 – ATIVIDADE ELABORADA COM TEXTO BASE RETIRADO DO PORTAL DO PROFESSOR.MEC.GOV.BR.....	112
QUADRO 5 – SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS.....	113
FIGURA 7 – ATIVIDADE ELABORADA COM BASE EM QUESTÕES INTERATIVAS PARA SUPORTE DA PRODUÇÃO DOS ALUNOS.....	119
FIGURA 8 – QUESTIONÁRIO PREENCHIDO PELA PROFESSORA, P 4.....	128
FIGURA 9 – QUESTIONÁRIO PREENCHIDO PELA PROFESSORA, P 5.....	129

QUADRO 6 – ATIVIDADE DE REGISTRO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA – 4º ANO.....	134
FIGURA 10 – PRODUÇÃO DE TEXTO, ALUNO 1.....	135
FIGURA 11 – PRODUÇÃO DE TEXTO, ALUNO 2.....	136
FIGURA 12 – PRODUÇÃO DE TEXTO, ALUNA 1.....	138
QUADRO 7 – DIFERENÇAS ENTRE BULLYING E RACISMO.....	139
FIGURA 13 – ATIVIDADE ESCOLHA DE IMAGEM DE ACERVO IMAGÉTICO, ALUNO 3.....	140
FIGURA 14 – ATIVIDADE ESCOLHA DE IMAGEM DE ACERVO IMAGÉTICO, ALUNO 4.....	141
FIGURA 15 – ESCOLHA DE IMAGEM DE ACERVO IMAGÉTICO, ALUNA 2.....	144
FOTOGRAFIA 2 – EXEMPLARES DE IMAGENS QUE COMPUSERAM O ACERVO IMAGÉTICO.....	145
FIGURA 16 – ATIVIDADE, FATO OU OPINIÃO? ALUNA 3.....	146
FIGURA 17 – ATIVIDADE FATO OU OPINIÃO? ALUNA 4.....	147
GRÁFICO 1 – SINTETIZAÇÃO DOS RESULTADOS DA ATIVIDADE, “FATO OU OPINIÃO?”.....	148
ESQUEMA 18 – REPRESENTAÇÃO DA PROJEÇÃO CÍCLICA DAS ILUSTRAÇÕES A RESPEITO DA ATIVIDADE FATO OU OPINIÃO?.....	149
FIGURA 18 – ILUSTRAÇÃO DE RODA DE CAPOEIRA, DE GRAÇA LIMA.....	151
QUADRO 8 – ATIVIDADES E REGISTRO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO 5º ANO.....	152
FIGURA 19 – ATIVIDADE DE INTERPRETAÇÃO DE IMAGEM PUBLICITÁRIA. ALUNA 5.....	153
QUADRO 9 – QUANTITATIVOS DAS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO, 5º ANO, ATIVIDADE 1 (QUESTÃO A). .....	154
QUADRO 10 – QUANTITATIVOS DAS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO, ATIVIDADE 1 (QUESTÃO B), 5º ANO.....	155

FIGURA 20 – RESPOSTA DE ALUNA DO 5º ANO, ILUSTRANDO A RESPOSTA CATEGORIZADA COMO SENTIMENTO DESAGRADÁVEL.....	156
QUADRO 11 – QUANTITATIVOS DAS RESPOSTAS DOS QUESTIONÁRIOS. ATIVIDADE 1, QUESTÃO C, 5º ANO.....	156
FIGURA 21 – RESPOSTA DE ALUNA DO 5º ANO, EXEMPLIFICANDO A QUESTÃO C DA ATIVIDADE 1.....	156
FIGURA 22 – SUPORTE PARA ATIVIDADE DE ESCOLHA DE IMAGEM DO ACERVO IMAGÉTICO, 5º ANO.....	157
FIGURA 23 – ATIVIDADE 2, 5º ANO, ALUNA 6.....	158
FIGURA 24 – ATIVIDADE 2, 5º ANO, ALUNA 7.....	159
FIGURA 25 – ATIVIDADE 2, 5º ANO, ALUNO 5.....	160
FIGURA 26 – SUPORTE PARA A PRODUÇÃO DE TEXTO COM ROTEIRO SUGERIDO. ATIVIDADE 3, 5º ANO, ALUNO 6.....	161
FIGURA 27 – ATIVIDADE 3, 5º ANO, ALUNO 7.....	164
FIGURA 28 – TRECHO DO LIVRO “CHICO REI”, DE RENATO LIMA.....	166
FIGURA 29 – ATIVIDADE 3, 5º ANO, ALUNO 8.....	166
QUADRO 12 – SINTETIZAÇÃO ORGANIZADA PARA DEMONSTRAR AS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO DOS ESTUDANTES.....	168
QUADRO 13 – QUESTÃO 1.....	168
QUADRO 14 – QUESTÃO 2 (APÊNDICE 11).....	169
QUADRO 15 – QUESTÃO 3 (APÊNDICE I).....	170
QUADRO 16 – QUESTÃO 4 (APÊNDICE I).....	171
QUADRO 17 – QUESTÃO 5 (APÊNDICE I).....	171
FOTOGRAFIA 3 – EXEMPLARES DE IMAGENS COLETADAS PARA COMPOR ACERVO IMAGÉTICO.....	178
FIGURA 30 – ALUNO 9, 4º ANO.....	181
FIGURA 31 – ATIVIDADE REALIZADA EM SALA, 4º ANO, ALUNO 10.....	182

QUADRO 18 – PARTICIPAÇÕES EM EVENTOS E COMISSÕES POR PERÍODO.....	249
QUADRO 19 – PARTICIPAÇÕES EM COMISSÕES POR PERÍODO.....	249
QUADRO 20 – PARTICIPAÇÕES EM SEMINÁRIOS, FÓRUMS E JORNADAS POR PERÍODO.....	250
QUADRO 21 – PARTICIPAÇÃO DE TODA REDE MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DEF/DEI/DIAEE.....	250

## LISTA DE SIGLAS E/OU ABREVIATURAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita  
CEE – Conselho Estadual de Educação do Paraná  
CEERT – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades  
CEFAR – Coordenadoria de Equidade, Família e Rede de Proteção  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno  
DEF – Departamento de Ensino Fundamental  
DF – Distrito Federal  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil  
ERER – Educação das Relações Étnico-Raciais  
FGV – Fundação Getúlio Vargas  
IUPERJ – Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro  
LIJ – Literatura Infantojuvenil  
MEC – Ministério da Educação  
NEAB – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros  
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PEPSIC – Periódicos Eletrônicos de Psicologia  
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa  
PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola  
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático  
REDALYC – Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal  
RCAAP – Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal  
RME – Rede Municipal de Ensino  
SCIELO – Scientific Electronic Library Online  
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade  
SEED – Secretaria de Estado da Educação  
SME – Secretaria Municipal de Educação  
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>17</b>
1.1 APRESENTAÇÕES: PESQUISA E PROFESSORA/PESQUISADORA.....	18
<b>2 RACISMO, PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO RACIAL E SEUS DESDOBRAMENTOS NA ESCOLA.....</b>	<b>32</b>
2.1 RACISMO, NEM SEMPRE FÁCIL DE DEFINIR.....	33
2.1.1 Preconceito e discriminação racial nos limites da escola.....	36
2.2 LIVROS DE LITERATURA INFANTIL DE TEMÁTICA RACIAL.....	41
<b>3 ESTÉTICA DA RECEPÇÃO E SEUS EXPOENTES.....</b>	<b>50</b>
3.1 TEORIA DO EFEITO ESTÉTICO: O QUE SE PRETENDE NA PESQUISA.....	54
3.2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SISTEMÁTICA: APROPRIAÇÃO DA ESTÉTICA DA RECEPÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR E ACADÊMICO.....	61
3.2.1 Busca inicial.....	62
3.2.2 Busca complementar.....	74
<b>4 PROCESSOS DE MEDIAÇÃO NO USO DOS LIVROS DE LITERATURA INFANTIL AFRO-BRASILEIRA.....</b>	<b>78</b>
4.1 MAPEAMENTO E PRÉ-SELEÇÃO DOS LIVROS DE LITERATURA INFANTIL DO ACERVO DA BIBLIOTECA ESCOLAR.....	79
4.1.1 Aspectos preponderantes na escolha de livros de temática racial.....	83
4.1.1.1 Grupo 1 – Temática africana.....	89
4.1.1.2 Grupo 2– Aproximações com elementos da cultura africana e afro-brasileira.....	91
4.1.1.3 Grupo 3 – Temática afro-brasileira.....	95
4.2 PESQUISA – INTERVENÇÃO DE CARÁTER PEDAGÓGICO.....	104
4.2.1 Construção e aplicação das sequências didáticas.....	108
4.2.2 Coleta de materiais produzidos.....	115
<b>5 NARRATIVAS ESTÉTICAS.....</b>	<b>121</b>
5.1 NARRATIVAS DAS PROFESSORAS MEDIADORAS.....	123
5.2 NARRATIVAS DOS ESTUDANTES DO 4º ANO.....	132





## 1 INTRODUÇÃO

Nesta introdução, apresentamos a estrutura da pesquisa marcada pelo aporte teórico utilizado para a discussão sobre a temática, que prioriza a educação das relações étnico-raciais, seus marcos legais, bem como a teoria da recepção e conseqüentemente a teoria do efeito estético, na qual verificamos as interpretações nos relatos infantis, construídos ao longo da aplicação de sequências didáticas em capítulo específico de análise. Nesta pesquisa entendemos narrativas estéticas como sinônimo de relatos, sem a conotação literária, tanto que, a pesquisa apresenta como problema a verificação das interpretações e efeitos que a literatura afro-brasileira produziu na formação do estudante leitor, tendo como aporte teórico a teoria do efeito estético de Wolfgang Iser (1996, 1999) no ensino de literatura, problematizando e refletindo sobre racismo, preconceito e discriminação racial, e na prática, tendo por disparadores livros de literatura infantil afro-brasileira, referenciando a construção e aplicação de sequências didáticas.

A aplicação de sequências didáticas foi a estratégia que utilizamos para a problematização do texto e a interpretação na construção dos dados pelos participantes, caracterizando a pesquisa como qualitativa e de intervenção pedagógica, objetivando possibilitar a ampliação dos referenciais de leitura de mundo, com vistas à realidade vivenciada pelos estudantes no combate ao racismo, preconceito e discriminação racial. Neste estudo não realizamos uma análise linguística da literatura, e sim seu uso no ambiente escolar. Pela análise da construção de dados com os efeitos e a experiência apresentada pelos(as) participantes da pesquisa durante o ato de ler, busca-se respostas para o problema deste estudo: Que interpretações e efeitos a literatura de temática afro-brasileira produzem no público leitor em formação?

Sendo assim, a partir da formulação de sequências didáticas e livros de literatura afro-brasileira como disparadores, busca-se compreender de que modo se dá a educação das relações étnico-raciais a partir do aporte teórico da teoria do efeito estético, quais aproximações são possíveis, interessando saber os pontos de vista dos leitores.

Durante a escrita, para nos referirmos à educação das relações étnico-raciais, adotaremos a sigla ERER. Ainda nos referindo à forma que utilizaremos

as citações dos autores(as) nesta pesquisa, faz-se necessário explicar que a primeira vez em que houver a citação, o nome será transcrito de forma completa para a identificação do gênero, conferindo maior visibilidade às escritoras, pesquisadoras e estudiosas aqui incluídas<sup>1</sup>. É justo, portanto, que se diga que todas as profissionais que participaram da construção dos dados são mulheres, na qual me encaixo e me descrevo ao longo da escrita como professora/pesquisadora.

Iniciamos a orientar o leitor quanto ao conteúdo desenvolvido nesta dissertação e de sua importância, enquanto apresento a pesquisa descrevo minha aproximação e escolha do tema, bem como foi realizada e conduzida a pesquisa.

### 1.1 APRESENTAÇÕES: PESQUISA E PROFESSORA/PESQUISADORA

Como professora/pesquisadora, os posicionamentos que pessoas como nós ligadas ao ensino adotamos ao nos referirmos a questões que dizem respeito a nossa identidade e ao nosso pertencimento, estão diretamente ligadas ao compromisso com uma educação que se pretende antirracista. Saber quem somos, de onde viemos fazem parte de nossa história e de nossa postura em salas de aula ao tratarmos de questões dentro de um contexto de relações raciais. Para tanto são necessárias muitas ações para além do compromisso, que envolvem mudanças de concepções de educação e de narrativas que reproduzam o racismo. Os livros de literatura tão presentes no cotidiano escolar nos movem, nos ensinam, nos emocionam. Suas narrativas e enredos nos oferecem, para além de sua estrutura e configuração literária, uma gama de possibilidades no trabalho docente no que diz respeito a forma como abordamos e apresentamos as diferenças culturais na escola.

---

<sup>1</sup> Nesta dissertação será adotada uma postura não sexista, de modo que, além de utilizar o gênero feminino e masculino para se referir às pessoas em geral. Sendo assim, na primeira vez que há a citação de um/a autor/a, será transcrito seu nome completo para a identificação do sexo e, consequentemente, para proporcionar maior visibilidade às pesquisadoras e estudiosas. Ao longo do texto, e não somente na introdução, a linguagem de gênero se fará presente: pelo registro total dos vocábulos: “alunas e alunos”, por exemplo. Isso justifica-se também pelo fato de que as profissionais (professor/as) participantes da pesquisa são todas mulheres.

A formação profissional e a trajetória de formação acadêmica com o comprometimento para a EREER, incorporadas à minha prática pedagógica, mostrou-me falhas e falta de percepções, até mesmo insensibilidade no trato com as questões que envolvem essa temática, sobretudo no cotidiano escolar. Tal envolvimento com mais propriedade deu-se após especialização realizada no NEAB/UFPR (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Paraná), finalizada em 2015<sup>2</sup>.

Professora regente desde 1996 em instituições de ensino privado e atualmente no ensino público, atuando na educação básica com os anos iniciais do ensino fundamental, em 2015 concluí o curso de especialização em EREER, apresentando o trabalho intitulado “Algumas reflexões sobre a complexidade na educação das relações étnico-raciais no cotidiano escolar: análise do fazer docente”. Com esse estudo, refletindo sobre minha prática pedagógica, objetivava analisar os planejamentos realizados durante as aulas que ministrava e aplicá-los ao meu alunado; verificando as mudanças significativas no modo de ver dos alunos(as) no diálogo construído em sala de aula; influenciando e refletindo sobre a prática pedagógica no trato das questões raciais, fazendo um comparativo do antes e depois da especialização, conferindo por meio da práxis e ações pedagógicas, evidenciando a relevância da formação docente sobre o tema.

Refazendo meu percurso de formação em graduação em Licenciatura no curso de Educação Artística com habilitação em Desenho (1996 a 1999), recordo da disciplina História da Arte na qual tivemos estudos sobre a arte egípcia, talvez o mais próximo que meu curso de graduação chegou sobre a temática. Nesse período, a legislação para a obrigatoriedade do ensino da Cultura e História africana e afro-brasileira ainda estava sendo gestada, contávamos com os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), regulamentando o ensino sobre a cultura africana e afro-brasileira. No volume 10 dos cadernos, o documento abordava a pluralidade cultural, com a possibilidade de ser opcional, descaracterizando o ensino da cultura afro-brasileira, que muitas vezes

---

<sup>2</sup> Nesse trecho da pesquisa, optei por texto em primeira pessoa do singular por se tratar de relatos pessoais.

era abordado como “folclore” ou de forma invisibilizada dentro do ambiente escolar.

Não menos importante seria refletir sobre a trajetória que culminou nos marcos legais com a Lei 10.639/03, implementada como ação afirmativa sobre forte influência do movimento negro e nos esforços despendidos pelos profissionais da educação que, mesmo sem a formação devida, envolveram seus trabalhos no mostrar e conhecer a cultura afro-brasileira no espaço escolar. Em texto dos PCN, volume 10, o que se diz sobre a constituição da pluralidade cultural no Brasil: “Será também a oportunidade de oferecer informações que contribuam para a superação do preconceito e da estigmatização, trabalhando a valorização da história de povos que, tendo construído o Brasil, foram injustiçados, como os índios e negros”. (MEC/SEF, 1997, p. 51). Esse documento foi recebido e ressignificado dentro das escolas, expressos nos projetos político pedagógicos, com a inclusão dos temas transversais de forma interdisciplinar a cargo dos profissionais em suas aulas. Mais tarde, ele veio ser reafirmado com a Lei 10.639/03, conferindo assim a obrigatoriedade do ensino de cultura africana e afro-brasileira, uma reformulação do ensino e capacitação dos(as) professores(as).

Ainda sobre minha trajetória profissional, iniciei à docência em 1996 em salas de aula como professora regente numa turma de 4º ano de uma instituição privada. Recordo que as abordagens do trabalho pedagógico raramente envolviam a cultura africana, reconhecendo apenas a influência do povo africano na constituição da população brasileira, contribuindo com seus costumes, que se traduziam no modo de falar, comidas típicas, influência na música, ritmos e instrumentos musicais. Em síntese, as leituras realizadas durante a especialização (CASTANHEIRO, 2015) evidenciaram as lacunas no meu percurso de formação docente sobre as temáticas étnico-raciais, percebendo a dificuldade nesse processo entre meus pares.

Em 2018, ao elaborar projeto de pesquisa para o mestrado, priorizei a necessidade de propor ações em contraposição aos aspectos que compuseram as lacunas identificadas no envolvimento com os pares e nos planejamentos coletivos no que se referia as abordagens sobre as relações raciais na escola, já evidenciados com a pesquisa junto ao NEAB-UFPR (CASTANHEIRO, 2015), e de certa forma compartilhar, ampliando os conhecimentos e leituras sobre o

trabalho com a educação das relações étnico-raciais, direcionando a atenção para a literatura infantil. Além disso, essa escolha deveu-se ao fato de minha preferência pessoal pela docência, bem como o fascínio pela produção literária desse gênero, e em reconhecer que, por meio da literatura, muito se constrói e se cristaliza nas infâncias tocadas pela leitura, sobretudo na escola.

Sob este contexto delineou-se esta pesquisa ao entrar em contato com a história da literatura infantil brasileira, um recorte foi necessário e, mais uma vez, de acordo com a preferência por uma cultura rica em significados, simbologias e respeito a sua ancestralidade, determinou-se a escolha da literatura infantil de temática africana e afro-brasileira, tendo como pressuposto que em sala de aula estimula as posturas de criticidade que buscamos na prática docente ao atrelar a leitura ao processo de ensino e aprendizagem e de rigor reflexivo, quando escolhido pelo(a) professor-mediador(a). Logo, a prática da leitura torna-se pertinente ao trabalho com a educação nos anos iniciais do ensino fundamental.

Há que se destacar, o surgimento e o aumento de materiais didáticos escolares com o tema das relações étnico-raciais e cultura africana e afro-brasileira, impulsionados pela lei e por uma demanda mercadológica na oferta de livros de literatura infantil sobre a temática, pois, a saber, a literatura tem participação na formação dos alunos(as). Autoras como Maria Palo e Maria Oliveira (1992) ressaltam que a literatura tem como fundamento, na faixa etária pretendida nesta pesquisa, a passagem do simbólico, entendido como leitura de mundo, auxiliando o jovem leitor no seu desenvolvimento linguístico, colocando a cargo da ação pedagógica e da literatura associados em um caminho para a aprendizagem.

A relação entre literatura e educação tem sido explorada por meio da ideia de um letramento literário no contexto de escolarização, aceitando a existência do cânone como herança cultural que precisa ser trabalhada. Rildo Cosson (2020) e Magda Soares (2003) conferem discussões a esse respeito. O primeiro argumenta que a literatura na escola tem por obrigação investir, para além do cânone, em compreender como o discurso literário articula a pluralidade da língua e da cultura, refletindo ainda sobre as diferenças entre a literatura contemporânea e atuais, sendo essa nossa indagação ao escolher os livros de literatura de temática afro-brasileira, pensando nos efeitos e interpretações que

essa escolha poderia auxiliar, ampliando o repertório do leitor criança. Algo a considerar é saber que a obra contemporânea é aquela escrita e publicada em meu tempo e as obras atuais são aquelas que têm significado para mim em meu tempo (COSSON, 2020, p. 34). No que concerne a utilização de livros de literatura infantil afro-brasileira cabe:

[...] a observação dos modos de apropriação, pelos alunos, dos conceitos éticos e estéticos veiculados pela literatura africana lusófona, nas situações e condições em que ela for ensinada; a avaliação do método utilizado pelos professores para ensinar essa literatura, verificando, ainda, sua eficácia como forma de promoção dos valores étnico-raciais etc. (SILVA; PEREIRA, 2014, p. 492).

Sendo assim, esta dissertação perpassa a literatura, o(a) leitor(a) a que se destina o texto, as narrativas decorrentes dessa recepção, bem como vertentes históricas de ordem recepcionais, fundamentadas na teoria do efeito estético. Assim optamos por centralizar a compreensão no modo como a literatura e a educação das relações raciais compõem o cotidiano escolar de estudantes do ensino fundamental de 4º e 5º anos. Para tanto, foi realizada uma intervenção pedagógica sobre a temática, tendo como suporte os livros de literatura infantil, a partir do aporte teórico da teoria do efeito estético, estabelecendo um diálogo entre literatura de temática afro-brasileira e o efeito estético produzido pelo leitor. Essa interlocução visa à compreensão dos efeitos estéticos, revelados nas narrativas dos estudantes para assim entender de que modo as interpretações e os sentidos produzidos pela literatura escolhida colaboram na formação da criança, ouvindo também as professoras participantes da pesquisa a respeito desse processo descrito em diários de aula e questionários semiestruturados, de modo a termos vários pontos de vista sobre as narrativas infantis.

Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se qualitativa e de intervenção pedagógica. Quanto à produção de dados, os de caráter descritivo a serem analisados foram obtidos por contato direto da pesquisadora com os participantes e da adesão por convite de demais professoras com o interesse de fazer parte da investigação. A solicitação foi encaminhada por *e-mail* (correio eletrônico), enviado pelo setor pedagógico da escola municipal onde se deu a pesquisa. Foi redigida pela pesquisadora de forma simples, explicando os

objetivos da pesquisa e convidando as professoras de 4º e 5º anos dos períodos da manhã e tarde a manifestarem o interesse na aplicação da sequência didática em suas turmas.

No contanto inicial com as turmas e apresentação do projeto de pesquisa, relatamos a inclusão de determinado livro de literatura que seria apresentado pela regente para compor a dissertação. Nesse momento, as reações ocorreram de inúmeras formas, muitos queriam saber qual era para poderem avaliar se já haviam lido; outros se satisfizeram quando dissemos que era surpresa, e a apresentação do livro seria feita pela professora da turma; outros não manifestaram reações de muita empolgação. O fato é que em grande parte das turmas de 4º e 5º anos, os alunos mostraram-se interessados e motivados com a parcela apresentada da pesquisa e da possível participação nesse processo, bem como a curiosidade em saber como tudo se daria.

A expectativa era que houvesse adesão de pelo menos uma turma para cada ano (4º e 5º ano) tendo em vista a escolha de um livro de literatura de temática afro-brasileira para cada ano pretendido, sendo assim, os livros abordariam diferentemente aspectos relevantes da educação para as relações étnico-raciais. Houve interesse na aplicação e participação da pesquisa por parte de uma professora de 4º ano no período da manhã, além da turma da professora/pesquisadora, e uma professora de 5º ano do mesmo período e duas professoras de 5º ano do turno da tarde, totalizando cinco professoras regentes e suas respectivas turmas, com um número aproximado de 175 estudantes participantes – variando esse total após a assinatura dos termos de consentimento e assentimento livre e esclarecido (APÊNDICE D; E). Momento em que realizamos a confrontação dos termos, devidamente assinados pelos pais ou responsáveis e pelos estudantes que manifestaram desejo em que suas produções fossem levadas a análise autorizando com o termo de assentimento livre e esclarecido (TALE).

Devido ao grande número de participantes, foi necessário realizar um recorte para a composição da amostragem e definiu-se uma turma de 4º ano – a professora e 13 estudantes, destes 9 meninos e 4 meninas; uma turma de 5º ano – a docente e 25 estudantes, sendo 10 meninos e 15 meninas, totalizando 38 alunos e alunas participantes.



A construção dos dados se deu de forma empírica, por meio de atividades pontuais na elaboração da sequência didática. Cada sequência didática estava prevista para ser realizadas em 4 encontros de 4 horas aula cada, ou seja, 4 encontros com as turmas do 4º ano e 4 encontros com as turmas do 5º ano. Contudo, os dias e os horários poderiam variar nos turnos e turmas participantes, dispostas em horários e dias de acordo com a necessidade das professoras regentes e eventuais acontecimentos que alterasse a rotina escolar, essa organização ficou maleável à organização da professora regente. A temática da sequência, tendo como base a literatura infantil para 4º e 5º ano (APÊNDICE A; B) com o livro de Lucimar Dias, *Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!*, para o penúltimo ano, e a obra *Chico Rei* de Renato Lima, para o último ano do fundamental I. Ambos em acordo com as especificidades de leitura das idades dos participantes e atendendo a critérios do ensino das relações raciais no que tange ao ensino em Curitiba-PR – os critérios de escolha desses dois títulos serão descritos posteriormente, assim como o total de títulos do acervo de livros disponível na escola.

A respeito dos livros escolhidos, os dois títulos selecionados abordam personagens negros como protagonista e como representante da cultura africana. Igualmente na escolha dos livros buscou-se títulos que enfatizassem o protagonismo infantil, em que as personagens pudessem conduzir as crianças por meio do enredo, reforçando o empoderamento nas meninas negras e desmistificando o “lugar do negro”; isto é, livros que demonstrassem ascensão, participação ou colocação positivada da população negra no meio social, desnaturalizando situações que os remetessem ao passado histórico de escravização, marcando movimentos de resistência, desmistificando a figura de servilidade ou passividade diante da opressão sugerida ou velada. Não obstante, durante a análise do material coletado em sala de aula percebemos a importância do uso de imagem na construção identitária dos estudantes, e com isso destaca-se a necessidade de explorar a leitura de imagens no cotidiano escolar, direcionamento este percebido durante o próprio processo de escrita da dissertação – sendo que, os dados construídos pelos estudantes serão delineados nos capítulos quatro e cinco.

Como relevância social, no que tange à temática a ser analisada no parecer 03/2004, está explícito, mais do que no texto da Lei 10.639/03, que o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira deve ser realizado nas diversas etapas e níveis: Educação Infantil, Fundamental, Médio e Superior; modalidades Regular, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial. Fica claro também que as diversas disciplinas devem inserir em seus conteúdos elementos de História e Cultura Afro-Brasileira, caracterizando assim o ensino de relações raciais no Brasil.

A Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, altera o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, depois modificada pela Lei 11.645, de 11 de março de 2008, que manteve o texto e acrescentou o ensino de História e Cultura Indígena<sup>3</sup>. A primeira dessas leis foi normatizada pela Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, por meio do Parecer 03, de 10 de março de 2004, do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno/DF. Nesse contexto ficam claras a dimensão, relevância e importância da abordagem positiva do EREER na escola, para questões do reconhecimento, pertencimento, e até mesmo para romper com ações ou posturas de reprodução de preconceitos e ideias errôneas, sobre a contribuição da população negra na constituição da população brasileira, sinalizando as mudanças que almejamos na educação.

Via universo escolar, a investigação também pretende ouvir os estudantes a respeito das relações raciais na escola, utilizando como meio de comunicação entre a professora, os alunos e as alunas, a leitura específica para o ensino fundamental no 4º e 5º ano, podendo assim avaliar as narrativas infantis e produções diante do tema, conseqüentemente formando leitores críticos, capazes de compreender em parte a literatura que lhes é oferecida.

Segundo Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais, em relatório do Conselho Nacional de Educação<sup>4</sup>: “A escola tem papel

---

<sup>3</sup> BRASIL. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Seção 1, p. 1.

preponderante para a eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados [...] como espaços democráticos e igualitários.” (CNE/CP3/2004, p. 15).

Tenho como hipótese que os desdobramentos que abrangem o trabalho com as relações raciais em sala de aula interferem no desempenho escolar e nas relações sociais e escolares de todos os(as) alunos(as), já que esse é um problema que envolve uma questão social e racial.

A respeito disso Janaina Damaceno Gomes (2013) em sua pesquisa sobre estudos de atitudes raciais em São Paulo (1945-1955) apresenta a pesquisa da então psicanalista brasileira Virginia Leone Bicudo (1955) que analisou as atitudes de aceitação e rejeição de estudantes negros por parte de seus colegas brancos em escolas primárias, seu trabalho reforça a ideia de subalternidade do mestiço, percebendo esta atitude de autorrejeição presente já na infância. Sendo assim, por meio das análises de Gomes (2013) e a pesquisa de Bicudo (1955), vem a sustentação de que a hipótese do trabalho com as relações raciais na escola e em salas de aula afetam as interações sociais e escolares dos indivíduos negros e não negros.

Interações sociais mediadas pelas professoras que implantaram a pesquisa em suas aulas, logo adotar o aporte teórico da teoria do efeito estético, por meio da literatura infantil afro-brasileira no contexto escolar, permite compreender o olhar dos estudantes sobre a problemática.

Além disso, pelo aporte teórico da teoria do efeito estético, com base nas produções de Wolfgang Iser e suas apropriações no contexto da educação básica, este estudo em hipótese permitirá verificar os diferentes modos de olhar dos estudantes sobre a educação para as relações étnico-raciais, pelas interpretações e os efeitos estéticos revelados na estreita relação entre leitor-texto-autor, e problematizações presentes na sequência didática, proposta como estratégia pedagógica no confronto com o diálogo construído entre as professoras e os alunos durante as atividades em sala de aula, revelado nos diários de aula, construídos pelas professoras participantes.

---

<sup>4</sup> Trecho do parecer que regulamenta a alteração à Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional pela Lei 10.639/2000, que estabelece a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica.

Não se tem como objetivo a aplicação prática da teoria do efeito estético de Wolfgang Iser como um modelo, para tal teríamos outro encaminhamento como a criação de um método e assim aplicá-lo, mas nele se encontra o principal referencial para a análise sobre a relação leitor-texto-autor e as aproximações que pretendemos com a teoria, observando as interpretações e narrativas construídas, os resultados dessa interação expressos nas narrativas produzidas ao longo da aplicação de uma sequência didática, elaborada sobre os livros escolhidos, os quais apresentaram os elementos de identidade cultural e valores para uma ERER, descritos e pormenorizados em seção específica nesta pesquisa.

Interessa-me, portanto, traçar aproximações dos livros de literatura infantil de temática afro-brasileira e as possíveis interpretações e efeitos estéticos, manifestados pelos estudantes durante o processo que se caracteriza como um modo de recepção estética, como um modo de escolarização da obra e próximo da expectativa do letramento no ambiente escolar.

Soares (2006) classifica que tudo que é feito enquanto prática social – utilizando a leitura e a escrita, desenvolvendo competências, habilidades, conhecimentos, vivências e atitudes as quais colocadas em prática em usos sociais, em situações envolvendo a língua escrita, de certo modo, é letramento. Desta forma, tangenciamos o letramento.

Com os resultados desta pesquisa sobre as relações raciais na escola, buscamos avaliar a recepção, apontar articulações teóricas e práticas para inserção em futuros planos de trabalho de professores da educação básica, bem como avaliar:

- a educação para as relações étnico-raciais e sua pertinência no desenvolvimento das relações interpessoais que acontecem no âmbito escolar, sobretudo em salas de aula, no pertencimento étnico-racial e na valorização da identidade histórica e cultural africana e afrodescendente.
- a importância de um ambiente que priorize o respeito à diversidade e ao protagonismo do aluno e da aluna ao serem ouvidos sobre como os processos e desenvolvimento deste trabalho os afetam e os sensibilizam a respeito dessa temática, que se desdobra na compreensão dos conceitos racismo, preconceito e discriminação racial.

Além disso, este estudo pode vir a oferecer orientações à comunidade escolar, a fim de que o utilize para avaliar-se, no sentido de observar suas práticas e encontrar condições para propor novas estratégias de ação no combate ao preconceito, em observância a uma educação com a marca da igualdade racial; valorizar a figura do(a) professor(a) mediadores(as), convidando-os(as) a refletir sobre seu próprio pertencimento racial, para que assim exercite o posicionamento sobre as questões raciais, que perpassam o ambiente escolar e da literatura e cultura afro-brasileira em suas vidas e no cotidiano das crianças.

Esta dissertação apresenta seis capítulos, incluído as considerações finais. O primeiro trata da apresentação da pesquisa e da pesquisadora. O segundo abordará o conceito de racismo, preconceito e discriminação racial, bem como as relações étnico-raciais diretamente na escola e como se dá efetivamente essa abordagem, situando pesquisadores que discutem a literatura infantil afro-brasileira e a temática racial, entre eles Antônio Sant'Ana apud Kabengele Munanga (2005), Cristina Trinidad (2011), Eliane Cavalleiro (1998), Nilma Lino Gomes (2011), Fulvia Rosemberg (1985), Iolanda Oliveira (2003), Maria Pessanha apud Iolanda Oliveira (2003), Eliane Debus (2017), Débora Araújo (2018, 2016), dentre outros.

No terceiro capítulo, apresento um aporte teórico da estética da recepção, delineando a teoria do efeito estético nos estudos de Wolfgang Iser (1996 e 1999) em *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*, publicado em dois volumes no Brasil, e estudos de Maria Borba em sua obra *Teoria do efeito estético* (2003), realizando uma revisão sistemática, que também caracteriza o embasamento teórico, no sentido de verificar outros estudos e pesquisas na temática pretendida por esta pesquisa.

O quarto capítulo trata dos procedimentos metodológicos da pesquisa, organizados em tópicos que referendam como se deram os processos de mediação no uso dos livros de literatura afro-brasileira, e da seleção das obras a serem utilizadas, bem como uma abordagem aos aspectos preponderantes considerados nesta escolha. Igualmente explicita a construção das sequências didáticas, sua aplicação e como se configurou a construção dos dados relevantes para a análise. Para efeito de organização, os procedimentos teóricos e metodológicos incluíram: revisão sistemática; análise bibliográfica e

documental com leis nacionais; descrições de ações municipais da rede pública de ensino de Curitiba; ações pedagógicas desenvolvidas pela professora/pesquisadora e efetivadas pelas professoras participantes; preenchimento de questionário prévio aplicado pela professora-pesquisadora e em segundo momento usado para confronto das respostas dos(as) alunos(as).

Na aplicação de sequências didáticas, que também nominamos de atividades sequenciadas (APÊNDICE A; B) houve a necessidade de uma metodologia de abordagem textual, embora entre os objetivos desta pesquisa não haja a formação do escritor literário, mas do leitor literário crítico com ênfase no incentivo para o prazer de ler. Para tanto, buscamos uma estratégia metodológica como proposta alternativa que cumprisse com esse papel de formação do aluno capaz de interferir de forma a interpretar com menos ênfase em exercícios voltados à identificação de elementos textuais por exemplo, e mais concentrado no que esses podem inter-relacionar com o leitor crítico e com a aprendizagem da leitura – o que em parte decorre do repertório imagético construído pelos estudantes durante as aulas.

Dessa forma, Maria Bordini e Vera Aguiar (1993), sugerem: “Se o modelo almejado é o do leitor crítico, capaz de discriminar intenções e assumir atitudes ante o texto com independência, a primeira providência é sondar as necessidades dos estudantes.” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 42). Segundo Bordini e Aguiar (1993, p. 43), alguns métodos adotados permitem ao professor organizar o trabalho de acordo com as especificidades do grupo e as peculiaridades do conteúdo que se deseja trabalhar, podendo transformar-se à medida que novas necessidades surjam durante o processo, resultando preferencialmente num fazer transformador, na leitura em que o aluno descubra ou consiga sentido, e reelaborar o que é e o que pode ser feito.

Assim, como habitualmente encaminhado o ensino da leitura na escola, visando ao letramento literário e à comunicação e estabelecendo ligação entre a oralidade e a escrita, identificamos pelas etapas que compreendem o processo da leitura a condução para este trabalho como: antecipação, decifração e interpretação. Trabalhar com crianças torna-se um processo dinâmico, o que significa que as fases apresentadas podem se desdobrar em outras, devido à participação ou não dos estudantes, sendo que as estratégias foram alicerçadas

nesta participação, objetivando melhor aproveitamento e resultado no caso de crianças em processo de alfabetização; portanto, a leitura como meio de apropriação e transformação da realidade, gerando prazer e conhecimento. Os registros das aulas foram levados em consideração.

O quinto capítulo apresenta as análises pertinentes ao levantamento de dados, por meio dos questionários semiestruturados e materiais narrativos produzidos na aplicação das sequências didáticas, incluindo os diários de aula elaborados pelas professoras participantes.

Sendo que, em acordo com o processo avaliativo em sua prática em sala de aula destacado por Carreira (2003), foram verificadas a análise dos dados produzidos pelas docentes participantes, mediante observação de questionário próprio. Esse instrumento de pesquisa envolve questões pessoais a respeito da formação, expectativa e familiaridade com a literatura afro-brasileira pretendida (APÊNDICE G), bem como os registros realizados pelas docentes participantes em diários de aula que balizaram as narrativas dos estudantes apresentados nesta pesquisa. Dessa forma, salienta-se a importância dos relatos dos(as) estudantes e as experiências por eles(as) descritas diante da apresentação de livros de literatura africana e afro-brasileira, e os registros dos diários de aula realizados pelas professoras nos faz concordar com as colocações de Elisa Maria Dalla-Bona (2012):

Assim, o trabalho escolar com a literatura tem de ser um processo mediador entre os textos e o leitor, repleto de trocas e de interações. Tem de ser provocativo ao demandar reflexões e intenso ao proporcionar o envolvimento com um mundo feito de palavras e pleno de sentidos. (DALLA-BONA, 2012, p. 16).

Assim, nesse processo de leitura, é no material literário de temática racial que encontramos meios de investir na formação do leitor, de maneira a incentivá-lo a buscar experiências individuais com a leitura, se divertir e refletir no futuro, estimulando o hábito de ler ainda em tenra idade. O contato inicial e positivo com o ato de ler, a criação de um ambiente propício, chamativo, instigante para o preparo desse ou ouvir histórias aguça o interesse pela leitura. Em acordo com as autoras: “O primeiro passo para a formação do hábito de leitura é a oferta de livros próximos à realidade do leitor, que levantem questões significativas para ele.” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 18). Neste caso, a literatura



afro-brasileira, cumpre o papel de conduzir a reflexão e discussão que o trabalho com a EREER demanda, como afirma Eliane Cavalleiro (2000), “[...] é no trabalho conjunto que se promove o respeito mútuo possibilitando momentos de fala sobre o racismo, sem medo, sem receio e preconceito”.

O ato de ler está presente no ambiente escolar, confirmado pelos “Indicadores da Qualidade na Educação, Relações Raciais na Escola”. Denise Carreira (2013) relata as dificuldades que a escola brasileira enfrenta e salienta que a instituição se esforça para ser um espaço de resistência, inovação e criatividade. Ela não age sozinha, os profissionais que nela atuam movimentam esforços, desenvolvendo atividades pedagógicas com o intuito de promover um ambiente propício para o trabalho com as desigualdades raciais, cujas diferenças são produzidas também dentro desse espaço. Nesse aspecto, a autora complementa: “[...] é fundamental destacar que esse é um desafio não somente dos profissionais negros, mas também dos brancos, já que o racismo é fruto de relações desiguais entre brancos e negros, e não um problema somente das pessoas negras.” (CARREIRA, 2013, p. 76).

Com o aporte teórico e metodológico que compõem esta dissertação, procuramos construir nosso discurso e reflexão cientes de que o prefixo afro, ao qual nos reportamos ao designar os afro-brasileiros e mesmo a literatura, compreendendo que ao nos referirmos ao nosso país, a identidade com base na cor da pele torna-se difícil, dada a coloração variada de tons de pele, portanto, concordamos com Cuti (2010, p. 35), ao designar a expressão afro-brasileiro para “a reflexão dos estudos relativos aos traços culturais de origem africana, e, portanto, daquele que sofre diretamente as consequências da discriminação.”



## **2 RACISMO, PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO RACIAL E SEUS DESDOBRAMENTOS NA ESCOLA**

No que tange a este estudo, após refletirmos sobre as questões étnico-raciais na prática de sala de aula, aplicamos uma proposta de intervenção pedagógica centrada em três temas: o racismo, o preconceito e a discriminação racial, cujo aporte teórico é apresentado neste capítulo e compreende aspectos de uma educação para as relações étnico-raciais que se julga necessária desde a mais tenra idade.

O capítulo foi organizado em duas partes: a primeira conceitua o racismo e suas diferentes “tipologias” e faz uma reflexão teórica sobre o preconceito e a discriminação racial, considerando sua repercussão na escola; a segunda, com o auxílio de aporte teórico, demonstra por meio de estudos como opera a discriminação racial e o preconceito nas escolas.

A discussão nos referenciais teóricos no tocante às relações raciais seguiu a compreensão que temos sobre a consciência de raça, advinda de leituras e formações, ciente de que na fase escolar pretendida neste estudo, os estudantes percebem as diferenças raciais e estabelecem estratégias particulares para lidar com situações de racismo e preconceito, sobretudo na escola. A esse respeito, Gomes (2003) pondera que:

[...] durante os processos de formação docente, os educadores têm contato com reflexões que discutem as representações construídas em nossa sociedade sobre o negro, sua estética, sua ascendência africana e as formas como estas se misturam com situações de racismo, discriminação e preconceito racial? Como professores lidam com as diferenças étnico-raciais inscritas no seu próprio corpo e no corpo de seus alunos? (GOMES, 2003, p. 173).

Considerando a participação em comissões internas de Direitos Humanos e as formações já realizadas, dentre elas, a especialização no NEAB, conceitos foram apreendidos e seus desdobramentos colocados à prova no trabalho, nos planejamentos e planos de aula. É uma atividade construída no dia a dia de sala de aula com a expectativa não somente da priorização de contemplar conteúdos curriculares, mas de um projeto de vida e de trabalho profissional com comprometimento, contribuindo para a superação do preconceito no espaço escolar.

No artigo 8 da Deliberação n. 04/2006, do Conselho Estadual de Educação do Paraná, que instituiu normas complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana a serem desenvolvidas pelas instituições públicas e privadas de ensino que atuam nos níveis e modalidades do Sistema Estadual de Ensino no Paraná lê-se que:

Cada unidade escolar/instituição deverá compor uma equipe interdisciplinar que estará encarregada da supervisão e desenvolvimento de ações que deem conta da aplicação efetiva das Diretrizes estabelecidas por esta Deliberação, ao longo do período letivo, e não apenas em datas festivas, pontuais, deslocadas do cotidiano da escola. (Art. 8, CEE, 04/2006).

Para atender a Deliberação, a SME (Secretaria Municipal de Educação de Curitiba) instituiu que os núcleos regionais de educação e as escolas escolhessem suas comissões internamente, compostas por representantes dos diferentes setores e etapas do ciclo ou anos com integrantes do período da manhã e da tarde. Equipes das quais fiz parte no período de 2008 a 2016 enquanto professora regente de turma e, em outro período, como agente de leitura na biblioteca escolar.

Profissionais que fazem parte da equipe interdisciplinar nas escolas e nos núcleos regionais devem realizar estudos e atividades durante o ano letivo sobre as questões étnico-raciais, bem como participar dos encontros, cursos e seminários promovidos pela SME para a temática, retornando as suas unidades e compartilhando o aprendizado. Para tal, a unidade escolar necessita se organizar para que ocorram esses momentos de troca. Os eventos presenciados pela pesquisadora encontram-se no histórico de ações promovidos pela SME e CEFAR em conjunto ao núcleo de Direitos Humanos (ANEXO A).

## 2.1 RACISMO, NEM SEMPRE FÁCIL DE DEFINIR

Com base nas definições compreendidas neste trabalho, e que transpassaram a realização das sequências didáticas propostas, juntamente à escolha dos livros de literatura (como disparadores) pelo levantamento do aporte

teórico, percebemos que os conceitos “preconceito” e “racismo” não são estanques, eles se somam e explicam novos desdobramentos da temática, sobretudo refletidos na sociedade e, conseqüentemente, na escola.

Grada Kilomba (2019, p. 75-76), ao definir racismo, confere três características ao conceito: diferença, hierarquia e poder. Conferimos concordância a respeito dessa definição. A diferença ao se acentuar ganha valores hierárquicos. Essa subordinação somada à diferença geram o preconceito e, por fim, esses processos acompanhados pelo poder (preconceito mais poder) formam o racismo. Em sinopse e descrição do livro *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano* (KILOMBA, 2019), a autora apresenta reflexões acerca do racismo que transmuta a mulher negra em posição de *outra*, em um contexto de racismo estrutural, institucional e cotidiano em situações que tornam o ser negra uma “outridade”, uma personificação de aspectos que a branquitude confere ao ser negro.

Um dos aspectos visto pela professora/pesquisadora no ambiente escolar é observado também por pesquisadores negros, tematizado em pesquisas como a de Carolina dos Santos de Oliveira (2010), que estuda a figura feminina, adolescentes negras precisamente, em materiais midiáticos em circulação em um período no Brasil. A constatação de como é vista a beleza negra, associada a uma beleza historicamente construída, rotulando e moldando corpos de meninas e adolescentes negras desde muito jovens. O cabelo por exemplo tem destaque especial no tocante à etnicidade do corpo (GOMES, 2006).

Ainda hoje, os ideais estéticos são sugeridos de diversas formas, por se tratar pertinente à discussão da discriminação racial presente na atualidade, realidade observada em nossas escolas e revelada por uma professora participante desta pesquisa, relatando situações vivenciadas por meninas negras no ambiente escolar. Interessa-nos, portanto, por meio da literatura infantil afro-brasileira, conferir ao leitor um contato com essa realidade, problematizando discussões e reflexões. Para Regina Zilberman (1987, p. 21), literatura e escola podem atuar como incentivadoras para a criança “refletir sobre sua condição pessoal”.

Kilomba define *racismo cotidiano* como uma sucessão de acontecimentos negativos que ocorrem incessantemente ao longo da biografia

de alguém em diferentes lugares, para melhor localização de nossa pesquisa enfatizamos o ambiente escolar. Os escritos da autora tratam de narrativas biográficas de mulheres negras, relatando recordações de suas vidas pessoais em instituições e estruturas racistas, pontuando a diferença de pesquisa realizada entre iguais, estabelecendo relações de paridade e não hierárquicas, ou seja, há um envolvimento compartilhado nesse processo.

Sustentada por Kilomba, a afirmação “Ser uma pessoa de dentro produz uma base rica, valiosa em pesquisas centradas em sujeitos.” (KILOMBA, 2019, p. 83) remete a pensamentos sobre identidades raciais construídas e forjadas sobretudo na infância. Essa identidade trabalhada em um modelo universal nos reporta ao que Munanga (2017), em seu texto *As ambiguidades do racismo à brasileira*, confere ao fenômeno do racismo no Brasil, fato edificado na crença “absurda” da superioridade ou inferioridade racial, conferida a grupos humanos, argumentando que, mesmo hoje, ao conferir a existência do racismo na opinião de brasileiros, muitos defendem a ideia de que o país não é racista, sendo a discriminação sofrida pelos negros uma questão de fundo econômico ou mesmo de classe social, e não de cunho racial.

O racismo brasileiro, segundo Munanga (2017, p. 38), segue o mito da democracia racial<sup>5</sup>, que instituiu ao Brasil uma característica de “paraíso racial”, onde as relações são harmoniosas, isto é, sem preconceito e sem discriminação no que tange à cor de pele; os que existem são de ordem socioeconômica, o que nos faz pensar nas situações de preconceito e invisibilidade para a discriminação no ambiente escolar.

Na escola, a real efetivação da Lei 10.639/03 concretiza-se nos esforços de professores, refletindo e problematizando tais questões, por meio do conhecimento adquirido em cursos, palestras, leituras e na ciência em pesquisas realizadas no ambiente escolar, embasados na observação dos documentos e marcos legais que orientam ações para a implementação do EREER (MEC/SECAD, 2006), como ações para o Plano Nacional.

---

<sup>5</sup> De acordo com Florestan Fernandes (1965), o mito da democracia racial, ou seja, a ideia de que no Brasil não há preconceito, nem discriminação de origem racial, é reafirmado na medida em que se traz negação.

Munanga (2017, p. 41) resume o racismo brasileiro “como difuso, sutil, evasivo, camuflado, silenciado em suas expressões e manifestações, porém eficiente em seus objetivos, [...]”, modos de agir que também estão presentes no cotidiano escolar. O ensino das relações étnico-raciais pressupõe uma reformulação nas práticas educativas e caminha para além do exercício e estudo da cultura africana e afro-brasileira, englobando o conhecimento das vinculações que envolvem as relações entre brancos e negros.

### 2.1.1 Preconceito e discriminação racial nos limites da escola

Antônio Olímpio de Sant’Ana (apud MUNANGA, 2005, p.61) refletindo sobre a origem da palavra racismo, afirma: “Racismo, preconceito e discriminação são temas de veiculação crescente em nossa imprensa. Com isso, aumentam-se os debates, incentivando a discussão desse assunto dentro e fora da escola”. Circulando na imprensa, eles devem ser compreendidos em sintonia com o conceito de negritude. Munanga (1986), a respeito do conceito de negritude forjado por Aimé Césaire (1935), explica que na construção do conceito pelo sujeito há um encontro com uma identidade positiva e essencialmente política, isto é, a palavra negritude carrega uma história e sua escolha não é neutra. Considerando os objetivos desta dissertação, entendemos essa escolha como política, posicionamento que repercute na escola e no papel do professor-mediador ao trabalhar criticamente as questões raciais em seus planos de aula e projetos escolares. Tais práticas visam, também, o encontro do sujeito negro – no caso desta investigação, os(as) estudantes – como uma possibilidade de construção positivada de sua identidade e de sua negritude. Foi com esse intuito, que as sequências didáticas elaboradas a partir de livros de literatura de temática racial deram enfoque a conceitos de racismo, preconceito e discriminação racial, objetivando o encontro de estudantes negros(as) e não negros(as) com aspectos reais para refletirem sobre suas relações étnico-raciais.

Escolher livros de temática africana e afro-brasileira como um interesse de pesquisa é reconhecer uma discussão realizada por muitos autores e pesquisadores, que apontam mudanças significativas no tocante a uma produção literária infantil crescente e de qualidade, chegando às escolas onde o

foco de tais produções não se estruturam nas desigualdades e colocando o receptor da leitura em posição de criticar, refletir na e pela recepção da leitura como um meio de comunicação.

Ao estudar os aspectos importantes na formação de identidades negras e sobre as percepções dos(as) estudantes com uma identificação étnico-racial, citamos, a título de exemplo, Cristina T. Trinidad (2011) que investigou em espaço de educação infantil o comportamento de 33 estudantes – 20 meninas e 13 meninos de 4 a 5 anos, sob o olhar da psicologia. A pesquisadora relata que crianças de pouca idade conhecem e são capazes de empregar categorias étnico-raciais nas interações com outras e não selecionam os pares tendo por base a cor da pele, mas demonstram verbalmente o desejo de ter características associadas ao grupo de pessoas brancas, sendo o cabelo e a cor da pele as características mais mencionadas, demonstrando o fato de terem se apropriado de sentidos e significados dados a brancos e negros em uma abordagem da sociologia da infância.

Aproxima-se dessas constatações da pesquisadora, o fato de os(as) estudantes catalogarem e separarem, dentro de uma gama de imagens midiáticas, exemplares de figuras de representantes de profissões “almeçadas e consideradas como de sucesso”, associadas a figuras do modelo branco caucasiano, muitas vezes, negando a própria imagem e optando pelo exemplar do “outro.” (TRINIDAD, 2011).

Reiteramos, ainda como exemplo de atividades propostas em sala em anos anteriores a esta pesquisa, em que o “tema profissões” foi o assunto de uma aula proposta para uma turma de alunos entre nove e dez anos em uma escola municipal em Curitiba/PR (CASTANHEIRO, 2015), na qual, na posição de pesquisadora, os resultados foram próximos aos de Trinidad (2011), quando a autora se refere a profissões “naturalizadas” para “brancos” e “negros” pelo olhar da criança. Como ao identificarmos negros e negras em cargos de limpeza e higienização ou seguranças, porteiros ou ainda que toda pessoa negra gosta de samba e pratique essa dança.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Cabendo a explicação de que tal discurso sendo utilizado repetidamente, seja de forma verbal, escrita ou visual caracterizam “um lugar” do negro no imaginário e nas práticas sociais acentuando as distâncias sociais entre negros e brancos, bem como a assimilação indevida deste discurso pelos adultos e estudantes.

Pode parecer curioso também que adultos e crianças identifiquem de forma expressa, como sendo para a designação das palavras afrodescendente, afro-brasileiro, ao ser negro (pele negra e cabelo crespo), entendemos que afrodescendente e conseqüentemente afro-brasileiro não são sinônimos de pele negra, como já mencionado nesta pesquisa ao trazer citação de Cuti (2010).

Daí compreendemos a discriminação racial dentro da escola ser recorrente a estudantes de melanina de tonalidade mais escura na medida em que crescem, também associado ao silenciamento que autores revelam operar de forma tão eficaz como os estudos de Eliane Cavalleiro (2000), corroborando com o fato de jovens e crianças em fase escolar de melanina mais clara terem a maior aceitação nos grupos de pares. Nesse estudo, a autora mostra “o modo silencioso” como operam a discriminação racial e a socialização de crianças nas escolas, infelizmente visível quando há reproduções de discursos categorizando “lugares” para pessoas brancas e negras, ainda que nos materiais e livros usados na escola, ou que ainda se reflete na sociedade brasileira atualmente. Junta-se a isso o silêncio na reflexão e na fala dos professores na perpetuação desse modo silencioso descrito por Cavalleiro (2000).

No início da década de 1990, com intuito de romper com o “silenciamento” ou com o modo “velado” de agir, Silva (1993) avaliou que o aprender e o ensinar em termos de EREER, em contextos de formação da população como a de nosso país, se caracteriza num trabalho de muitas avaliações e reflexões sobre os encaminhamentos realizados no trato das questões raciais em salas de aula e na escola como um todo. Desse modo, para compreender a diversidade étnico-racial existente na escola, em prol de superar o racismo, é pertinente observar o que menciona Gomes (2011). Nas palavras da autora:

No caso específico da educação escolar, será necessário conhecer e analisar as experiências significativas de diversidade étnico-racial no interior das escolas, produzir conhecimento sobre o tema, compreender as demandas dos movimentos sociais e construir práticas pedagógicas de superação do racismo que possam articular o conhecimento acadêmico com o conhecimento produzido pelos movimentos sociais. (GOMES, 2011, p. 45).

De acordo com Gomes (2011), a superação do racismo envolve uma ação coletiva entre diferentes sujeitos sociais, dentre eles, o(a) professor(a) que



atua na educação básica, pois tão importante quanto as ações pedagógicas com o intuito de socialização é investigar o que as crianças têm a dizer sobre o que sentem, pensam, esperam ou concluem a respeito da questão racial e como essa temática envolve seu cotidiano familiar e escolar. Diante dessas colocações, este estudo, que observou parte do dia a dia da sala de aula, possibilitou mensurar, ouvir e analisar as reflexões decorrentes da recepção dos participantes da investigação, alunos(as) e professoras, permitindo que colaborassem na compreensão e construção do conhecimento proposto pela temática. Conseqüentemente, o preconceito e o racismo podem ser abordados por meio de livros de literatura, desde que esse processo de ensino e aprendizagem vise a refletir criticamente sobre a própria condição racial que a escola comunica, tratando essa realidade passível de reflexão junto aos envolvidos.

Outra discussão pertinente, que cabe a esta seção, pretende explicar a discriminação e o modo operante na escola, abordada em Gomes (2019), na recente publicação *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. A estudiosa tematiza a contribuição e a percepção do movimento negro como importante na construção de saberes necessários, por meio de projetos educativos de valorização da cultura, da história e dos saberes construídos pela comunidade negra, a fim de “cobrar das escolas práticas pedagógicas e curriculares que visem ao reconhecimento da diversidade étnico-racial e tratamento de questões de ordem racial no cotidiano escolar.” (GOMES, 2019, p. 24).

O movimento negro, segundo Gomes, imprime esforços na tensão de transformação e discussões acerca da realidade dessa comunidade como nas reivindicações por educação, a partir do ano de 2000, com efetivas mudanças de denúncias para cobranças de políticas que visassem à igualdade racial. Posição que marca uma contraposição a um conceito de racismo circulante no contexto histórico brasileiro, sobre a invisibilidade do racismo (no sentido de não haver racismo) e do mito da democracia racial que prega uma igualdade homogeneizadora, no sentido em que vê a cultura como híbrida numa fusão racial que subalterniza e naturaliza as diferenças culturais.

Para explicar quais saberes e de que forma o movimento negro e suas reivindicações atingiriam a escola e a educação como um todo, Gomes (2019)



cita Boaventura de Souza Santos (2010), ao se referir a uma pluralidade epistemológica do mundo, chamada de *epistemologias do sul*<sup>7</sup> que se referem à valorização dos saberes que resistiram para além de toda forma de dominação, considerados inerentes a um povo ou nações colonizadas, a se tratar nesta pesquisa pelo povo negro em contexto de colonização e escravização.

Desta forma, os saberes sistematizados pelo movimento negro, frente à educação à luz das *epistemologias do sul* refletiriam no avanço de um pensamento pedagógico que de certa forma dialogasse com o conhecimento, problematizando sobre os paradigmas da educação, de valores e de humanidades, que segundo Gomes (2019, p. 29) superam o pensamento moderno ocidental que despreza todo conhecimento fora do eixo norte do mundo. Nessa linha de pensamento, a autora reitera que os saberes produzidos e sintetizados pelo movimento negro não se tornam menos importantes que o conhecimento científico, e que, em suma, se tratam de saberes emancipatórios e dados os devidos valores, deveriam estar na escola, no saber escolar, após a alteração da Lei 9.394/96 ( Lei de Diretrizes e Bases) pela Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio de instituições públicas e particulares, haja vista que tal marco legal muito em parte seja resultado da potência e inserção do movimento negro. Ou seja, na educação, as *epistemologias do sul* levam todos nós à radicalidade de que devemos avançar na compreensão do pensamento pedagógico como um permanente confronto entre paradigmas de educação, conhecimento, valores e humano. Essa radicalidade é a que encontramos nas ações e nos saberes emancipatórios, produzidos e sistematizados pelo movimento negro. (GOMES, 2019, p. 29).

Gomes (2019) assinala que tais documentos e os saberes neles expressos “ainda não são considerados como saberes” pelo campo do conhecimento e teorias educacionais. Toda a discussão da autora está pautando uma nova visibilidade da questão racial e da identidade negra, que procuramos contemplar em parte nas estratégias elaboradas por esta pesquisa, com intuito

---

<sup>7</sup> Conceito formulado por Boaventura de Souza Santos (1995), *Epistemologias do sul*, trata-se de um conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão, valorizando saberes que investigam diálogos horizontais entre conhecimentos, superando o pensamento moderno ocidental, que despreza todo conhecimento fora do eixo norte do mundo.

de ampliar os referenciais de mundo, e do repertório literário das crianças leitoras no pensar e refletir sobre posturas e questões preconceituosas, sobretudo dentro da escola, cuidado também pensado na seleção dos livros de literatura afro-brasileira como disparadores das discussões com os participantes da pesquisa. Dessa forma, ao falar sobre o racismo nos limites da escola, reconhecemos a sua existência e acreditamos ter uma participação importante ao ajudar os(as) estudantes com os sentidos e significados de uma educação pautada na igualdade de direitos e antirracista, e um caminho positivo é o trabalho com livros de literatura de temática africana e afro-brasileira.

## 2.2 LIVROS DE LITERATURA INFANTIL DE TEMÁTICA RACIAL

Partindo da tomada de consciência de que a professora/pesquisadora não recebeu em sua formação inicial como cidadã o necessário para lidar com os desafios da diversidade e seus desdobramentos na vida profissional, assumimos desse modo uma postura de compromisso para com uma educação desvinculada de um “mito de democracia racial”, na expectativa da não reprodução consciente ou inconsciente de preconceitos e estereótipos tão arraigados socialmente. Tal expectativa é levada à prática docente e, ao se referir sobre os materiais e novos instrumentos de trabalho na escola, nos quais se materializam uma gama de estereotípias que advém de uma educação que perpetua muitas vezes o silêncio como medida para tratar tais questões de cunho racial.

Ao falarmos em discriminação étnico-racial nas escolas, comentamos tudo o que concerne a esse universo, a começar pela estrutura de organização do trabalho que compete à participação de professores(as), alunos(as), à gestão escolar, direção, família, e principalmente às políticas educacionais que afetam diretamente as relações raciais e os livros didáticos, de literatura e os materiais selecionados pelos profissionais da educação para o trabalho escolar, bem como o tempo e os espaços despendidos para que todos os envolvidos possam discutir. As práticas em sala de aula incluem o aporte dos livros de literatura destinados à biblioteca escolar e de acesso às professoras para a elaboração de

um efetivo trabalho com a literatura com recepção para além do cânone literário escolar.

Além do uso do livro didático em sala de aula, outro recurso muito utilizado são os livros de literatura infantil e juvenil com o intuito de promover um letramento literário. Os livros de literatura têm alcance junto a alunos(as) por serem de acesso fácil a todos no ambiente escolar, sejam diretamente nas bibliotecas ou caixas de leitura nas salas de aula ou por apresentação de exemplares pelas professoras. Com eles é possível fruir, ensinar, refletir, instigar e aguçar a curiosidade para muitos aspectos da vida em uma comunidade escolar. Débora C. Araujo (2018) realizou um levantamento de pesquisas que abordam a produção literária infantil e juvenil na dimensão das relações étnico-raciais no período de 2003 a 2014, totalizando treze estudos em nível de mestrado e doutorado (QUADRO 1). Em cada quadro são indicados o autor, a data, o título e os objetivos principais do “estado da arte”, mapeado pela autora.

QUADRO 1 – DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE A PRODUÇÃO LITERÁRIA INFANTIL E JUVENIL

Autor e Data	Título	Objetivo
Ana Carolina Lopes Venancio (2009)	<i>Educação das relações étnico-raciais e estratégias ideológicas do acervo do PNBE 2008 para a educação infantil</i>	“Analisar com base em eixos de idade, gênero, raça e relativos à deficiência como a literatura infantojuvenil pode ao criar personagens e dotá-los de características e atributos atuar de forma a promover a diversidade como manter modelos e padrões de humanidade que venha a reforçar estigmas e preconceitos.”
Debora C. de Araujo (2010)	<i>Relações raciais, discurso e literatura infantojuvenil</i>	“Analisar os discursos de professoras e crianças com base em obras literárias com personagens negras em turmas de 4º ano.”
Fernanda de Jesus Ferreira (2012)	<i>A redenção do corpo e da alma</i>	“Analisar a escolarização de escravizados, na obra de José de Alencar.”
Gilmara Aparecida Guedes dos Santos Dadie (2013)	<i>Personagens negros protagonistas nos livros da educação infantil estudo do acervo de uma escola de educação infantil do município de São Paulo</i>	“Analisar o protagonismo negro no acervo de uma biblioteca de escola de educação infantil (EMEI) em São Paulo.”
João Marcos Rosa (2013)	<i>Representação de negros produzida por alunos, mediada pela leitura da obra ‘O Mulato’</i>	“Analisar quais representações as/os estudantes faziam da obra “O Mulato” de Aluísio de Azevedo e analisou que tipos de identidade negras podem ser construídas ao lerem tal romance.”

Jonas Ricardo da Silva (2007)	<i>A educação da mulher e Lima Barreto</i>	“Analisar como se efetivava a educação de mulheres no início do século XX.”
Juliana Maria C. F. Winter (2012)	<i>Griot na escola: o emprego da literatura africana e afro-brasileira em sala de aula de leitura</i>	“Analisar como o emprego da literatura infantojuvenil na perspectiva da Lei 10.639/03 pode favorecer práticas pedagógicas que estabeleçam o diálogo e a reflexão sobre a discriminação racial e a diversidade cultural na sala de leitura.”
Lilian Cavalcanti Fernandes Vieira (2012)	<i>Analisar a identidade e a cultura de matriz africana, por meio da obra do afro-caribenho: DEREK WALCOTT</i>	“Analisar a identidade e a cultura de matriz africana, por meio da obra do afro-caribenho: DEREK WALCOTT.”
Luciana Araujo Figueiredo (2010)	<i>A criança negra na literatura brasileira: uma leitura educativa</i>	“Analisar como as relações entre crianças negras e não negras foram construídas ao longo do tempo no Brasil, via obras literárias.”
Lucilene Costa e Silva (2012)	<i>Meninas negras na literatura infantojuvenil: escritoras negras contam outra história</i>	“Investigar representações sociais positivas em obras com temática africana e afro-brasileira em busca de novos referenciais estéticos e culturais para a construção da identidade da menina negra.”
Maria Anatoria de Jesus Oliveira (2003)	<i>Literatura infantojuvenil e diversidade</i>	“Analisar 12 títulos de autores consagrados caracterizando os personagens negros nas narrativas literárias infantojuvenis brasileiras: 1979-1989.”
Roselete Fagundes de Alviz de Souza (2012)	<i>KHILÁ: (des)encontros da voz na travessia Brasil-Moçambique</i>	“Investigar elementos subjetivos que envolvem reflexões literárias, culturais, filosóficas e estéticas”.
Veridiana Cintia de Oliveira (2010)	<i>Educação das relações étnico-raciais e estratégias ideológicas do acervo do PNBE 2008 para a educação infantil</i>	“Analisar como estão configuradas as relações entre brancos e negros na literatura infantil e juvenil distribuída pelo PNBE em 2008 para a educação infantil.”

FONTE: Adaptado de Araujo (2018).

Pela leitura integral de alguns dos estudos apresentados por Araujo (2018), percebemos a condução dos trabalhos com as obras literárias (clássicas) e livros de literatura no âmbito escolar, produzindo narrativas de contextos contemporâneos, refletindo problemas relevantes e suscitando novas descobertas e associações por meio da leitura do texto. Assim o leitor pode perceber os personagens negros no tempo e espaço demarcados historicamente, vivendo situações diversas muito próximas do cotidiano sendo estas características a conexão com a proposta de pesquisa que pretendemos, bem como contribuir para a ampliação do repertório com resultados positivados.

No mapeamento feito por Araújo (2018), foram investigadas a presença, leitura e interpretação de obras literárias infantis em âmbito escolar. Dentre os resultados levantados pela pesquisadora, destaca-se,

[...] à recepção da leitura de obras com temáticas africanas e afro-brasileiras, por parte de estudantes predominaram resultados negativos já que a maioria das pesquisas identificou resistência e aversão a personagens negras, realçando o papel que as formas simbólicas como a literatura exercem na formação identitária dos grupos sociais [...] (ARAÚJO, 2018, p. 73-74).

Esses apontamentos de Araujo (2010) foram realizados a partir de sua pesquisa de mestrado, cuja abordagem objetivava analisar os discursos de professoras e crianças com base em obras literárias com personagens negras em turmas de 4º ano, incluindo os estudos de Winter (2012) e Rosa (2013). Em seu trabalho ainda verificamos que estudos na recepção da leitura literária de temática afro-brasileira, em especial crianças pequenas, ainda representam um número reduzido nas abordagens acadêmicas.

Além disso, em relação às categorias gerais do projeto 'Educação das Relações Étnico-Raciais: o estado da arte', foram apenas 13 estudos que investiram pesquisa sobre LIJ, demonstrando o baixo investimento acadêmico em pesquisas sobre as relações étnico-raciais na literatura para crianças e jovens. (ARAÚJO, 2018, p. 75).

No conjunto de dados mapeados por Araújo (2010;2018), a lacuna apresentada endossa a importância da proposta de investigação pretendida neste trabalho, igualmente salienta-se que as pesquisas realizadas por essa autora remetem ao marco legal sobre o trabalho com a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na escola, conforme a Lei 10.639/03, e nos alertam para o compromisso com a educação que priorize o respeito e a diversidade étnico-racial. Reitera-se que a expressão diversidade étnico-racial, utilizada neste texto, se refere a elementos, significados e questões que envolvem a história, a cultura, a política, a educação e a vida da população negra no Brasil.

Com um estudo pontual, Heloisa P. Lima, apud Munanga (2005, p. 103), apresenta resultados de investigações em algumas obras para crianças, catalogadas em sua biblioteca pessoal, com personagens negros descritos em

diferentes épocas e países. Ela relata que se deparou com a presença negra representada de forma restrita, e os enredos mais comuns falavam de escravizados e, como tal, em uma posição de invisibilidade, já que são citados, mas não como protagonistas. Lima (2005) – em concordância com o estudo – diz que “O ponto nevrálgico está em esta ser a quase única imagem apresentada para se reconhecerem. A restrição impede as demais escalas de identificação.” (LIMA, 2005, p. 104).

Araujo (2018) classifica em seu estudo, “As relações étnico-raciais na literatura infantil e juvenil” em duas categorias: 1) análise literária, entendida como estudos, nos quais se relacionam reflexões literárias, filosóficas, culturais e estéticas; 2) escolarização da literatura, entendida como estudos que se relacionam com o processo de imersão de obras literárias no contexto escolar. Na primeira, estão os cinco primeiros autores representados no quadro anterior (QUADRO 1) e, na segunda, os oito autores e seus respectivos trabalhos.

Para a última categoria, escolarização da literatura, Soares (2006, p. 21) propõe que “a literatura, ao se tornar saber escolar, se escolariza”. A autora se refere à “imersão de obras literárias no universo escolar”, considerando cauteloso, nesse processo, não modificar ou desvirtuar a obra literária, bem como a orientação a observar a qualidade estética-literária nas escolhas, no caso desta investigação, observada na escolha de obras a partir da diversidade étnico-racial.

A respeito da produção de textos literários com a expressão “estética negra”, Debus (2017) menciona que outras histórias matizaram a identidade negra no Brasil de hoje. A autora problematiza a discussão sobre a literatura trazer reflexões de práticas antirracistas para o universo da infância, com narrativas voltadas à busca da origem. Adaptado a essa demanda, o mercado editorial vem organizando uma produção literária para a infância em três categorias segundo a autora: 1) literatura que tematiza a cultura africana e afro-brasileira; 2) literatura afro-brasileira; 3) literatura africana.

Para um público específico, o infantil, e para ganhar espaço editorial, foram realizadas adequações das palavras, dos temas, títulos e originais e, conseqüentemente, uma área de estudo sobre esse consumo de literatura vai se ampliando. A construção textual que se desenvolve para esses leitores específicos é feita de forma que o adulto comumente, produtor da história, crie

personagens “modeladores” no intuito de que por meio da leitura as crianças assimilem comportamentos e valores que se esperam e sejam seguidos e tidos como ideais. A autora afirma ainda que, nesses moldes por certo não se contempla a diversidade étnica, silenciando a representação de personagens negros, indígenas, asiáticos, entre outros.

Debus (2017) constatou que as produções com personagens negros ou elementos da cultura africana e afro-brasileira em narrativas de recepção infantil e juvenil no Brasil quase inexistiam antes da década de 1970. As poucas produções localizadas remetiam a personagens negros servis, submissos, como a tia Anastácia, na obra *O Sítio do Pica-Pau Amarelo*, de Monteiro Lobato, ou representavam personagens que nos remetiam à piedade, como em *Menino do Pastoreio* – o menino André do também chamado de *Negrinho do Pastoreio* – considerada lenda de matrizes católica e africana, narrativa frequentemente utilizada com objetivos moralizadores no âmbito escolar.

Por volta da década de 1980, as pesquisas estavam voltadas para livros de narrativas com temáticas da cultura africana e afro-brasileira, incluindo as obras com linguagem não verbal e mista. De acordo com o critério de escolha de livros de literatura, que compõe os acervos das escolas pelo PNBE, as ilustrações em um livro infantil não são meros desenhos, mas dialogam com o texto. Eliane Debus cita Ciça Fittipaldi (2008) que “argumenta que ilustração é linguagem e como tal propicia ao leitor fruição estética e experimentação”. (FITTIPALDI, 2008, apud DEBUS, 2017, p. 23).

O Programa Nacional Biblioteca na Escola, desde seu desenvolvimento em 1997, teve o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura dos alunos e professores por meio de obras de literatura, pesquisa e referência. Hoje, ele atende todas as escolas públicas e de educação básica, cadastradas no censo escolar. O que vem reiterar um aumento significativo de obras de literatura infantil de temática africana e afro-brasileira no acervo dessas instituições em comparação aos envios iniciais, possibilitando o desenvolvimento de práticas de leitura e ações pedagógicas com temáticas da diversidade étnico-racial na promoção de discussões e reflexões sobre a cultura afro-brasileira e da



diáspora<sup>8</sup>. É importante trazer a discussão por meio de livros de literatura, promovendo adequações de forma que o objetivo comunicativo da obra possa ser cumprido e os efeitos mensurados no tocante ao intercâmbio entre o que se chama de produção e recepção, como pretendemos nesta pesquisa.

Mesmo com a ampliação de livros de literatura infantil que trate da cultura africana e afro-brasileira, segundo Debus (2017), o fato de existir a representação de personagens negros em livros de literatura, não garante que esse perfil de produção traga noções de pertencimento às crianças, uma vez que ainda é muito forte na produção literária de recepção infantil um discurso de caráter utilitário, atrelado a determinados padrões “moralizantes e pedagógicos”, sem um comprometimento com características estéticas, que dificilmente despertariam a fruição da criança para o ato da leitura e o contato com o texto.

No trabalho direcionado para uma leitura crítica e reflexiva sobre as realidades, que permeiam a escola e as salas de aula, quando se trata de discriminação racial e preconceito é esperada a iniciativa dos professores em se aproximarem dos teóricos, para que desta forma, possam compreender termos como os que Hans Robert Jauss (apud ZILBERMAN, 2011) nomina de horizonte de expectativas, para o que pretendemos ou almejamos alcançar com a leitura ou escolha de obras literárias, e em Regina Zilberman (2011) quando elucida que os efeitos e as interpretações são criados por meio da leitura. Neste contexto, nos apropriamos do aporte teórico da teoria do efeito estético, ancorados na estética da recepção.

Borba (2003), em seus estudos sobre a teoria do efeito estético, enuncia que em Iser, um dos aspectos mais importantes da teoria do efeito seria a transmutação no ato da leitura de um estágio de simples interação do leitor com o texto, para um resultado do processo comunicativo, vivenciando experiências internas e externas (efeito do significado ou experiência estética) numa significação, isto é, a leitura produz o efeito do significado ou a experiência estética, conceitos teóricos que serão apresentados no capítulo seguinte, com os estudos de Iser (1996, 1999) e leitura e análise por Borba (2003).

---

<sup>8</sup> Diáspora africana é o nome dado à imigração forçada de homens e mulheres do continente africano para outras regiões do mundo. Maiores informações no Portal Geledés. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/diaspora-africana/>>. Acesso em: 1º set. 2020.



Em acordo com Borba (2003), acreditamos na hipótese de que é possível captar as interpretações dos participantes da pesquisa, a fim de mensurar a possibilidade de ampliação de visão de mundo acerca dos conceitos trabalhados na educação para as relações étnico-raciais na escola, por meio de livros de literatura de temática afro-brasileira.

Como síntese deste tópico, em paralelo às colocações de Debus (2017), historicamente na literatura nacional o negro surge inicialmente subalternizado, estigmatizado, imagem que vem se modificando, como alude Maria Pessanha:

Visto que os textos veiculam mensagens, informações, ideologias é preciso que a escola e em especial professores da área de língua portuguesa estejam atentos para incluir em seus programas obras de autores que, na linha da literatura infantojuvenil, problematizam e esclarecem embora de forma lúdica, relevantes questões de discriminação racial, de gênero, classe e outras, através de histórias, contos, crônicas, poemas, peças teatrais e canções [...]. E não se pode simplesmente culpar os docentes do ensino fundamental por sua omissão ou falta de habilidade para lidar com os preconceitos em sala de aula, se antes eles não foram devidamente preparados para evitar tais problemas [...]. (PESSANHA, 2003, p. 149).

É possível perceber o comprometimento e os esforços de professores no trabalho com textos literários, que não atentem somente ao episódio da escravidão, quando a população negra cativa era representada por sua condição, mas reconhecemos que para tal é necessário aprimorar, especializar e pesquisar, realizando leituras pertinentes como capacitação, troca e compartilhamento de conhecimento entre pares são cruciais neste processo.

Ainda de acordo com Pessanha (2003), a literatura de tema “negro” começa a se tornar importante a partir do século XIX, quando diversos autores negros se manifestam com temas sobre as relações raciais na literatura no Brasil. Os *Cadernos Negros* são um exemplo disso, produção que se firmou como um espaço de resistência literária, social e política, agregando autores negros em âmbito nacional, discussão também realizada por Luiz Silva, conhecido por Cuti (2010) sobre uma literatura negro-brasileira, dentre outros(as) autores(as) também referendados nesta pesquisa, contribuindo para compreendermos o caminho trilhado e as conquistas realizadas, até chegarmos a produção de livros de literatura infantis de temática africana e afro-brasileira. Esse cenário vem se tornando favorável sobretudo com o movimento negro que

teve forte influência na produção e veiculação de conhecimentos produzidos e apreendidos, destaque de Gomes (2019).

### 3 ESTÉTICA DA RECEPÇÃO E SEUS EXPOENTES

Neste tópico apresentaremos um histórico sobre o surgimento da teoria da estética da recepção por Hans Robert Jauss, a teoria do efeito estético por Wolfgang Iser e o processo fenomenológico da leitura, no qual o leitor passando pela experiência resultante de um efeito estético confere uma significação à leitura e à literatura.

Zilberman (2011, p. 8) destaca que Luiz Costa Lima organizou uma coletânea no Brasil em 1979, contendo ensaios dos membros da Escola de Constança, dentre eles Hans Robert Jauss, K. Stierle, H. U. Gumbrecht e Wolfgang Iser, embora nessa abordagem o foco recaia sobre as contribuições de Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser.

Em *Estética da recepção e a história da literatura*, em circulação desde 1989, Zilberman descreve a chegada tardia dessa vertente da teoria da literatura, vinte anos após Hans Robert Jauss ter escrito sobre a estética da recepção, com ampla circulação fora do Brasil na década de 1970, tanto na Alemanha como em países que haviam traduzido suas obras. Essa defasagem, *a priori*, revela que somente na década de 1980 a leitura no Brasil, o ato de ler, tornou-se um problema da escola e envolve a sociedade. Nesse caso, a estética da recepção pelos seus usos e apropriações conecta-se com a cultura, possibilitando refletir sobre a crise de ensino, sua necessidade de reformulações e ancoragem da discussão a respeito de inovações no ensino da literatura no âmbito escolar.

Zilberman (2011, p. 8-9) considera que “[...] uma teoria que reflete sobre o leitor, a experiência estética, as possibilidades de interpretação e, paralelamente, suas repercussões no ensino e no meio talvez tenha o que transmitir ao estudioso, alargando o alcance de suas investigações”. A ênfase na experiência estética do leitor justifica a escolha dessa base teórica para o presente estudo, pois sendo uma teoria sobre a leitura, a estética da recepção compreende a leitura e a interpretação do texto lido. E como uma teoria da literatura, aborda a recepção e o efeito, encaminhamentos teóricos e metodológicos que podem estar articulados ou não, ancorados à tese de seu principal criador, Hans Robert Jauss, a ser delineada posteriormente. Assim, uma nova teoria:

[...] exige que a análise formal se associe à ótica histórico-recepcional, possível desde que os métodos estruturais se conjuguem ao hermenêutico e não se percam de vista os efeitos estéticos. (ZILBERMAN, 1999, p. 149).

Referindo-se à teoria, Zilberman reitera a colaboração da estética da recepção como suplemento à literatura comparada, à crítica literária e ao ensino da literatura, somada à história dessa ciência. Essa teoria se inicia na Escola de Constança, no final da década de 1960, e será apresentada na sequência.

Em 1975, Jauss realiza uma conferência, em um congresso de romancistas alemães, que abriu caminho para referenciar a estética da recepção e manifestar sua oposição aos métodos tradicionais de ensino da literatura, como prenúncio após movimento que ocasionou uma reforma cultural à época e ganhou força na universidade. Com a revolta estudantil, cursos foram questionados e currículos foram revisados para o ensino superior, período em que desponta a Escola de Constança.

Em 1966, Jauss, então professor da Escola de Constança, presumiu que esse era o momento de inserir modificações no modo como a literatura era ensinada e estudada. Sua conferência abre o ano letivo de 1967, exigindo a renovação da história da literatura na Universidade de Constança, que se tornou crucial no que foi denominada a reforma educacional acontecida na Alemanha. Marcada sobretudo por uma recusa a métodos considerados tradicionais, a história da literatura ganha vigor com uma teoria da literatura fundada no reconhecimento da “historicidade” da arte, em que a investigação muda de foco, passando seu interesse ao leitor e no próprio ato da leitura.

Zilberman (2011, p. 12-15) afirma que Jauss reformulou um programa em que os estudos de história da literatura foram reestruturados, com base em uma teoria distanciada do estruturalismo e do marxismo, encontrando, em obra de seu ex-professor Hans Georg Gadamer, subsídios para a recuperação da história fundamentada no conhecimento do texto, resgatando o leitor em oposição a fórmulas e sistemas esgotados dentro do cenário acadêmico. Gadamer (1960), em *Verdade e método*, afirma que a obra literária faz apelo de um modo essencial à leitura.

A teoria, aliada a algumas correntes de pensamento, colaborou para que a literatura resgatasse seu caráter especial de comunicação, tendo o receptor como engrenagem. Dentre elas, pode-se citar:

[...] a retórica, a semiologia e ao estruturalismo na medida que se preocupam com o processo de decodificação do texto pelo destinatário, a psicanálise e a hermenêutica, por lidarem com a questão da interpretação e a sociologia da literatura. (ZILBERMAN, 2011, p. 19).

Antecedendo a então denominada Escola de Constança, houve apropriações e refutações de Jauss às teorias de um grupo de autores representantes da Escola de Praga, conhecido como Círculo linguístico de Praga, que se fundamentava no formalismo russo e do grupo de Berlin, tendo como representante Manfred Naumann. Segundo Zilberman (2011), a Escola de Constança teria os representantes da teoria da recepção, e essa seria uma resposta às lacunas deixadas pelas demais correntes que a antecederam.

Na teoria de Jauss, percebemos a necessidade em estabelecer os equívocos ou lacunas deixadas pelas teorias literárias que a antecederam, e apresentavam, segundo o autor, algumas aproximações e distanciamentos, a citar: a formalista, o estruturalismo e a fenomenologia. No formalismo, havia em comum a forma de considerar a história da literatura; no estruturalismo, a aproximação na percepção estética (conceito) aliada ao social; na fenomenologia, a adoção do horizonte de expectativa e a hermenêutica literária que abrangia a compreensão, a interpretação e a aplicação. Assim foi caracterizada a proposta metodológica da teoria da recepção nos termos de Zilberman (2011, p. 74-93). Dessa forma, foi preciso unir a estética e a historicidade da literatura, priorizando a recepção e o efeito, cumprindo o papel a que a obra literária se destina, algo que viria a acontecer com a teoria da Estética da Recepção. No sentido de fundamentar sua teoria, Jauss formulou sete teses<sup>9</sup>. Para a apresentação, recorreremos ao portal da SEED (Secretaria de Estado da Educação), na página do componente curricular de língua portuguesa onde estão disponíveis (QUADRO 2).

---

<sup>9</sup> PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. **As sete teses de Jauss**. Disponível em: <[http://www.portugues.seed.pr.gov.br/arquivos/File/teses\\_jaus](http://www.portugues.seed.pr.gov.br/arquivos/File/teses_jaus)>. Acesso em: 3 fev. 2020.

QUADRO 2 – RESUMO DAS TESES QUE FUNDAMENTAM A TEORIA DE HANS JAUSS

1ª Tese:	A historicidade da literatura não se dá pela cronologia das obras, mas pelo diálogo dinâmico com a obra literária por parte de seus leitores.
2ª Tese:	A experiência literária do leitor pressupõe um “saber prévio” – conjunto de suas experiências, tanto de leitura quanto de vida, que desperta expectativas e aciona determinada postura emocional.
3ª Tese:	Diz respeito à distância estética – o afastamento ou não coincidência entre o horizonte de expectativas do leitor e o horizonte de expectativas suscitado por uma obra. Segundo essa tese, o caráter estético dos textos é determinado pelo público leitor, porque considera as diferentes épocas em que a obra foi lida (ampliação/acomodação do horizonte de expectativas).
4ª Tese:	Os sentidos de um texto são construídos ao longo da história. O tempo histórico do leitor influencia na construção desses sentidos para o texto. Só se pode compreender um texto quando se compreender a pergunta para a qual ele constitui uma resposta. A reconstrução do horizonte de expectativas de uma obra é um aspecto fundamental para essa construção do sentido.
5ª Tese:	O lugar de uma obra na série literária não pode ser determinado apenas em razão de sua recepção inicial. Leituras posteriores modificam uma obra, pondo-a, historicamente, em um momento diferente daquele que foi produzida. Na Estética da Recepção, as obras literárias são consideradas um conjunto aberto de possibilidades, uma vez que podem adquirir novos sentidos a cada leitura, o que permite um constante reavaliar dos textos literários. Essa tese considera, portanto, o aspecto diacrônico da obra.
6ª Tese:	A história literária deve considerar as sucessivas recepções da obra (aspecto diacrônico) ao longo do tempo e em relação à recepção no momento de sua produção. Essa tese refere-se ao corte sincrônico, no qual o caráter histórico da obra literária é visto pelo viés atual. Para melhor compreender a historicidade da obra, há que se considerar o encontro dos aspectos sincrônico e diacrônico.
7ª Tese:	Observa os aspectos diacrônico e sincrônico e abarca a experiência cotidiana do leitor, rompendo com seu horizonte de expectativas, possibilitando uma visão crítica quanto à leitura da obra em questão e quanto à leitura de obras posteriores. Considera, além do efeito estético da obra, também seu efeito social, ético e psicológico.

FONTE: Paraná/SEED.

Considerando os aspectos de suas teses, Jauss apresenta sua teoria demonstrando essa relação comunicativa entre texto e leitor, analisando a recepção e o efeito que a literatura produz no indivíduo. Segundo Zilberman:

Seu conceito de leitor baseia-se em duas categorias: a de horizonte de expectativa, misto dos códigos vigentes e da soma de experiências sociais acumuladas; e a de emancipação, entendida como a finalidade e efeito alcançado pela arte, que libera seu destinatário das percepções usuais e confere-lhe nova visão da realidade. (Zilberman, 2011, p. 55).

Dessa maneira, confia-se ao leitor um papel importante, para além de mero reprodutor, mas de alguém que interage no processo da leitura. No caso da criança, a formação do leitor proficiente que atua ativamente no processo da recepção, em hipótese, o prepara para experiências futuras, validando a contribuição da literatura na construção da experiência.

### 3.1 TEORIA DO EFEITO ESTÉTICO: O QUE SE PRETENDE NA PESQUISA

Wolfgang Iser é reconhecido como aquele que teve o mérito de construir uma teoria do efeito ao lado de uma teoria da recepção (Jauss, apud BORBA, 2003, p.13). A teoria do efeito estético cristaliza-se no exame dos aspectos conceituais e metodológicos pontuados pelo teórico alemão em obra considerada uma das mais importantes de suas publicações, *The act of Reading – a theory of aesthetic response* (Iser, 1978) e nela expressa o que a fenomenologia da leitura realmente significa, objetivando compreender a literatura quando ela interage com o leitor. O estudo em questão trata-se de um processo que envolve tanto o leitor e o autor no ato da leitura – quanto a percepção de diferentes leitores no sentido diacrônico de circulação da obra – ambos são partícipes na concretização do sentido da leitura, daquilo que se lê. Além disso, o efeito da obra que ocorre nesse ato, permite que o leitor acione suas experiências e fale das expectativas motivadas pelo texto, no qual a teoria do efeito explora a temporalidade presente. Na escola, esses efeitos e significações são desencadeados por estratégias utilizadas no planejamento para as aulas de leitura ou mesmo pelos agentes de biblioteca no trabalho com a literatura e projetos que envolveram a literatura infantil nesta pesquisa. Por se tratar dos anos iniciais, priorizamos a formação do leitor literário em formação, a contar com o letramento literário. Para Rildo Cosson (2020), cabe ao professor potencializar o encontro do estudante com a literatura para que se torne uma busca de sentido para o letramento literário.

O “leitor implícito”, termo criado por Iser em suas teorizações, aparece na publicação *A estrutura apelativa do texto*<sup>10</sup> (1970), após edição em inglês sob organização de J. Hillis Miller, de 1971 (BARBOSA, 1997). A expressão “leitor implícito” implica que esse não preside uma realidade física e está presente no texto intencionalmente idealizado pelo autor, propiciando-lhe um arcabouço de sistemas engendrados nas estruturas textuais, norteados por um horizonte de sentidos para o texto; nas palavras de Iser (1996, p. 79): “[...] A concepção do leitor implícito descreve, portanto, um processo de transferência pelo qual as

---

<sup>10</sup> ISER, W. *Die Appellstruktur der Texte*.

estruturas do texto se traduzem nas experiências do leitor através dos atos de imaginação.”

Conectado ao leitor implícito, Iser (1996, p.16) advoga a favor de uma teoria do efeito, enfatizando a experiência do leitor, uma derivação ou complementaridade da teoria da recepção que se caracterizaria como a teoria do efeito enunciada pelo autor, que volta as atenções ao leitor. Isso significa que o escritor concentra seus estudos para os efeitos provocados pela obra literária, seu contexto de produção, e, ao mesmo tempo, a recepção pelo leitor e as experiências decorrentes no ato da leitura. Assim, “Uma teoria do efeito está ancorada no texto; uma teoria da recepção está ancorada nos juízos históricos dos leitores.” É no texto que se estabelece mecanismos de interação entre o autor e o leitor, no ato da leitura.

Para Iser, o que chamamos de significado do que se leu – a resposta para a indagação “O que compreendeu do texto lido?” – advém do ato da leitura, quando o leitor associa o que lê com seu repertório individual, que é compartilhado com os demais leitores e seus próprios repertórios. No contexto escolar, configura-se uma troca de experiências comumente vivenciada em sala de aula pelos alunos, professores e mediadores de leitura, atendo-se aos sentidos que o leitor produz em função do seu modo de viver. A respeito disso, Cosson (2020) afirma que:

Lemos da maneira como nos foi ensinado e a nossa capacidade de leitura depende, em grande parte, desse modo de ensinar, daquilo que nossa sociedade acredita ser o objeto de leitura e assim por diante. A leitura simples é apenas a forma mais determinada de leitura, porque esconde sob a aparência de simplicidade todas as implicações contidas no ato de ler e de ser letrado. (COSSON, 2020, p. 30).

Iser (1996) refere-se a atos imaginativos que entram em ação à medida que o leitor interage com a leitura, conferindo ao texto lido um sentido. Assim, a prática da leitura torna-se indispensável no processo interpretativo e tem um valor estético, pois, para ele, a obra literária tem dois polos: o artístico e o estético. Dalla-Bona sintetiza:

Para Iser, a obra literária tem o polo artístico, que é o texto do autor, e o polo estético, que é a realização efetuada pelo leitor. Este, ao passar por diversos pontos de vista oferecidos pelo texto, relaciona-os com suas diferentes visões e esquemas. (DALLA-BONA, 2012, p. 61).



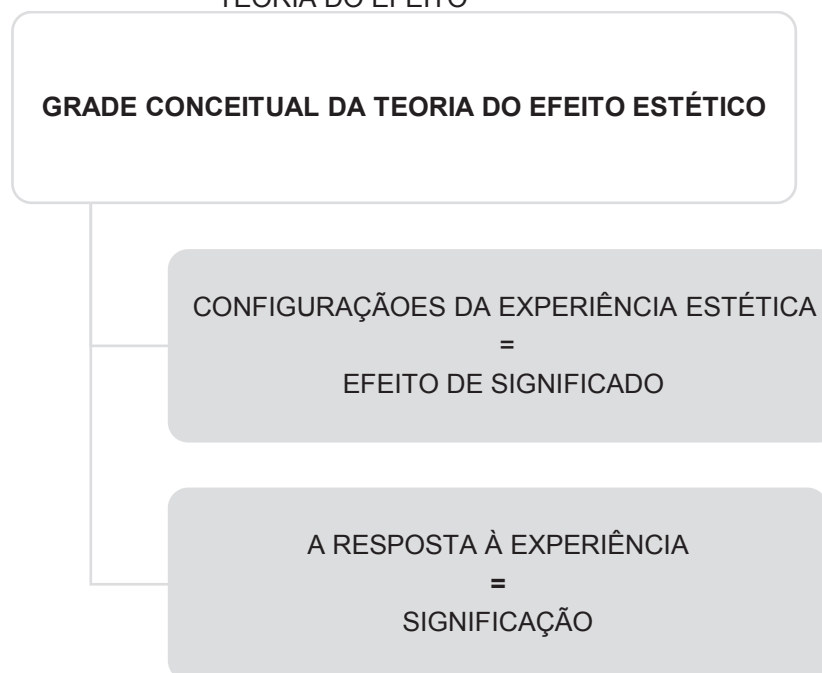
Como aprofundamento da leitura da teoria do efeito de Wolfgang Iser, percebemos a pertinência em analisar as narrativas ou relatos dos participantes da pesquisa pela ótica da teoria do efeito, especificamente quando confere como premissa a leitura do texto e as representações que produz na mente do leitor, externalizado nas narrativas infantis como resultado de um processo interpretativo. Dessa maneira, a contribuição da estética da recepção não se aplica somente a teorias literárias, mas também à escola para a formação do leitor literário, pelo fato de demonstrar como recebe a obra, mensurando as interpretações e os efeitos que a literatura infantil afro-brasileira auxilia na formação do aluno leitor, o leitor literário.

Borba (2003) estudou as teorias e realizou estudos recepcionais na obra *The act of Reading* (ISER, 1978), constatando um amplo conjunto categorial utilizado pelo autor para aprofundamento da experiência estética, acerca de questões que envolvem noções de real, linguagem, objeto, sujeito, texto, interação, percepção, imagem, experiência estética. Em cada noção a pesquisadora usou um campo nocional, vinculado a uma área do conhecimento, no qual sistematizou contribuições:

[...] quando lê a sociologia do conhecimento ('Fenomenologia, linguagem...conhecimento'), a psicologia social (Plano, resposta...social), a psicologia da comunicação ('Metaperspectiva, imagem...comunicação'), a psicologia da Gestalt ('Percepção, figura-fundo...Gestalt'). (BORBA, 2003, p. 16).

O que Iser (1999, v. 2) identificou nos estudos sobre os diversos aspectos que envolvem a relação do leitor com o texto, resultaram em sua obra na fenomenologia do processo de leitura resultantes segundo o autor da interação interdisciplinar entre áreas do saber e reflexões que passam a descrever o processo comunicativo com a literatura. Como a entender no esquema que procuramos sintetizar a estrutura designada para demonstrar as relações de parte da grade conceitual utilizada pelo autor, com base em texto de Borba (2003).

ESQUEMA 1 – COM BASE EM TEXTO PRESSUPOSTO E GRADE CONCEITUAL DA TEORIA DO EFEITO



FONTE: Esquema elaborado pela professora/pesquisadora com base em Borba (2003, p. 19).

De maneira sintetizada, o Esquema 1 explica que a teoria do efeito estético se apropriou, reformulou e desdobrou em categorias de acordo com as diferenças que ela apresentava com as disciplinas das quais Iser se aproximou, empregadas em planos e contextos ficcionais (entre leitor e texto) e pragmáticos (entre interlocutores). Em cada aproximação, a teoria do efeito estético encontrava formas de demonstrar como funciona a construção do texto pelo leitor, não como um modelo ou uma proposta de metodologia de análise, mas de elaborar formas de lidar com o objeto de estudo.

O entendimento do sujeito social, em aproximação com a sociologia do conhecimento realizada por Iser, dá-se na participação da linguagem no processo de socialização, ao entender que o texto passa a existir a partir da entrada do leitor, bem como sua realidade. Então, forma-se uma tríade: as concepções do indivíduo, de linguagem e mundo, a reforçar a teoria do efeito estético, no sentido de transformar a realidade da literatura, em linguagem, que deixa uma função de transmissora de mensagens, para vir a ser um meio para se falar da realidade. “Daí ela ser capaz de instaurar condições para o leitor se comunicar com o texto, construir o texto, e não ser dele um mero decodificador de informações.” (BORBA, 2003, p. 23). Sob essa norma é que o indivíduo, neste

caso a criança, vai balizar sua interação com os outros por meio da linguagem, ela é um ser social que passa a entender e a atribuir significados às ações dos que a cercam, estabelecendo relações com as suas próprias e a de seus pares.

Seria como dizer que a linguagem e suas interações com os demais propiciam uma percepção de si e dos demais, a criança interage com a linguagem manifesta no mundo da literatura, dessa forma:

Também na relação com o texto o leitor passa por uma compreensão de si mesmo, quando dá resposta ao *efeito do significado*, na ordem da *percepção*, segundo as condições de *interação* preconizadas por Iser. (BORBA, 2003, p. 28).

Quando lemos segundo o que Iser preconiza acontece um fenômeno no ato da leitura. Ao ler, movimentamos por assim dizer nossas ideias em função das estruturas textuais contidas no texto, desse processo deriva seu significado, ou seja, na ação de ler chamada pelo escritor de ato estruturado (*structured act*), chega-se ao efeito do significado, também visto como um fenômeno, que atribui ao leitor um processo de compreensão de si mesmo e da sua relação com o outro como seres sociais. Ou seja, o lugar social ocupado pelo leitor confere a si no ato da leitura o efeito do significado, que depois passará a uma transição à significação.

Para Iser, a importância do significado deve-se a um caráter imagético, o que muitos estudiosos da literatura atribuíam anteriormente ao significado um caráter semântico – neste ponto também se destaca a importância da leitura de imagem como um modo de compreender os sentidos que a literatura desperta em seus leitores. Ao reconhecê-lo, o autor identifica uma interpretação de dimensão imagética, que não está diretamente no texto e nem fora dele, mas no resultado da relação dos signos textuais e na compreensão do leitor. Sendo assim, o significado em Iser, deixa de ter uma definição de objeto que se define, mas um efeito a ser experimentado.

Ao envolver a experiência na definição do significado, Iser afirma que o efeito dele acontece entre o sensório e o conceitual. Ao analisar o sujeito pela ótica da sociologia do conhecimento, o pesquisador reconhece o leitor em uma colocação no meio social, e assim a experiência estética passa pelo que denomina por enclaves, que não são resolvidos somente à luz da sociologia do

conhecimento, sendo então explicado e analisado pela grade conceitual, gerada nas discussões e em seus estudos.

Quando o leitor é levado a atribuir uma significação ao significado onde são considerados, as experiências vividas também chamadas de horizontes de expectativas, reconhece o leitor como ser social e delega à literatura um caráter funcional quando conduz o receptor/leitor ao entendimento do mundo que o cerca e a si mesmo. Essas informações sintetizadas nesta seção caracterizam as duas etapas principais do processo de leitura elencadas nos estudos de Wolfgang Iser, em aproximação à sociologia do conhecimento que chama a atenção também aos diferentes tipos de realidade vivenciados pelo leitor.

Segundo Borba (2003), o leitor não pode sair da leitura do mesmo modo como entrou nela, e a respeito dessas etapas cita Iser:

O primeiro momento (a estrutura intersubjetiva da produção e do significado) se relaciona a uma teoria do efeito literário; o segundo (a significação atribuída ao significado) a uma teoria da recepção, que será mais sociológica do que literária. (ISER, 1978, p. 151 apud BORBA, 2003, p. 30).

Ao se dizer sobre a importância das respostas do leitor e a transição do efeito do significado em significação, validadas na força da realidade da vida cotidiana, ambas sugerem que o indivíduo reforça uma coerção implícita, ao fato de sua existência só fazer sentido enquanto um ser social. Essa transição é ilustrada com trechos de Berger e Luckmann (1973), apud Borba (2003, p. 35), ao demonstrar que a consciência sempre retorna à realidade após um período de sonho ou mesmo igual à sensação vivenciada no mundo da vida cotidiana e o mundo do jogo, há sempre um retorno a realidade predominante. Quanto às brincadeiras e aos jogos infantis, que produzem também essa sensação e esse retorno à realidade; para os adultos é citado o teatro como desencadeador dela.

O fato é que a leitura do texto literário se desdobra em inúmeras reflexões e interações, provocadas no encontro do leitor com as diferenças entre o contexto pragmático (entre interlocutores) e ficcional (entre leitor e texto), Iser considera aproximações com a psicologia social ao intermediar interações do texto (polo artístico) e o leitor (polo estético) atendo-se a variáveis e condicionantes, quando o leitor começa a preencher os vazios do texto durante a leitura ou quando, como previsto pelo autor, a anulação dessa interação

chamado por ele de leitor contemporâneo, também explicitado na aproximação com a psicologia social e da *Gestalt*. Apenas para ilustrar, abordará conceitos como pragmatismo, assimetria, contingência reativa, interação diádica, na interação texto-leitor, a serem tratados em espaços próprios.

Tais divisões e conceitos dão origem a outro fenômeno pelo qual Iser descreve o leitor unindo no ato da leitura as ideias que se movem, ponto de vista nômade, num processo denominado de formação de *síntese*, a ilustrar a dependência existente entre texto/leitor em uma organização textual em condições de interação (*repertório e estratégia*). Nessa visão, o leitor passa de sujeito histórico (leitor real) a formular respostas para aquilo que a estrutura textual lhe apresenta. Como descrito por Borba (2003):

Isso requer que o *leitor implícito* atue pelo seu *ponto de vista*, use de sua capacidade de memória e projeção, formule *correlatos e sínteses*. É através desse processo que o leitor mais ativamente participa na realização do texto. Daí resulta a própria *experiência estética*, segundo uma teoria que descreve a fenomenologia das etapas do *efeito de significado* e da resposta a esse *efeito*, a saber, a *significação*. (BORBA, 2003, p. 52).

Cabe assinalar que essa ótica delineada sobre a aproximação à sociologia do conhecimento, à psicologia social e da *Gestalt* não explica ou muito menos resolve os *enclaves* que Iser detectou na construção da teoria do efeito estético, mas revela ser necessário mais proximidades de categorias das áreas do conhecimento, para tratar de fatores inerentes aos desdobramentos e fenômenos a que são acometidos os leitores em relação à leitura do texto literário como atividade comunicativa e com forte apelo imagético.

Na construção desta seção, esperávamos apresentar parte da sistematização das categorias e representações nocionais, que conferiram o campo da teoria do efeito estético a compreender o que Iser estabeleceu em seus estudos sobre o processo do ato de leitura, a fim de contribuir como aporte teórico na forma como entendemos a dinâmica pormenorizada, desde quando escolhemos um livro até ouvir o que a criança tem a dizer sobre a obra escolhida.

Quando optamos pela estratégia de investigação, baseada em livros de literatura afro-brasileira, nos remetemos a aulas de literatura e no trabalho a ser realizado ao apresentar um livro aos alunos em salas de aula e na contribuição para esse ensino, dado que nosso interesse não se baseava no ensino da

literatura propriamente dita ou a formação do escritor literário, mas em verificar, em um contexto e determinada temática, o que os jovens alunos tem a dizer sobre a recepção que tiveram.

No tópico a seguir são delineados alguns estudos sobre a estética da recepção no contexto escolar e acadêmico, resultantes da revisão bibliográfica sistemática, mapeados entre 2014 e 2018, na perspectiva de observá-los na área e na temática pretendida por esta pesquisa.

### 3.2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SISTEMÁTICA: APROPRIAÇÃO DA ESTÉTICA DA RECEPÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR E ACADÊMICO

A fim de analisar o ensino por meio de uma abordagem crítica realizamos um levantamento a partir de revisão bibliográfica sistemática sobre a literatura infantil de temática racial e sua recepção pelas crianças da Educação Básica, considerando o período de 2014 a 2018, com o intuito de mensurarmos neste recorte os trabalhos mais recentes sobre a temática, tendo em vista que o início da elaboração desta pesquisa data de 2018, com aplicação das sequências didáticas no segundo trimestre de 2019. A busca foi realizada com critérios específicos: após a seleção das pesquisas pelo título, fizemos uma análise do conteúdo, levando em consideração seus aspectos metodológicos, problemática discutida e implicações à prática pedagógica como suporte para o trabalho com livros de literatura infantil de temática racial, incluindo narrativas dos alunos(as) sobre a temática.

Os resultados indicaram um total de cinco artigos para o descritor “Relações raciais e infância”, e nenhum “Jauss e educação”. Nessa análise, observamos que as investigações acadêmicas sobre as narrativas da recepção de textos de literatura infantil de temática afro-brasileira ou africana ainda são poucas no âmbito educacional, possibilitando um desafio realizar esta pesquisa. Com aporte teórico de Hans Robert Jauss, fica evidente que essa possibilidade deve ser explorada.

Ao optar pela Revisão Bibliográfica Sistemática, compreendemos que esse procedimento direciona a realização de “síntese e análise do conhecimento científico já produzido sobre o tema investigado” (BOTELHO, CUNHA;

MACEDO, 2011, p. 133) no *Manual de revisão bibliográfica sistemática integrativa: a pesquisa baseada em evidências*. Desse modo, definimos uma revisão integrativa do tipo qualitativa por aproximar o pesquisador da problemática que desejamos estudar, “traçando um panorama sobre sua produção científica para conhecer a evolução do tema ao longo do tempo e, com isso, visualizar possíveis oportunidades de pesquisa.” (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011, p. 133). Assim identificamos nesta revisão as produções já realizadas que se adaptam ou aproximam da problemática e objetivos desta pesquisa. Contudo, pretendemos compreender a posição do aluno e suas interpretações diante de questões que envolvem a ERER, por meio dos disparadores já mencionados na revisão de produções já realizadas neste contexto ou que direcionam para tal.

Para a busca das evidências científicas, que pudessem responder ao problema da pesquisa, dentre as várias bases de dados, optamos por CAPES<sup>11</sup>, SCIELO<sup>12</sup>, PEPSIC<sup>13</sup>, RCAAAP<sup>14</sup> e REDALYC<sup>15</sup>, selecionadas por abordarem estudos baseados em evidências científicas também na área da educação, sendo essa procura de caráter de exercício findo, pois não se efetivou a validação dos dados e outras etapas.

### 3.2.1 Busca inicial

Na busca realizada em etapas, concentramos os seguintes descritores: 1) Relações raciais e infância; 2) Jaus e educação. A cada uma, foram utilizados os mesmos filtros: 1) Recorte temporal, estudos realizados nos últimos cinco anos; 2) Escritos em língua portuguesa; 3) Área do conhecimento, Língua portuguesa ou literatura. Os critérios para seleção inicial das análises basearam-se na leitura dos títulos e resumos, seguida de aproximação com o que seria a resposta para o problema da pesquisa, posteriormente confirmando com a leitura integral. Foram excluídos os estudos que não se dirigiam ao público infantil no

---

<sup>11</sup> Disponível em: <<https://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

<sup>12</sup> Disponível em: <<https://www.scielo.org>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

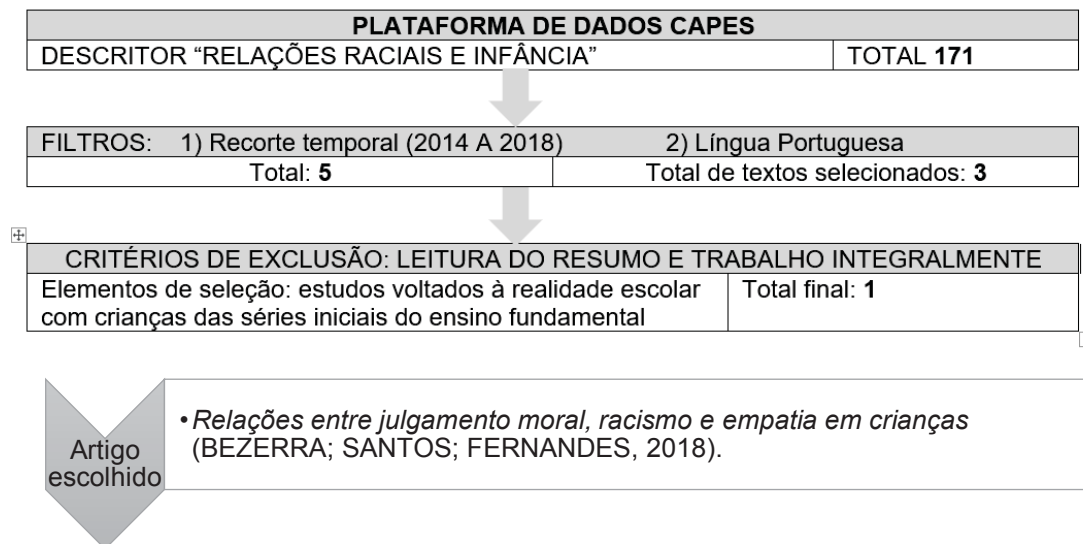
<sup>13</sup> Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

<sup>14</sup> Disponível em: <<https://www.rcaap.pt>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

<sup>15</sup> Disponível em: <<http://www.redalyc.org>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

contexto escolar ou de cunho documental, preferindo outras abordagens e aplicações diretas com as crianças das séries iniciais do ensino fundamental. Após cada figura demonstrativa de levantamento da pesquisa seguem observações sobre elas.

ESQUEMA 2 – PLATAFORMA DE DADOS CAPES: DESCRITOR 1



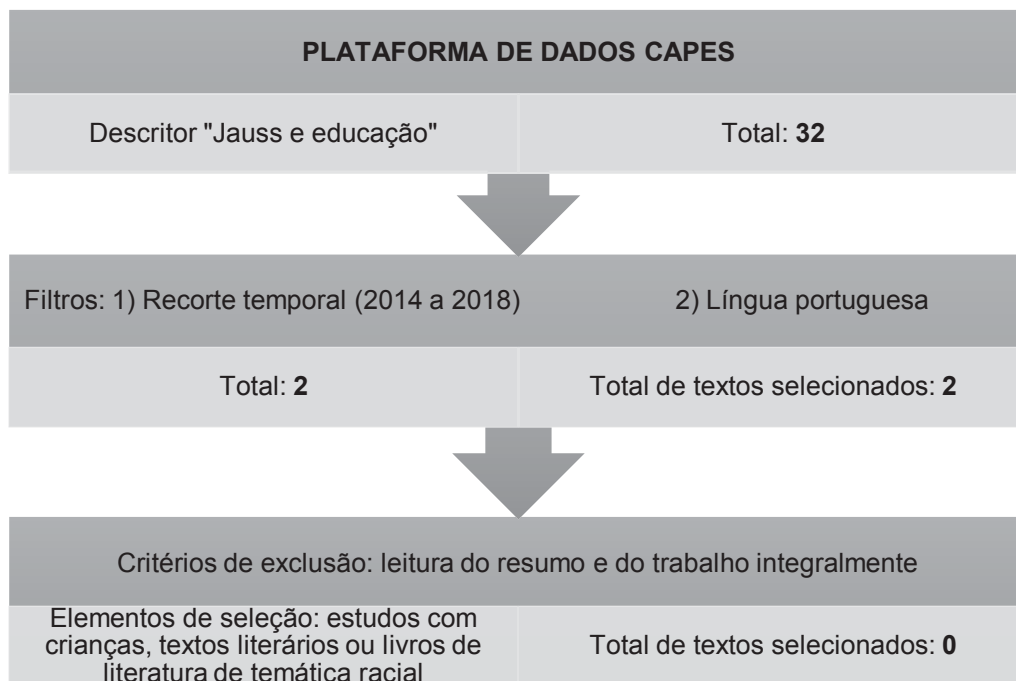
FONTE: A autora (2020).

O artigo escolhido na plataforma CAPES<sup>16</sup> tratou de investigar, com uma mostra de 76 crianças entre 7 e 12 anos, as correlações entre o julgamento moral e de que forma consideram o racismo, por meio de histórias para essas mensurações. Como resultado, elas demonstraram maior adesão à generosidade em detrimento da justiça e baixa adesão ao racismo, complementando que “estudos apontam que crianças com níveis mais elevados de educação multicultural em sala de aula demonstram menos preconceito entre grupos étnicos” (VERKUYTEN; THIJS, 2013), pertinente a esta pesquisa.

<sup>16</sup> *Cadernos de Pesquisa*, dez. 2018.



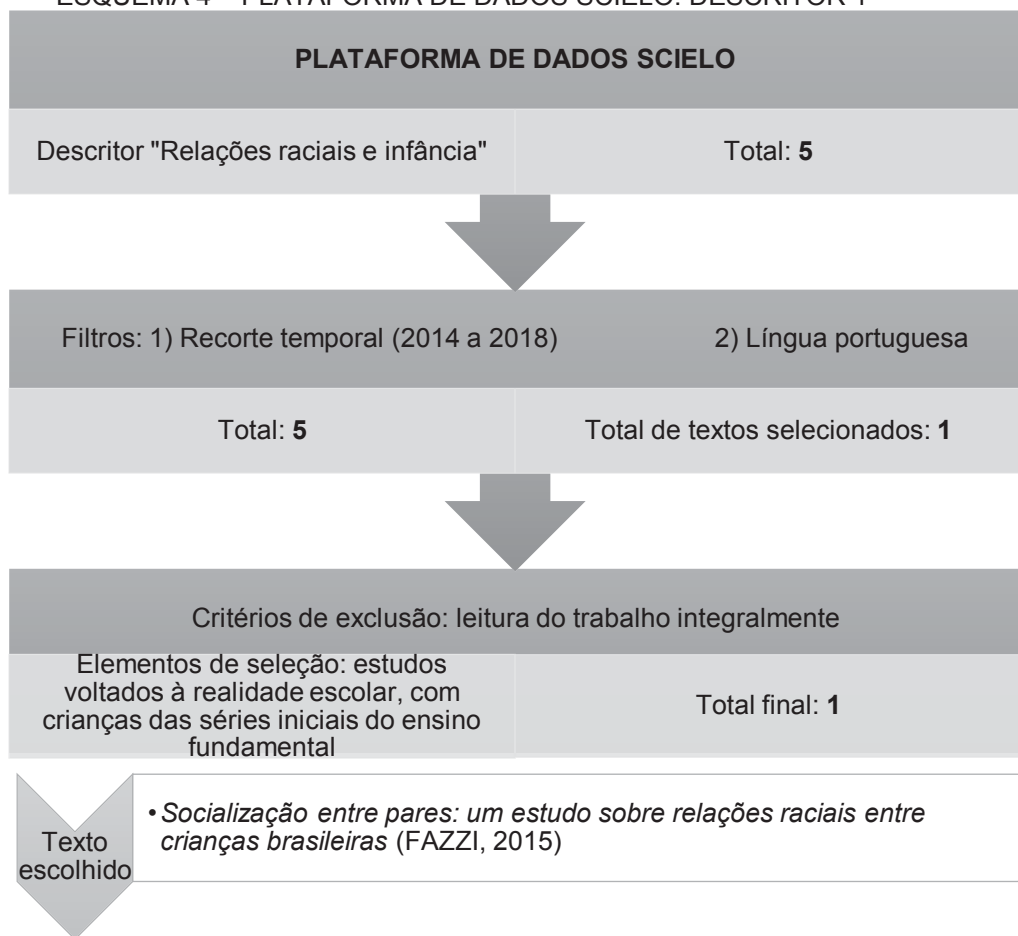
ESQUEMA 3 – PLATAFORMA DE DADOS CAPES: DESCRITOR 2



FONTE: A autora (2020).

Ao realizar busca por estudos e investigações com o descritor “Jauss e educação”, deparamo-nos com dois textos, ambos descartados na etapa da leitura na integralidade por não se aproximarem dos elementos de seleção estipulados. O primeiro, *O ensino de literatura: novas perspectivas*, relata investigação em um clube literário com alunos do segundo ano do ensino médio, em desencontro com a faixa etária proposta pela pesquisadora. O segundo, intitulado *Tenho um problema: não gosto de ler!: a jornada formativa de uma mediadora de leitura*, tem como objeto de estudo a mediação de leitura, em desacordo com o foco da proposta de investigação da pesquisadora deste trabalho.

ESQUEMA 4 – PLATAFORMA DE DADOS SCIELO: DESCRITOR 1

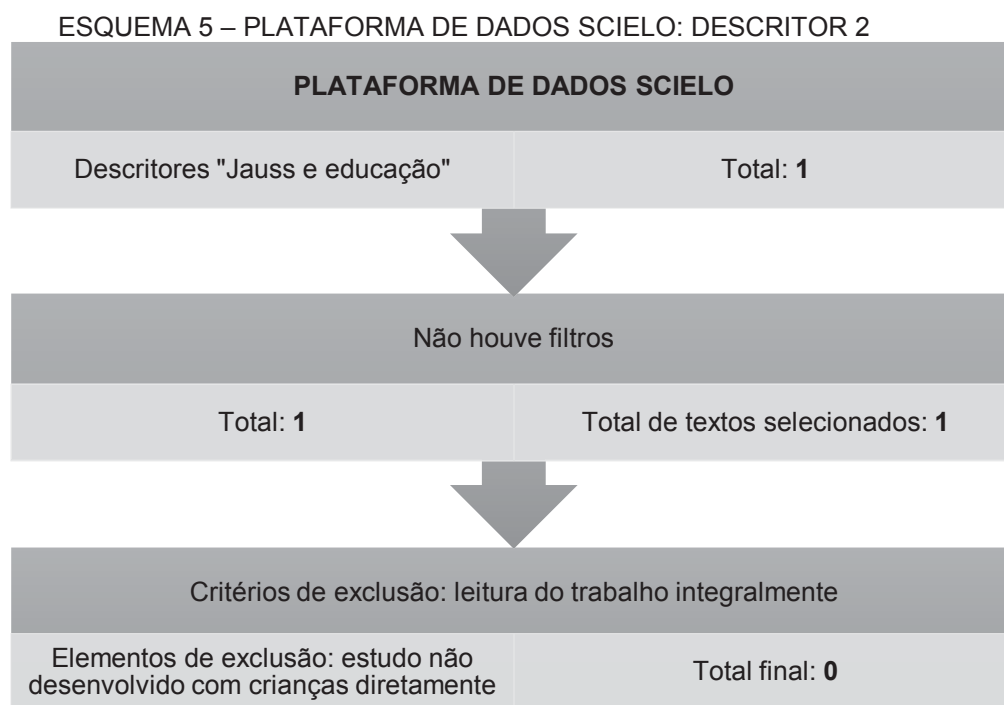


FONTE: A autora (2020).

O artigo escolhido, publicado originalmente em “*Vibrant: Virtual Brazilian Anthropology*” (dez. 2015), é uma versão da tese de doutorado de Rita de Cassia Fazzi, defendida no IUPERJ (Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro), em 2000. No artigo, relata-se a investigação realizada com grupos de crianças de escolas públicas de Belo Horizonte-MG com idades entre 8 e 9 anos. Observamos a socialização entre pares, as relações intersubjetivas entre eles e como se declaram por cor/raça. Foram demonstradas nas observações suas dificuldades de se colocarem nessa classificação no meio social por identificarem, em seus relacionamentos sociais, tensões ao responderem às demandas de determinados ambientes, onde elaboram suas próprias experiências de socialização e experiências raciais colocadas como determinantes.

Com essas colocações, a pesquisa de Fazzi (2015) aproxima-se da proposta de investigação realizada neste estudo, quando coloca o foco nas crianças da mesma faixa etária, tanto pela temática pretendida quanto pela

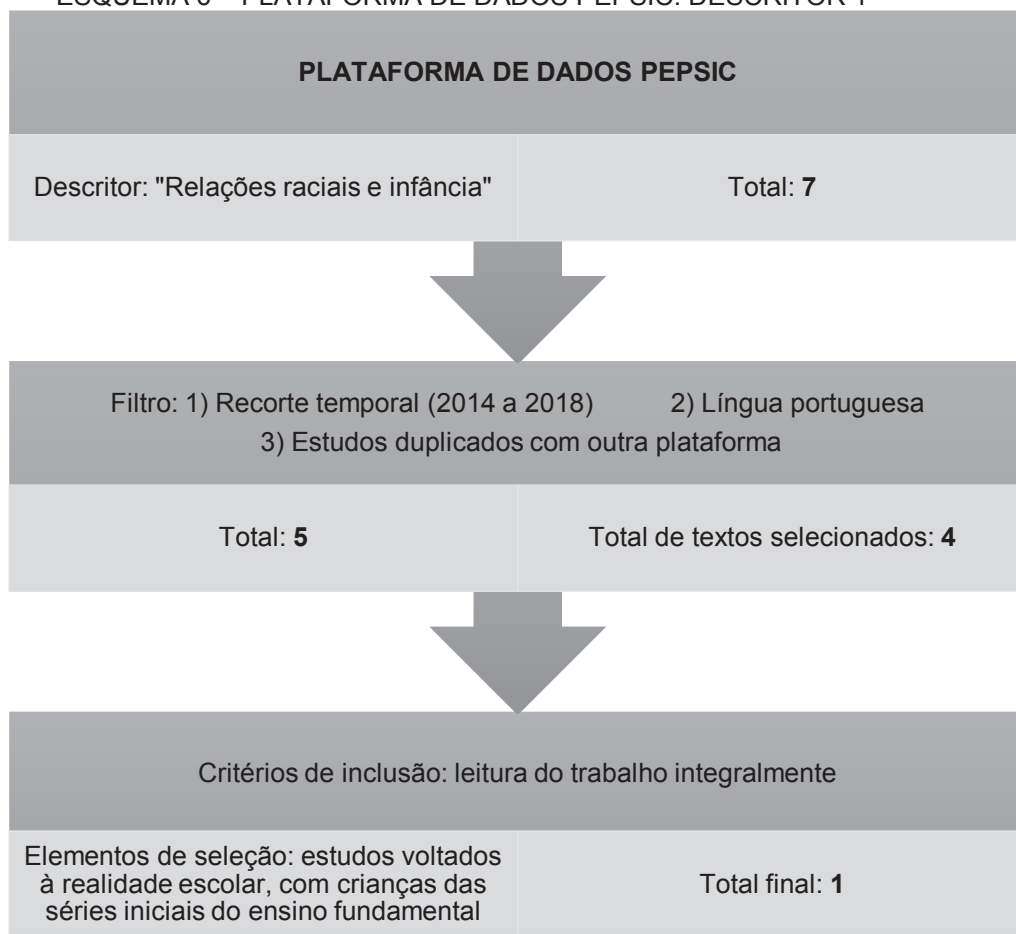
enunciação de políticas antirracistas. Ainda na Plataforma SCIELO, mas com o descritor “Jauss e educação”, obtivemos o seguinte resultado:



FONTE: A autora (2020).

Para esses descritores na plataforma CIELO, devido à quantidade de resultados da busca, não foram aplicados os filtros com a leitura do título e resumo. O estudo foi excluído, porque tratava da abordagem de trabalhos de ONGs com projetos voltados ao auxílio do letramento e da alfabetização, com sugestão de implementação e contribuição para com a escola pública. Desse modo, o texto *A leitura nas organizações não governamentais e inter-relações com a escola pública* não contemplou os critérios de seleção.

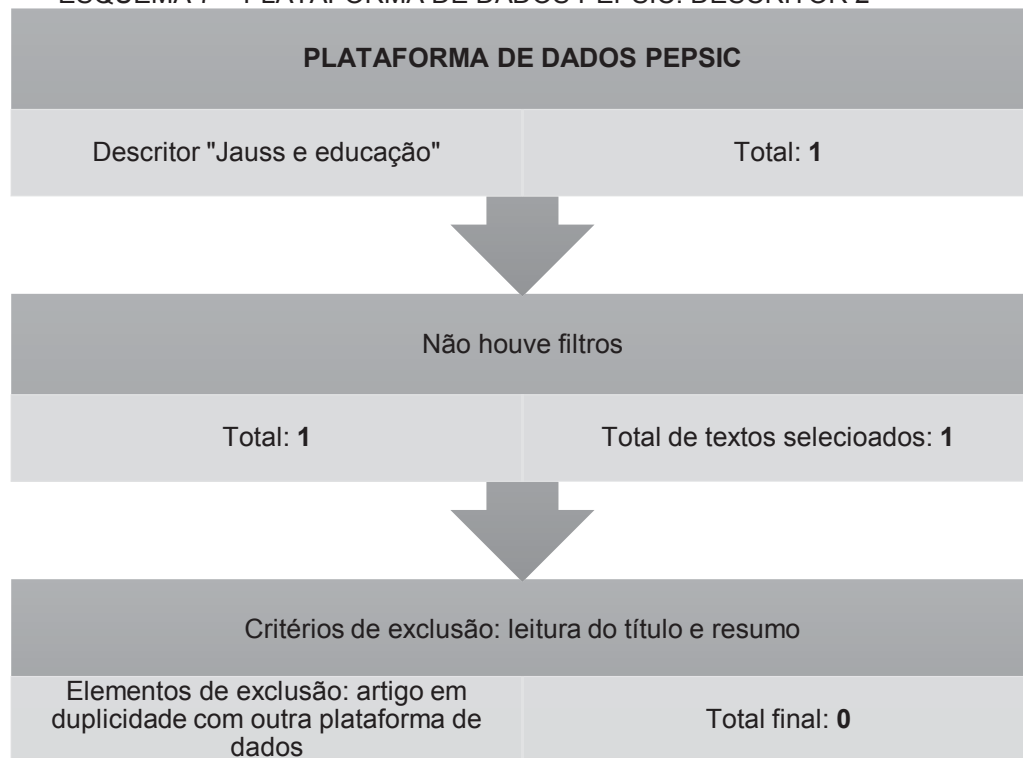
ESQUEMA 6 – PLATAFORMA DE DADOS PEPSIC: DESCRITOR 1



FONTE: A autora (2020).

Para esse levantamento da busca na plataforma PEPSIC, pela leitura do trabalho na integralidade, averiguamos os elementos que se ajustam aos propostos pela pesquisadora. O estudo caracterizou-se por ser realizado com crianças de 7 a 8 anos, em escolas da rede pública de Porto Alegre-RS, no qual se problematizam os modos como a construção de estereótipos e sentimentos preconceituosos são produzidos pelas imagens dos brinquedos, focalizando bonecos e bonecas. Com o título: *Uma bailarina pode ser negra? Crianças, bonecas e diferenças étnicas*, o artigo faz alusão a outros estudos, que avaliam o envolvimento de alunos com as referências de beleza e estética corporal, os quais veiculam na mídia, internalizadas no meio social, o fenótipo e as características étnicas de cada um na ótica das crianças.

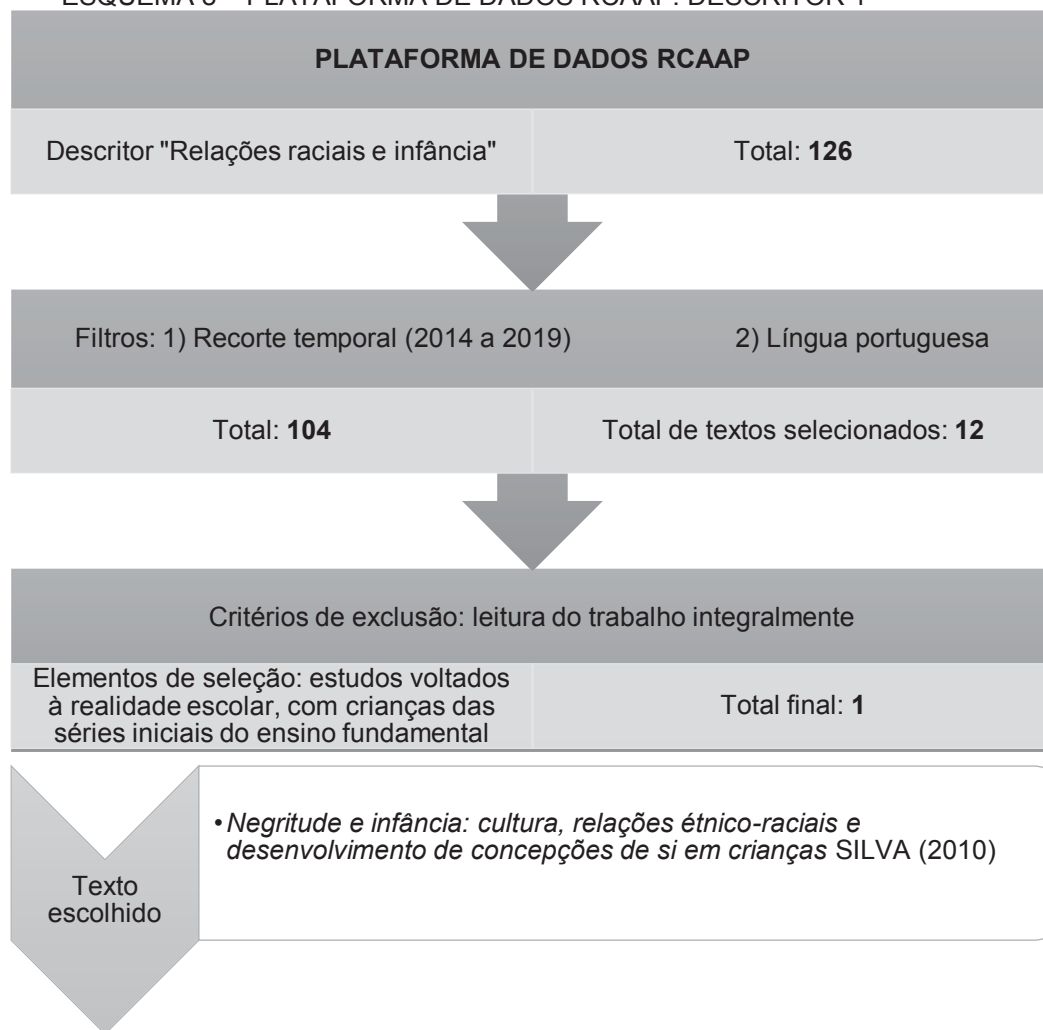
ESQUEMA 7 – PLATAFORMA DE DADOS PEPSIC: DESCRITOR 2



Fonte: A autora (2020).

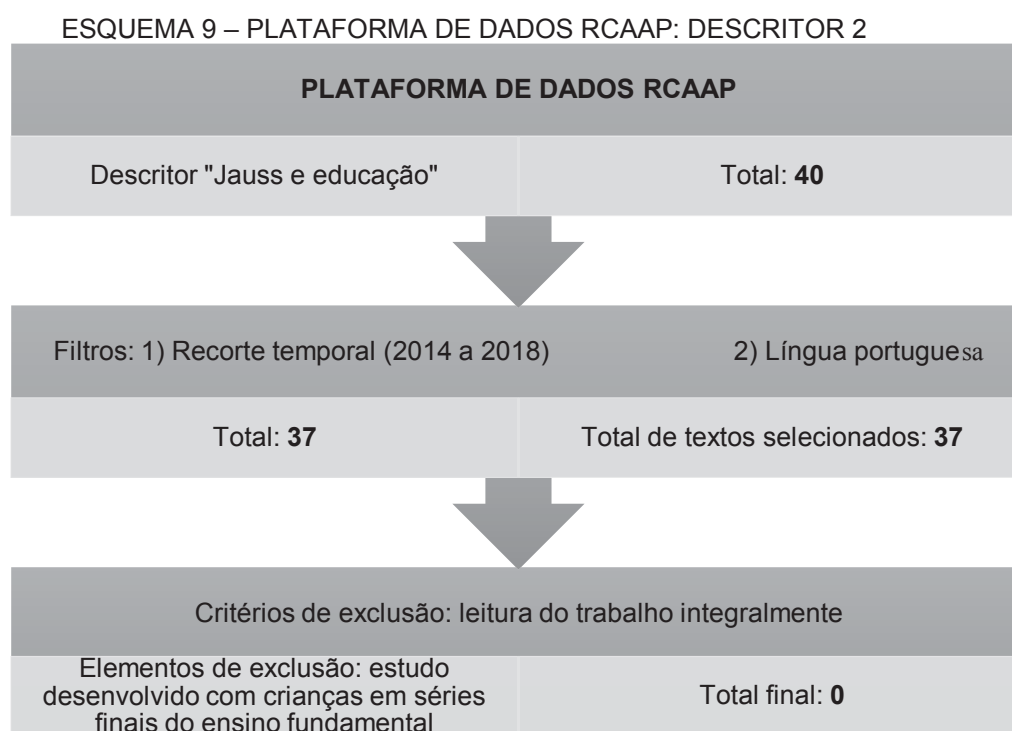
A busca realizada na plataforma PEPSIC para o descritor “Jauss e educação” apresenta um número inexpressivo de estudos voltados ao assunto efetivamente. Os artigos encontrados relacionam-se a estudos de obras literárias e recortes temporais específicos ou ainda analisam novas formas de trabalho com a literatura em sala de aula, por meio da capacitação para o mediador da disciplina. Nesse caso, o texto duplicado encontrado também em outra plataforma de busca trata de um estudo de caso, em que Hans Robert Jauss é utilizado como teórico da teoria da recepção na análise das observações realizadas por instituições não governamentais e seus resultados, sugerindo como implementação ao letramento uma proposta de projetos em aproximação com a escola pública. Não atende, assim, aos critérios de inclusão.

ESQUEMA 8 – PLATAFORMA DE DADOS RCAAP: DESCRITOR 1



FONTE: A autora (2020).

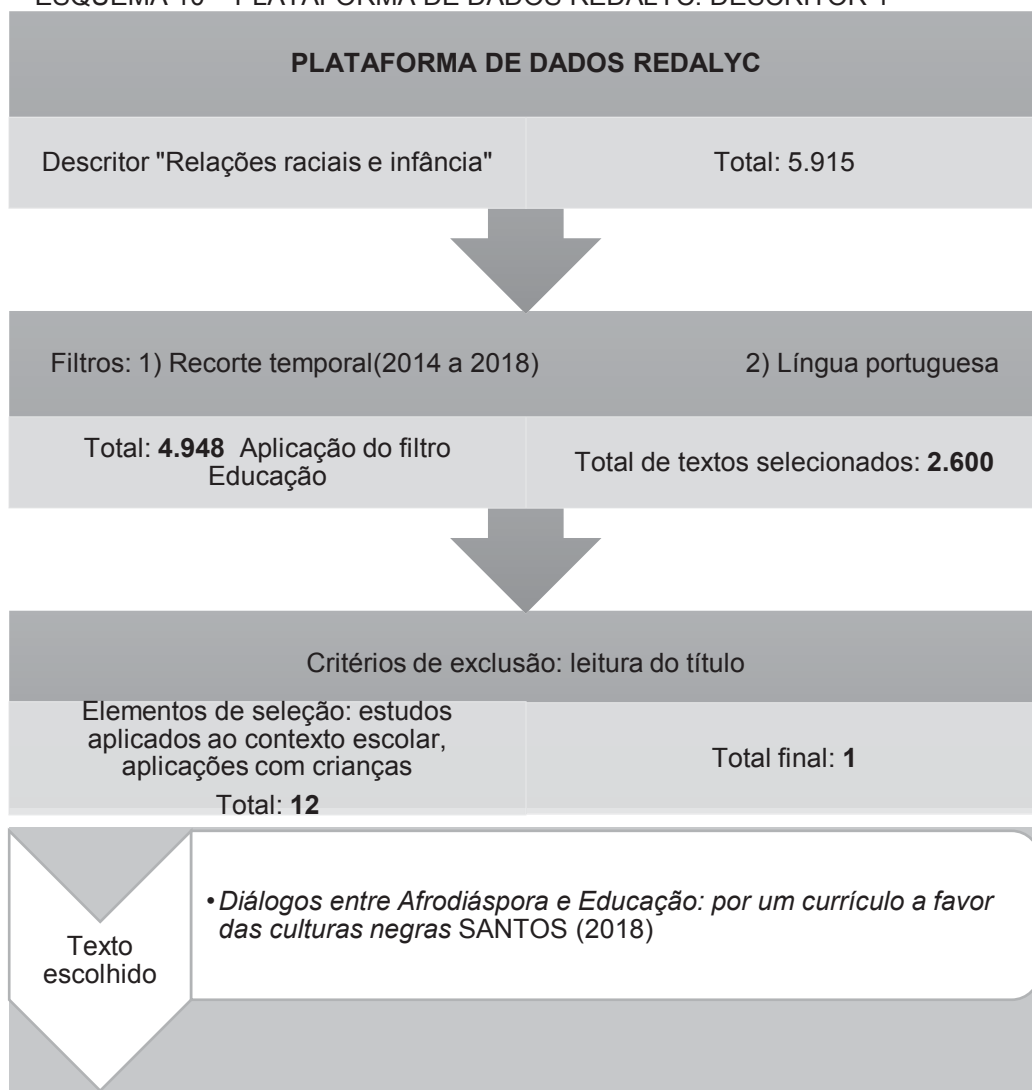
Após a leitura dos 12 títulos, e observando os critérios de exclusão, um artigo foi selecionado pelo título, *Negritude e infância: cultura, relações étnico-raciais e desenvolvimento de concepções de si em crianças*, decorrente de uma dissertação de mestrado, apresentada na Universidade de Brasília, no Instituto de Psicologia, de autoria de Marcella de Holanda Padilha Dantas da Silva (2010). Além de dar a devida atenção, embora não especificado na escrita, ao ensino da ERER, aborda um estudo do desenvolvimento da “self” – termo utilizado na psicologia para designar como as crianças (meninas negras), representavam o olhar para si mesmas. Trata-se de um estudo envolvendo questões raciais, aceitação e pertencimento racial e da fenotipia negra, do qual participaram oito meninas (subdivididas em dois grupos de quatro meninas brancas e quatro meninas negras), estudantes do 5º ano, em que se verificou que a percepção do “self” parte do relacionamento com os colegas e professores.



FONTE: A autora (2020).

Ao realizar a leitura dos trabalhos, quando selecionados após o uso de filtros e aplicando os critérios de exclusão, o artigo *Leitura e formação do leitor: a recepção da literatura afro-brasileira no ensino fundamental* (SEABRA, 2015) mostrou atender aos critérios de inclusão, porém, na leitura do estudo, constatamos que se aplicava a alunos do 9º ano do ensino fundamental, estando portanto em desacordo com a faixa etária proposta – embora a metodologia e a escolha de contos da literatura afro-brasileira para abordar o respeito à diversidade e à valorização da própria identidade, estejam em conformidade com outros critérios estipulados como necessários para atender às questões da proposta e pesquisa.

ESQUEMA 10 – PLATAFORMA DE DADOS REDALYC: DESCRITOR 1



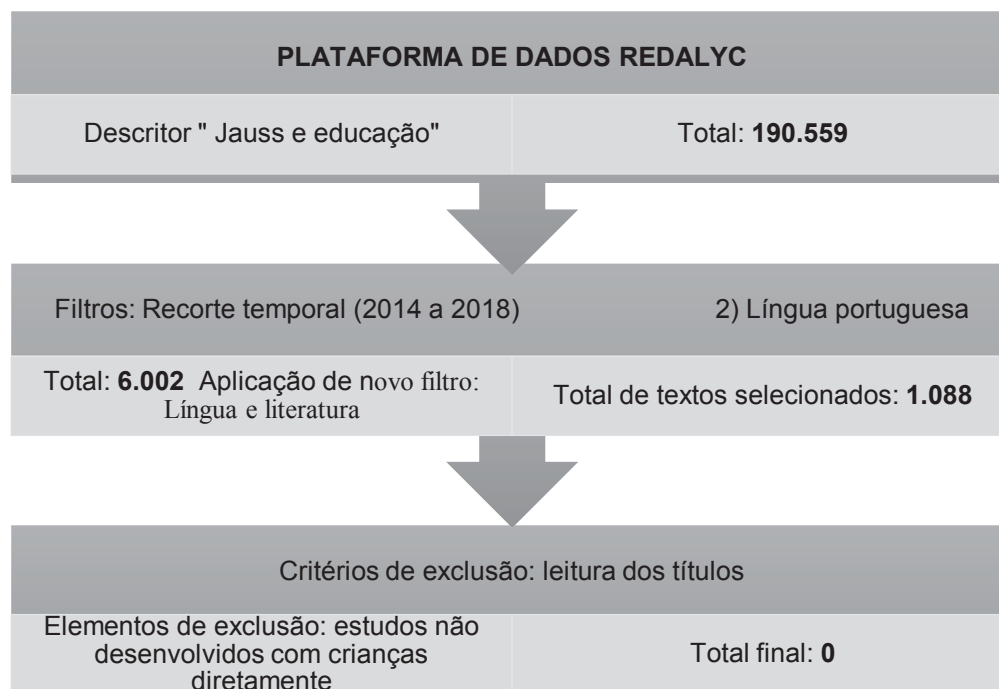
FONTE: A autora (2020).

Nesta busca na plataforma REDALYC, foi necessária a aplicação de um novo filtro caracterizado na área de Educação, pois os resultados apresentaram altos números de estudos no uso do descritor “Relações raciais e infância”. Sendo assim, o texto de Caroline Delfino dos Santos (2018) atende aos critérios de seleção na área de Educação, com aplicação com crianças das séries iniciais do ensino fundamental (5º ano), em uma escola pública de Duque de Caxias (RJ), onde os alunos foram entrevistados. As imagens e discursos resultantes das declarações foram analisados e, como conclusão, notamos que havia altos índices de intolerância religiosa com relação a religiões de matriz africana, bem como traços de racismo demonstrados nas imagens produzidas pelos



entrevistados, o que reafirma a urgência de intervenções no trabalho com as questões raciais nas escolas.

ESQUEMA 11 – PLATAFORMA DE DADOS REDALYC: DESCRITOR 2



FONTE: A autora (2020).

Em resumo, a busca pelo descritor “Jauss e Educação” na plataforma REDALYC demonstrou muitos resultados que abordaram inúmeros aspectos em seus estudos, considerando a recepção literária nas perspectivas: 1) feminina; 2) como renovação na história da literatura e mudanças paradigmáticas nos estudos da literatura; 3) literatura marginal periférica; 4) intertextualidade e metaficção, entre outras; mas não atendeu aos critérios de seleção desta pesquisa.

Com essa busca, reafirmamos a possibilidade da aplicação da teoria da recepção por meio de livros de literatura infantil para crianças das séries iniciais do ensino fundamental, visto que, nos estudos demonstrados pela busca nas plataformas, o público-alvo são professores em formação, mediadores de literatura, alunos das séries finais do ensino fundamental e ensino médio. O material utilizado para análise foram obras literárias, textos e contos. Além disso, nessa análise, observamos que as investigações acadêmicas sobre as narrativas da recepção de textos de literatura infantil de temática afro-brasileira ou africana, tendo como protagonista a fala das crianças, ainda são poucas no

âmbito educacional, fato que torna instigante realizar esta pesquisa com aporte teórico da estética da recepção, e fica evidente a importância em explorar esse enfoque teórico-metodológico no contexto escolar.

Considerando o total de artigos mapeados nas plataformas mencionadas, listados na Tabela 1, justificamos a abordagem da recepção da literatura africana e afro-brasileira como análise das narrativas das crianças das séries iniciais do ensino fundamental, consideradas ainda pequenas, já que ouvir qual é a sua recepção das histórias dos livros de literatura por meio de suas produções é uma abordagem aqui delineada.

TABELA 1 – NÚMERO DE ARTIGOS MAPEADOS

<b>Plataformas de dados</b>	<b>Descritor “Jauss e Educação”</b>	<b>Descritor “Relações Raciais e Infância”</b>	<b>Total final</b>
CAPES	0	1	1
SCIELO	0	1	1
PEPSIC	0	1	1
RCAAP	0	1	1
REDALYC	0	1	1

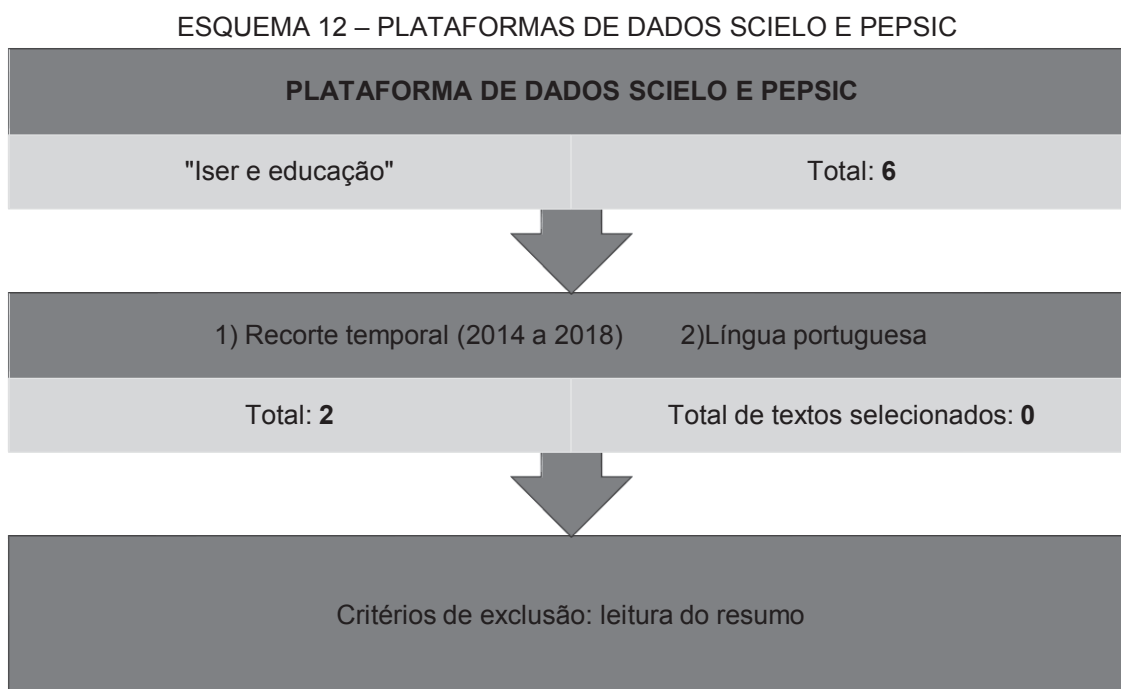
FONTE: A autora (2020).

Reiteramos que, para a proposta de análise das narrativas e a produção dos(as) alunos(as) após o trabalho com os livros de literatura, fizemos a opção pela abordagem da estética da recepção de Jauss em diálogo com Wolfgang Iser. Jauss constrói uma teoria da recepção, ancorada em juízos históricos dos leitores a partir de diferentes etapas de leitura da obra, e Iser prioriza o efeito estético ancorado no leitor. Portanto, esses autores abordam a recepção em um duplo sentido: recepção e efeito, modos de compreender a recepção dos leitores e entender se houve por parte deles uma nova significação no aspecto sincrônico e diacrônico. Ou seja, as leituras e os olhares construídos em sala de aula pelos alunos e professores poderão reafirmar interpretações já existentes e feitas por outros leitores, de outros tempos ou ainda durante a intervenção pedagógica com os alunos do ensino fundamental, o efeito estético do estudante e do docente pode ser diferente, já que ambos atuam como receptores/leitores e têm modos diferentes de sentir, ler e interpretar as mensagens dos livros, gerados por seus horizontes de expectativas sobre a temática proposta.

No aprofundamento das leituras sobre a teoria da recepção e da obra de Iser (1996; 1999), *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*, fica evidente a necessidade de investigar também outros trabalhos pertinentes à teoria do efeito, aliada à educação escolar com crianças do ensino fundamental.

### 3.2.2 Busca complementar

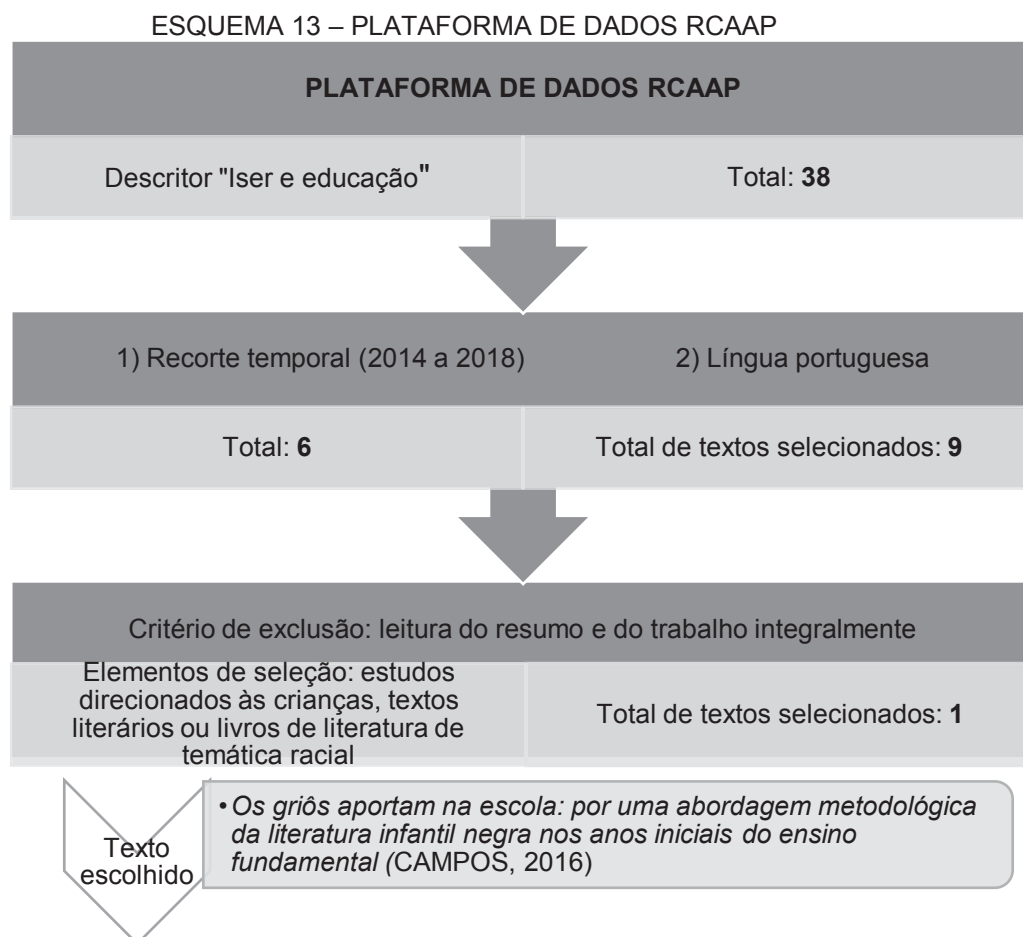
Após a busca inicial, delineada no tópico anterior, realizamos nova procura nas mesmas bases de dados, nesse caso, com os descritores Iser e Educação. A cada etapa, utilizamos os mesmos filtros, que se caracterizaram por: 1) Recorte temporal, estudos realizados nos últimos cinco anos; 2) Escritos em língua portuguesa; 3) Área do conhecimento, língua portuguesa ou literatura, e os mesmos critérios para seleção dos outros descritores. Efetuada a pesquisa na plataforma CAPES, nenhum resultado foi encontrado.



FONTE: A autora (2020).

Ao realizar a busca com os descritores "Iser e educação" na plataforma Scielo e posteriormente na plataforma Pepsic (ESQUEMA 12), dos seis trabalhos, após o recorte temporal e o critério de serem escritos na língua portuguesa, resultaram apenas dois. Dentre os quatro excluídos, encontramos um na língua inglesa e os três restantes fora do recorte temporal. Dentre os dois

trabalhos escolhidos, na leitura do título e resumo, ambos foram descartados pelo fato de um deles se dirigir ao estudioso das teorias: *Os livros e a vida na poesia de Dona Ferreira da Silva*, escrito por Erinalva Nunes Freitas Souza e Erick Gontijo Costa (2019); *Efeitos da ilustração do livro de literatura infantil no processo da leitura* (RAMOS; NUNES, 2014) não atendeu ao recorte temporal.

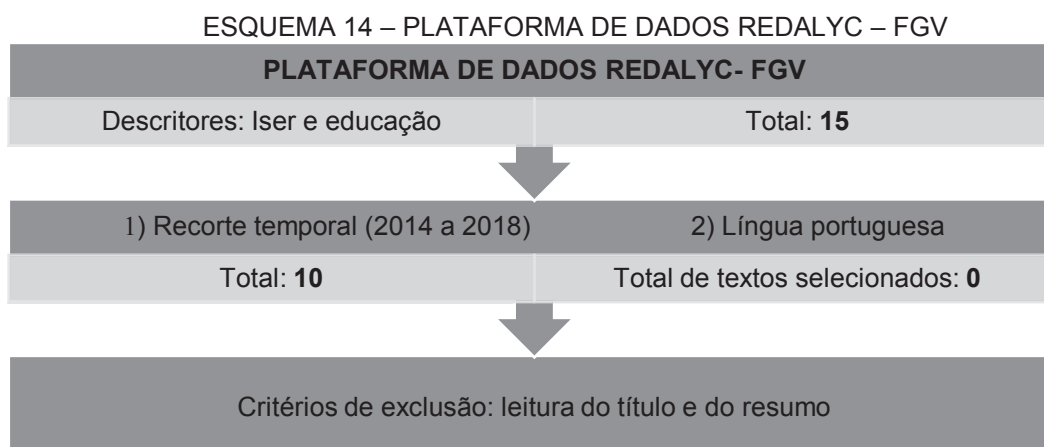


FONTE: A autora (2020).

Na plataforma RCAAP, a busca inicial relacionou 38 trabalhos entre teses e dissertações, que, ao aplicar os critérios de exclusão e escolha, resultaram em um trabalho pertinente, “Os griôs aportam na escola: por uma abordagem metodológica da literatura infantil negra nos anos iniciais do ensino fundamental”, de Wagner Ramos Campos (2016). Quanto aos demais, envolviam pesquisas sobre o método recepcional, as teorias de Iser e Jauss aplicadas como meio de avaliação, implementação ou dinamicidade da leitura de obras literárias em diversos níveis do ensino fundamental, EJA (Educação de

Jovens e Adultos) e para investigação na formação dos docentes ou do próprio pesquisador.

No trabalho selecionado, Campos (2016) realiza uma pesquisa com 17 crianças em torno de 7 e 9 anos do ensino fundamental de uma escola estadual de Natal-RN, em que se objetivou, por meio de leitura de literatura negra, investigar o processo pedagógico de mediação no contexto da formação do leitor e da educação das relações étnico-raciais, haja vista o autor ter detectado, após 13 anos da implantação da Lei n. 10.639/03, a não efetivação, e com isso apostar nela por meio dos livros de literatura com a sustentação de identidades negras positivadas. Com vistas a esses dados sobre a investigação, há que se considerar que Campos (2016) em sua pesquisa concluiu que houve muitas respostas diferenciadas dos participantes que julgou serem aceitáveis devido à complexidade da formação da identidade étnica, o que tornou difícil manter a proposta de sustentação de identidades positivadas. Porém, observamos que esse processo encontra campo promissor com a literatura, indicado em sua pesquisa. Constatamos, por meio da investigação de Campos (2016), estar-se contribuindo para a efetivação da Lei n. 10.639/03 e buscando compreender como a intervenção pedagógica, aplicada com apoio do livro de literatura de temática racial, pode contribuir com este estudo.



FONTE: A autora (2020).

Durante a busca na plataforma REDALYC, os 15 trabalhos resultantes foram descartados, a princípio pelos critérios já descritos (ESQUEMA 14), sendo que após a leitura dos títulos e resumos, houve uma variedade de abordagens

dentro do descritor “educação”, não sendo detectada em ambos menção a W. Iser ou a sua teoria.

Aspectos aqui arrolados na síntese dos resultados da busca de trabalhos com os descritores também de “Jauss” na busca inicial, assemelham-se à procura feita com base no descritor “Iser” na busca avançada descrita neste capítulo, ao demonstrarem que os períodos em que houve produções que de alguma forma se aproximaram da investigação, pretendida pela professora/pesquisadora, contabilizaram 2 trabalhos em 2018, 1 em 2015 e 1 em 2016. Constatamos que as produções em pesquisas científicas sobre a pretensão de investigação nesta dissertação ainda são poucas.

#### **4 PROCESSOS DE MEDIAÇÃO NO USO DOS LIVROS DE LITERATURA INFANTIL AFRO-BRASILEIRA**

O primeiro contato com os estudantes aconteceu quando a pesquisadora visitou as salas participantes da pesquisa, com o intuito de estabelecer uma relação de presença e apresentação do trabalho, que seguiriam colaborando após este primeiro contato. Nessa aproximação inicial para além da apresentação da professora-pesquisadora e da exposição da proposta de trabalho, tentamos estabelecer uma relação de confiança. Afinal, nesse momento era o início de algo novo para o grupo em que a participação seria livre, dependendo apenas do consentimento da turma e dos pais.

A curiosidade foi a guia, muitas perguntas e dúvidas, mas a certeza de que tudo seria conduzido pela professora regente era a garantia da normalidade do cotidiano escolar que vinham seguindo. Sendo assim, foram apresentados os documentos de consentimento, após a explicação dos objetivos da pesquisa e da importância dela para a pesquisadora, para as professoras participantes e para todos os convidados a colaborar. Nessa perspectiva, a visita às turmas, a adesão na participação, a recepção dos livros, a aplicação das sequências e a coleta dos materiais produzidos aconteceram no último trimestre do ano letivo de 2019.

Quando apresentada a temática a ser abordada como um assunto que dizia respeito a todos(as) e que para iniciar começaríamos com um livro de literatura, as reações foram diversas. Na maioria das turmas visitadas, os estudantes mostraram-se receptivos e desejosos em participar, muitos queriam a antecipação do título do livro para poderem assim constatar se já o conheciam ou haviam pegado na biblioteca para leitura; também não foi despercebida a reação de desaprovação e descontentamento de alguns por imaginarem ter que ler um livro inteiro para o trabalho, embora tenhamos mencionado que o objetivo da pesquisa não se compromete com a produção de texto literário realizada pelos participantes, nem tampouco avaliar processos adequados ou inadequados do letramento literário e no ensino da literatura em salas de aula,

mas mensurar pelas estratégias utilizadas, pelo material desenvolvido e pelas escolhas dos livros de literatura infantil afro-brasileira as narrativas estéticas produzidas, isto é, os sentidos e interpretações despertados no ato de ler atrelado ao que Iser compreende como teoria do efeito estético.

#### 4.1 MAPEAMENTO E PRÉ-SELEÇÃO DOS LIVROS DE LITERATURA INFANTIL DO ACERVO DA BIBLIOTECA ESCOLAR

Com o intuito de estabelecer uma relação com o combate ao racismo na educação, com a valorização das matrizes culturais e étnicas das quais todos somos constituídos, de maneira positivada e atendendo aos objetivos desta pesquisa, procuramos escolher obras como disparadores na discussão e reflexão sobre a temática étnico-racial, que dialogasse com a rotina escolar dos alunos(as) e professoras participantes, de maneira que houvesse interação com os pressupostos e elementos constitutivos considerados necessários no trabalho com a temática.

É importante salientar que o conceito de livros com temática da cultura afro-brasileira e africana foi desenvolvido por Debus (2017), que delimita uma literatura que traz consigo o enfoque no objetivo a que se propõe e não na autoria, ou seja, obras cujas personagens negras são representadas de forma valorizada, em contraposição a representação estereotipada ou desumana, encaixam-se nesse conceito. Portanto, a escolha delas para o desenvolvimento desta pesquisa assume um caráter reflexivo na contribuição de formar bases como preconiza Araujo (2016), formação que negou, ao longo dos séculos a história produzida pela presença e influência africana no país, o que torna a utilização desses livros algo longe de uma intenção didatizante.

Para esta pesquisa, decidimos utilizar os livros dispostos na biblioteca da unidade escolar, onde a professora/pesquisadora está lotada, que dispõe de um acervo de aproximadamente 4.999 títulos, listados na Tabela 3 apresentada neste tópico. Partindo dessas obras, o primeiro passo seria uma seleção que atendesse à temática já citada e depois refinar por critérios de interesse e objetivos a escolha para o trabalho em salas de aula. Buscamos o material nas prateleiras da biblioteca (FOTOGRAFIA 1), descartando a procura pelo sistema,



pois não havia um agente de leitura para a realização de trabalhos e projetos voltados à literatura e a leitura desde 2018 e 2019.

FOTOGRAFIA 1 – ACERVO DA BIBLIOTECA ESCOLAR



FONTE: Acervo pessoal da pesquisadora.

Devido à falta de profissional para essa função, a unidade realizou uma adequação nos horários de maneira a disponibilizar uma professora para realizar empréstimos e devoluções, com controle por sistema e caixas itinerantes, com livros previamente separados para disponibilizar momentos de leitura em sala de aula, quando possível, quinzenalmente. Anteriormente, projetos como contadores mirins, momentos culturais, contações e pesquisas eram desenvolvidos com mais frequência por agentes de leitura, além da rotina de empréstimos e devoluções em horário escolar, experiência vivenciada pela professora/pesquisadora (2009 a 2012), período em que atuou como agente de leitura e algumas de suas percepções, reflexões e investigações no ambiente da biblioteca escolar foram reunidos em trabalho de conclusão de curso de especialização (CASTANHEIRO, 2015). Mesmo sem agente de leitura e sob essa realidade, os livros mantiveram-se em trânsito e em uso nas salas de aula.

Ao realizar a busca dos títulos nas prateleiras, encontramos 24 títulos da temática (TABELA 2), sendo que parte do acervo não se encontrava em situação de empréstimo. O critério para essa procura foi de títulos que remetesse a aspectos culturais originalmente africanos, compreendendo toda a descrição sobre hábitos e costumes, tradições culturais e religiosas, as artes e religiões descritos e originários de África, bem como a cultura afro-brasileira – os aspectos

que contribuíram para a formação da cultura brasileira partindo da africana em fusão com a cultura indígena e a europeia. A Tabela 2 ilustra a busca inicial realizada.

TABELA 2 – LIVROS DO ACERVO DA BIBLIOTECA ESCOLAR SOBRE TEMÁTICA AFRICANA OU AFRO-BRASILEIRA DISPONÍVEIS PARA EMPRÉSTIMO E SELECIONADOS NA BUSCA INICIAL

	<b>Autor (A)</b>	<b>Título</b>	<b>Ano de publicação</b>
1	Vanina Starkoff	<i>Dançar nas nuvens</i>	2010
2	Lenice Gomes Mauricio Veneza Arlene Holanda Clayson Gomes	<i>Nina África</i>	2009
3	Heloisa Pires Lima	<i>O marimbondo do quilombo.</i>	2011
4	Iza Lotito	<i>O herói de Damião em a descoberta da capoeira.</i>	2006
5	Rufino dos Santos	<i>O presente de Ossanha</i>	2000
6	Olívia de Mello Franco	<i>Menino Parafuso</i>	2008
7	Merce Lopez	<i>O menino que comia lagartos</i>	2011
8	Raul Lody	<i>Seis contos africanos sobre a criação do mundo e do homem</i>	2007
9	Fabiana Ferreira Lopes	<i>Bumba-boi</i>	2012
10	Marcia Honora	<i>O que mata o homem é a língua</i>	2013
11	Marcia Honora	<i>A menina e o barril</i>	2013
12	Maria Cristina Furtado	<i>Pretinho meu boneco querido</i>	2008
13	Marcio Coelho Ana Favaretto	<i>Desvendando a bateria da escola de samba</i>	2012
14	Pierre Verger	<i>Crianças olhar a África e ver o Brasil</i>	2005
15	Pierre Verger	<i>Influências olhar a África e ver o Brasil</i>	2005
16	Pierre Verger	<i>A vida em sociedade olhar a África e ver o Brasil</i>	2005
17	Sonia Rosa	<i>Jongo</i>	2004
18	Sonia Rosa	<i>Capoeira</i>	2004
19	Sonia Rosa	<i>O menino Nito: então, homem chora ou não?</i>	2008
20	David Conway	<i>Lila e o segredo da chuva</i>	2007
21	Alain Mabanckou	<i>Irmã-estrela</i>	2013
22	Renato Lima	<i>Chico Rei</i>	2008
23	Marie Sellien	<i>A África, meu pequeno Chaka.</i>	2000
24	André Neves	<i>Obax</i>	2010

FONTE: A autora.

Para melhor compreensão da dimensão do acervo disponível na biblioteca escolar da unidade, realizamos um levantamento, esses dados foram enviados por contato à gerência de bibliotecas e a faróis do saber da Prefeitura Municipal de Curitiba, que forneceu um mapeamento, demonstrando o quantitativo de livros por área de conhecimento (TABELA 3).

TABELA 3 – QUANTITATIVO GERAL DO ACERVO ORGANIZADO POR ÁREAS DO CONHECIMENTO

<b>Área do conhecimento</b>	<b>Quantitativos (exemplares)</b>
Literatura Infantil	3.036

Literatura Juvenil	499
Ciências	429
Literatura	322
Arte	192
Geografia e História	169
Referência	106
Ciências Puras	60
Filosofia	55
Tecnologia e Ciências Aplicadas	45
Linguagem	36
Generalidades	32
Religião	18

FONTE: A autora.

Por meio desse mapeamento, foi possível identificar os 3.036 títulos de literatura infantil e dentre eles os 24 livros encontrados na busca inicial, disponíveis nas prateleiras para empréstimo (TABELAS 2 e 3), que representam 0,79% do total de obras dispostas. Reiteramos que outros livros estavam em situação de empréstimo, e mesmo os títulos levados a restauro poderiam quantificar esse percentual para mais, segundo informações da professora responsável pela biblioteca no mesmo período.

Em segundo momento, após o levantamento dos títulos sobre a temática, pensamos em dois títulos que atendessem ao trabalho com a educação das relações étnico-raciais com crianças de 4º e 5º anos entre 8 e 10 anos de idade. Essa faixa etária foi escolhida por considerar que os(as) alunos(as) estariam avançados no processo de alfabetização e leitura, mensurando aliar as características principais na escolha das obras selecionadas aos aspectos como os descritos por Carvalho (2011, p. 37) – obras que apresentem a presença de um caráter universal, garantindo a produção literária infantil sua “literariedade” –, que o autor enuncia ser a capacidade de romper com modalidades pragmáticas do discurso e concepções de mundo, que marcam determinados períodos, atendendo a adequação da história, a forma, o estilo e esboçando interesses do meio infantil. Dessa forma, proporcionando ao público infantil acesso ao mundo real, a experiências existenciais, agindo na ampliação do imaginário e repertório linguístico.

Em contrapartida ao racismo, preconceito e à discriminação racial, priorizamos enredos, nos quais as crianças pudessem se verem representadas ou de certa forma simbolizadas, títulos com enredo tipicamente da cultura afro-brasileira e de protagonismo infantil nas personagens, dentre os dois livros que

seriam escolhidos. Além disso, os livros escolhidos deveriam ter uma narrativa próxima à realidade das crianças participantes. Para tanto, eles teriam que apresentar o discurso, os recursos literários, as estruturas e a criação como meios a derivar em um enredo, que propiciaria no ato da leitura, e nas reflexões deles, um processo de emancipação.

A despeito disso, Zilberman (1987, p. 87), apud apud Carvalho (2011, p. 43), descreve o protagonismo da criança na literatura infantil como um agente duplo – personagem e leitor –, de modo a quebrar o monopólio do discurso na voz do adulto, embora seja esse no processo de criação.

Se há um discurso constituído de uma diversidade de vozes falando de diferentes lugares, há, portanto, a multiplicação dos níveis de realidade, e, assim, a construção de uma postura reflexiva perante as regras e valores sociais que moldam o comportamento do homem atual. (ZILBERMAN, 1987, p. 87).

Atentas quanto ao fato dos 24 títulos pré-selecionados serem exemplares únicos, iniciamos novo tópico descrevendo o processo classificação dos livros utilizados pelas professoras participantes durante a aplicação da sequência didática.

#### 4.1.1 Aspectos preponderantes na escolha de livros de temática racial

Na escolha dos livros a serem utilizados em sala de aula, e por se tratar de uma pesquisa desenvolvida no ambiente escolar, foram considerados os elementos que compõem a ação docente, as finalidades da educação, os objetivos e conteúdo, a metodologia, os planejamentos e planos de ensino, que já transcorriam na escola dos participantes no período destinado à aplicação das sequências. De modo a não interromper ou promover uma mudança na rotina, as atividades sugeridas na elaboração das sequências didáticas de certa maneira atenderam aos demais componentes curriculares, como os conteúdos oficiais da SME Curitiba<sup>17</sup>, a mesma preocupação permeou a elaboração das sequências.

---

<sup>17</sup> Para maiores informações sobre os conteúdos programáticos de cada ano e os planos curriculares vigentes, consultar: Prefeitura de Curitiba. Disponível em:

De maneira a ilustrar os conteúdos que as turmas de 4º e 5º anos trabalhavam no período da aplicação das sequências, explicitado no Quadro 3 dentro da área de conhecimento de História, os conteúdos os quais os participantes estavam trabalhando no período estimado a aplicação das sequências.

Observando a prática do ensino da EREER, uma das características é aliar os conhecimentos e a trajetória escolar discussões pertinentes, ou seja, abordar a temática interdisciplinarmente e em um contexto que, na elaboração das estratégias para intervenção desta pesquisa, envolveu o uso dos livros de literatura como disparadores das ações, e as discussões alinharam-se em outras áreas do conhecimento, contempladas na estruturação e elaboração das sequências didáticas.

QUADRO 3 – CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DO 4º E 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Conteúdo 4º ano	Conteúdo 5º ano
Diferentes ações e diferentes modos de construir a cultura, a partir da diversidade dos grupos (povos originários, europeus, portugueses, espanhóis e africanos) que fizeram e fazem parte da ocupação e do povoamento do Paraná, como o modo de vida, de morar, alimentar-se, vestir-se, locomover-se. A diversidade cultural do Paraná.	Movimentos de resistência social, política, econômica e cultural.

FONTE: Prefeitura Municipal de Curitiba (SME).

No que tange à utilização dos livros de literatura como disparadores dos processos de reflexão, há que se considerar também uma discussão apontada por Soares (2011), pertinente ao uso da literatura, que passa por um processo de escolarização, chamado pela autora de processo de ordenação de tarefas e ações, envolvendo a formalização do ensino e seus processos; isto é, o tratamento dado a saberes e suas formas de seleção e exclusão, pela ordenação e sequenciação de conteúdos e pelo modo de ensinar e aprender, a escolarização da leitura torna-se natural. Na opinião de Soares (2011), a questão principal seria a forma como isso acontece, pois a literatura infantil também passa por essa prática de escolarização.

Soares (2011) enuncia três instâncias de escolarização da literatura infantil: a realizada na biblioteca; a utilização de fragmentos de textos; a

transposição do texto do livro para o livro didático. Na biblioteca escolar; a leitura e estudos de livros de literatura e de textos (fragmentos de obras),

[...] realizados e acompanhados por professores de literatura ou português, onde aponta a forma confusa de que são feitas as escolhas e fragmentações de obras a fim de trabalhar com trechos das mesmas em sala de aula sendo a forma que são feitos estes fragmentos como os que apresentam mais problemas no tocante ao trabalho com os gêneros e a língua propriamente dita. (SOARES, 2011, p. 37).

Na transposição do texto de seu suporte literário para o livro didático, as adequações frequentemente prejudicam a estrutura e os demais componentes, mesmo sendo indicado que se trata de uma “adaptação.” (SOARES, 2011, p. 37).

Nos anos iniciais do ensino fundamental, ao abordar determinado conteúdo do planejamento escolar, os livros de literatura são utilizados como disparadores no processo da alfabetização e do letramento literário. Esses dão suporte a temáticas, geram reflexões e atividades que motivam os alunos(as) a pensarem e a produzirem. Na unidade escolar, onde esta pesquisa se desenvolveu, as professoras regentes ficaram a cargo desse trabalho, sendo mediadoras de leitura, além das atividades de sala de aula, com os encaminhamentos que seriam apresentados na biblioteca, na falta de profissional para atuar nesse espaço como agente de leitura.

Como foi preconizado por Soares (2011, p. 23-24), na biblioteca escolar, embora passando por ajustes de profissionais, tem-se um horário predeterminado em que as turmas são organizadas e sim, há uma organização para disponibilizar os livros a alunos(as), que estariam em prateleiras ou em caixas itinerantes aos cuidados das professoras, portanto, a leitura é orientada e determinada pelas docentes.

Comumente, os livros são associados a vários critérios, para que de alguma forma possam compor atividades de diversas modalidades, ligadas a um componente curricular escolar, conteúdo ou objetivos. O que pretendemos na investigação, por meio da aplicação das sequências, é nos apropriar da literatura infantil de modo a atender um fim específico de obra destinada à criança, de estímulo ao seu interesse. Como pontua Debus (2017) e igualmente esta pesquisa, visa a contribuir para uma educação literária como uma importante

aliada a ações pedagógicas de valorização da diversidade étnico-racial, para Araujo e Dias (2019), com possibilidades enriquecedoras para a educação literária que, por consequência, incide na ampliação de referenciais culturais e de mundo.

O texto de Soares (2011) ainda pontua que além de tudo, a leitura é sempre avaliada – direcionada de forma a subsidiar – ou dar repertório a narrativas dos alunos, para que seja possível se avaliar a leitura ou as implicações da não leitura. A autora chama a atenção para um escolarizar adequadamente a literatura, o que implica não incorrer nos três erros apontados anteriormente. Nesse sentido, os livros escolhidos foram trabalhados sem recorte ou extração de trechos em sua apresentação, sendo recebidos pelos(as) alunos(as) posteriormente dentro de um contexto de roteiro de problematização para as reflexões e atividades da sequência pedagógica.

Na avaliação escolar foi possível aferir o processo ensino-aprendizagem e as atividades dispostas nas sequências. Quanto à análise da professora-pesquisadora, coube o estudo da recepção das obras e as narrativas produzidas pelos(as) alunos(as), atividades que envolveram o uso de imagens, incluindo na análise: as imagens produzidas em sala; as reflexões e impressões manifestadas e dispostas nos diários realizadas pelas professoras ao término de cada aula; e os dados contidos nos questionários destinados aos(às) estudantes e professoras participantes – instrumentos de pesquisa melhor apresentados na posterior condução do texto.

Neste caminhar, o tratamento que daremos as imagens produzidas e trazidas pelos estudantes é o mesmo sugerido por Maria Emilia Sardelich (2006), ao apresentar por meio de um passeio aos referenciais teóricos da arte e nos levar a compreensão de que é leitura de imagem envolve uma compreensão crítica da cultura visual enunciada por Fernando Hernandez (2000). Neste aspecto, pela compreensão crítica das imagens visuais trazidas e construídas pelos estudantes, vemos seus relatos visuais e as visualidades construídas sobre o tema racial, ou seja, essas imagens nos dão um indício do seu olhar sobre o outro e se mesclam com as imagens construídas mentalmente durante o ato de ler.

Quanto ao ato de ler, percebemos que há diferenças na leitura realizada coletivamente, em relação a feita individualmente e diretamente com o livro de



literatura infantil nas mãos; tanto que, esta foi uma das observações após a escolha das obras que serviriam de disparadores para as sequências didáticas e os conceitos a serem explorados, pois as obras eram exemplares únicos e a escola não dispunha de um livro para cada aluno (a).

No trabalho com a literatura, seria necessário e importante que cada aluno(a) pudesse manusear o seu exemplar, contudo não era a realidade vivenciada na unidade escolar que integra este estudo. Dessa forma, lançamos mão da tecnologia, escaneando e reproduzindo por pareamento de celular e televisão do tipo *smart* e no formato contação de história, permitindo o manuseio do exemplar físico pelos(as) alunos(as) após a leitura. Nesse ponto, iniciamos a leitura observando critérios importantes como; 1) o enredo coerente com os aspectos mencionados; 2) a ilustração representativa, contemplando aspectos físicos e marcantes de afrodescendentes – o que chamamos de fenótipo; 3) a representatividade e protagonismo de personagens negros(as) e os valores que reportarão os(as) alunos(as) a sua dimensão humana, tão inexistente no preconceito quanto a cor de pele e ao cabelo crespo, vivenciado do mesmo modo pelas crianças nas escolas e em sintonia com as colocações de Araujo (2019) sobre a importância da subjetividade. A autora reporta em artigo as falas das crianças, oriundas de investigações sobre o que pensam: “Assim, as crianças nos dizem que o pertencimento étnico-racial perpassa suas experiências escolares e, especialmente para as crianças pretas, desenvolve-se um processo de instabilidade de sua subjetividade”. (ARAUJO, 2019, p. 9).

Analisamos os 24 títulos para a escolha de dois livros disparadores das sequências didáticas e das reflexões sobre o efeito estético, seguindo as orientações de análise de texto e dos elementos da narrativa de Gancho (1991) a considerar: 1) Elementos da narrativa subdividido em enredo e personagens; 2) Tema-assunto-mensagem; 3) Discurso predominante. Com intuito de conhecer o conteúdo real dos títulos, ao realizarmos a leitura dos mesmos, separamos em grupos, observando as categorias nominadas por Araujo (2018) sobre as tendências da produção literária contemporânea com personagens negras: 1) Conflitos do universo infantil; 2) Valorização da estética e da identidade negra; 3) Resgate da herança e da ancestralidade africana.

Como parte que integra as categorias nominadas por Araujo (2018), adotamos como critério de escolha que um dos livros tivesse uma protagonista,



em acordo com relatos e percepções no ambiente escolar em turmas do ciclo II, 4º e 5º anos. Tais relatos, referem-se a queixas e às vezes silenciamento de meninos, sobretudo de meninas, quanto a situações de discriminação, nas quais não se sentiram acolhidos, escolhidos ou referenciados. Mediante essas situações e a relatos dessa natureza, entendemos que a literatura afro-brasileira apresenta condições de discussão e ruptura de um processo de silenciamento. Concordamos com Cuti (2010, p. 42) ao sustentar que apresentar uma literatura negra “transcende o fato de chamar a atenção de pessoas de pele escura.” A importância nesse caso, pauta-se nos discursos construídos sobre a identidade de meninas negras, que, em meio a tantos relatos e estudos de autoras como Cavalleiro, Fazzi, e Gomes apresentam, justifica-se a apresentação de um livro de literatura infantil que trata de tais questões, além de explorar temas infantis.

Sobre a corporeidade de pessoas negras, sobretudo os cabelos crespos, utilizados como pretexto por muitos para desclassificar a mulher negra do patamar de estereótipo de beleza aceitável, Gomes (2003) descreve que na trajetória de vida de mulheres e meninas negras há uma sucessão de situações de rejeição, aceitação, negação e afirmação em um movimento tenso de aprendizado na construção de sua corporeidade, visto que o ideal de beleza eurocêntrico é construído socialmente em contextos históricos, culturais e políticos, presentes na escola; sendo considerada a consciência desse conflito estético e a intervenção em corpos e cabelos negros, encarados como uma dentre inúmeras formas da cultura e da corporeidade e afirmação da identidade negra, uma resistência.

Ressalta-se que os títulos incompletos, sem condições de empréstimo e a caminho do restauro entraram no quantitativo dos 24 livros da busca inicial, mas foram desconsiderados após classificação nos três grupos, justamente por não estarem em condições de manuseio e completos para utilização na investigação. A seguir segue a classificação dos livros subdivididos em três grupos, a saber: 1) Livros de temática africana; 2) Títulos com aproximações com elementos da cultura africana e afro-brasileira; 3) Livros de temática afro-brasileira.

#### 4.1.1.1 Grupo 1 – Temática africana

Esse grupo engloba 10 títulos entre lendas, contos e histórias da realidade africana em África, em circulação entre o ano de 2000 a 2013, conforme Esquema 15.

ESQUEMA 15 – GRUPO 1 – LIVROS DE TEMÁTICA AFRICANA

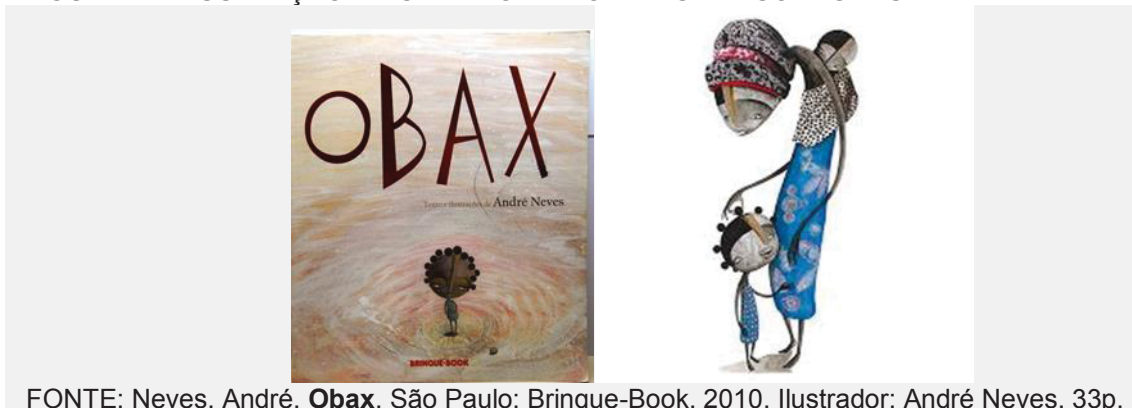


FONTE: A autora.

Em sua categorização, observamos o livro *Obax* de André Neves, escrito e ilustrado pelo autor. A pequena *Obax* apresenta os dilemas de uma menina que mora nas savanas, tinha poucos amigos e fazia de suas histórias a melhor brincadeira. Ela sai em uma aventura para dar volta ao mundo com seu amigo

elefante Nafisa e provar a todos que suas histórias eram verdadeiras. Muitas vezes era ouvida e confrontada com a prova de fatos reais pelos adultos e encarada pelas crianças como uma ótima contadora de histórias, tão boas que até pareciam reais.

FIGURA 1 – ILUSTRAÇÃO DA CAPA DO LIVRO E DAS PERSONAGENS – MENINA E MÃE



FONTE: Neves, André. **Obax**. São Paulo: Brinque-Book, 2010. Ilustrador: André Neves. 33p.

No retorno da volta ao mundo, nas costas do amigo elefante, a menina conta suas aventuras e comprova sua narrativa, com uma pedra em formato de elefante, a veracidade de suas histórias. As crianças e os adultos demonstram não a compreender. Obax planta sua pedra para que ninguém mais zombe de suas aventuras. Na manhã seguinte, no lugar onde a havia enterrado, nasceu um enorme e grosso baobá, como um elefante repleto de flores e pássaros, que ao verem a menina, levantaram voo, fazendo com que as flores caíssem com uma chuva de perfume. Todos olhavam admirados para o que estava acontecendo. O baobá tornou-se uma árvore sagrada e todos passaram a prestar atenção às histórias da menina.

Na obra, as ilustrações contemplam a narrativa, apresentam as cores quentes da paisagem árida das savanas, os traços e padrões étnicos da localidade nas decorações externas das moradias. Outra característica marcante dos costumes e da cultura africana está expressa nas vestimentas e na forma das mulheres carregarem os filhos menores ou recém-nascidos, nos biotes (penteado de Obax) da menina e na estamparia dos tecidos das roupas de adultos e crianças, o que lhes confere identidade.

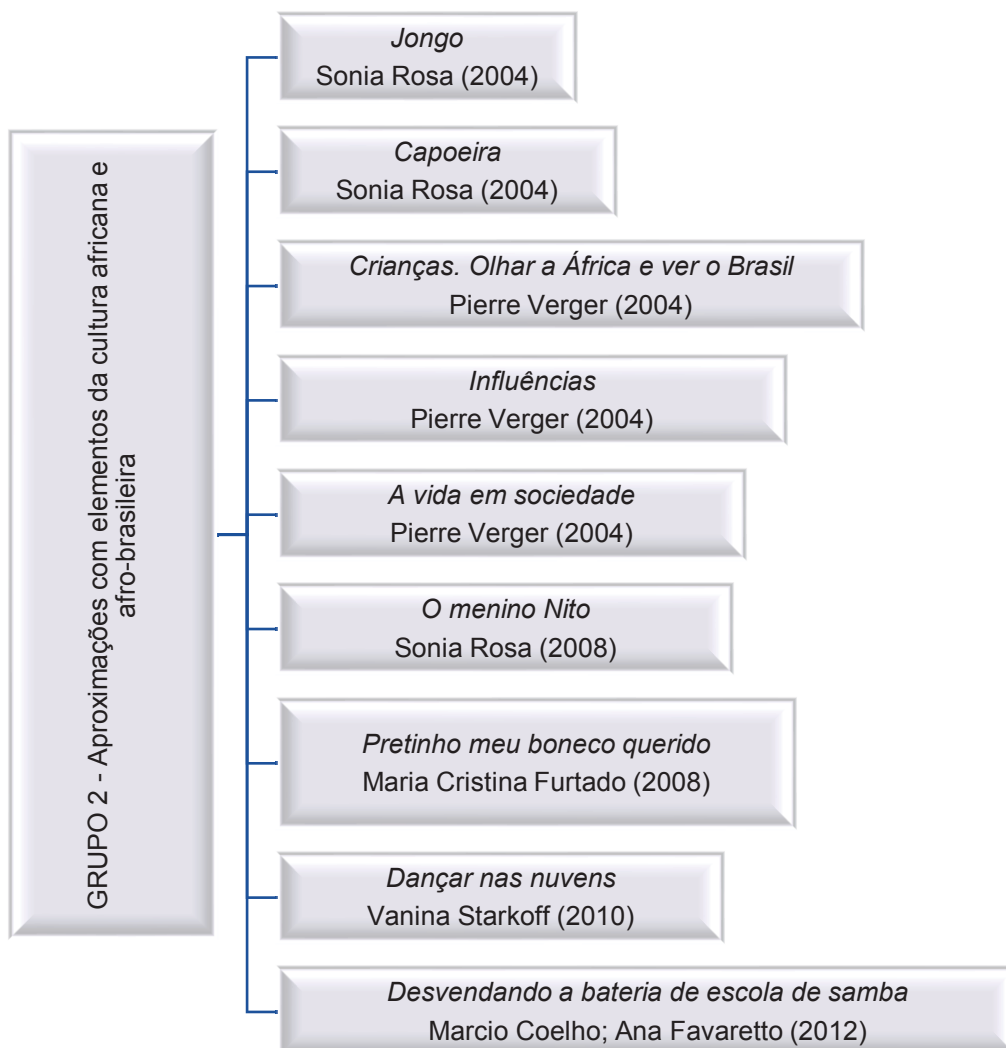
Mas a obra, como as demais do grupo 1, foi descartada por não ter a ênfase na cultura afro-brasileira, como critério adotado para a escolha do livro de literatura infantil preterido para esta investigação, pois, pretendemos títulos

com maior ênfase a temática afro-brasileira, reafirmando a consolidação de uma cultura africana ressignificada e recriada em nosso país, contemplando personagens que respondam aos critérios nomeados por Araujo (2018).

#### 4.1.1.2 Grupo 2 – Aproximações com elementos da cultura africana e afro-brasileira

Nesse grupo foram reunidos nove títulos (Esquema 16), apresentando algumas características que se aproximavam da cultura africana e afro-brasileira, títulos em circulação entre 2004 e 2012.

ESQUEMA 16 – GRUPO 2: TÍTULOS EM QUE HÁ APROXIMAÇÃO COM ALGUM ELEMENTO DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA



FONTE: A autora.

Neste segundo grupo, as obras *O que mata o homem é a língua* e *A menina e o barril*, ambos de Marcia Honora e Antônio Jonas Filho, pertencem à coleção “Contos e Lendas Africanas”, direcionada ao público da educação infantil. Tratam-se de recontos de histórias angolana e tanzaniana, de fundo moralizante. Esses livros foram descartados exatamente por usarem-no intencionalmente para orientar questões morais. A faixa etária a qual se destina, não era a pretendida para a pesquisa.

Os títulos da coleção “Lembranças africana”, *Jongo* e *Capoeira*, de Sonia Rosa, apresentam peculiaridades bem marcadas sobre o que é essa dança e luta como expressões culturais<sup>18</sup>. A época a prática da capoeira pelos escravizados ficou proibida por representar perigo aos capatazes e senhores de escravizados, tendo que ser associada a dança para que então se recebesse a autorização dos “senhores” para praticá-la. Ambos tratam das tradições africanas, recriadas pelos escravizados nos terreiros das fazendas brasileiras. Também foram descartados por não atenderem às peculiaridades de uma narrativa e enredo, que apresentem crianças como protagonistas e, como enuncia Araujo (2018), uma tendência da produção literária contemporânea com personagens negras, já que é livre de conflitos do universo infantil, embora estejam repletos de possibilidades positivas para trabalhar com a temática.

Para os títulos de autoria de Pierre Verger (2005), *Crianças: olhar a África e ver o Brasil; Influências e Vida em sociedade* foram descartados por ser uma coletânea de fotografias da África e do Brasil, bem como o título *Desvendando a bateria da escola de samba* de Marcio Coelho e Ana Favaretto (2012), por parecer um manual, no qual se apresentam instrumentos musicais, classificando-os, além de abordar o samba como cultura popular brasileira.

O título *Pretinho meu boneco querido* de Maria Cristina Furtado (2008) foi descartado por ter como protagonista um boneco (ser inanimado), que no enredo ganha vida com os demais brinquedos, mas é hostilizado por eles, que decidem mudar a cor do boneco. Ao protagonizar a trama no ápice do conflito narrativo, que seria a perseguição dos brinquedos do quarto para que Pretinho

---

<sup>18</sup> Reitera-se a menção de linhas de pesquisas sobre a capoeira sendo a hipótese mais recorrente entre os historiadores a de que a capoeira foi criada no Brasil pelos africanos escravizados.

troque de cor, acreditamos que a ênfase representada nas atitudes dos brinquedos e a forma como a dona (criança) resolve a situação, tendem a levar as crianças a acreditarem que a situação ao qual o boneco passa seria considerada *bullying*, comumente atribuído na escola a situações de preconceito e racismo.

A obra *Dançar nas nuvens* de Vanina Starkoff (2010) aborda elementos do folclore latino-americano de outros países, mas não do Brasil. A protagonista compartilha várias experiências coletivas, refletindo a respeito da interação de intercâmbio cultural. Ela tem e persegue um sonho de dançar sobre as nuvens, onde os vizinhos a ajudam, já que o céu é distante. Trata-se de conceitos de tolerância e convivência. O livro foi descartado pela ênfase a elementos do folclore de países da América Latina.

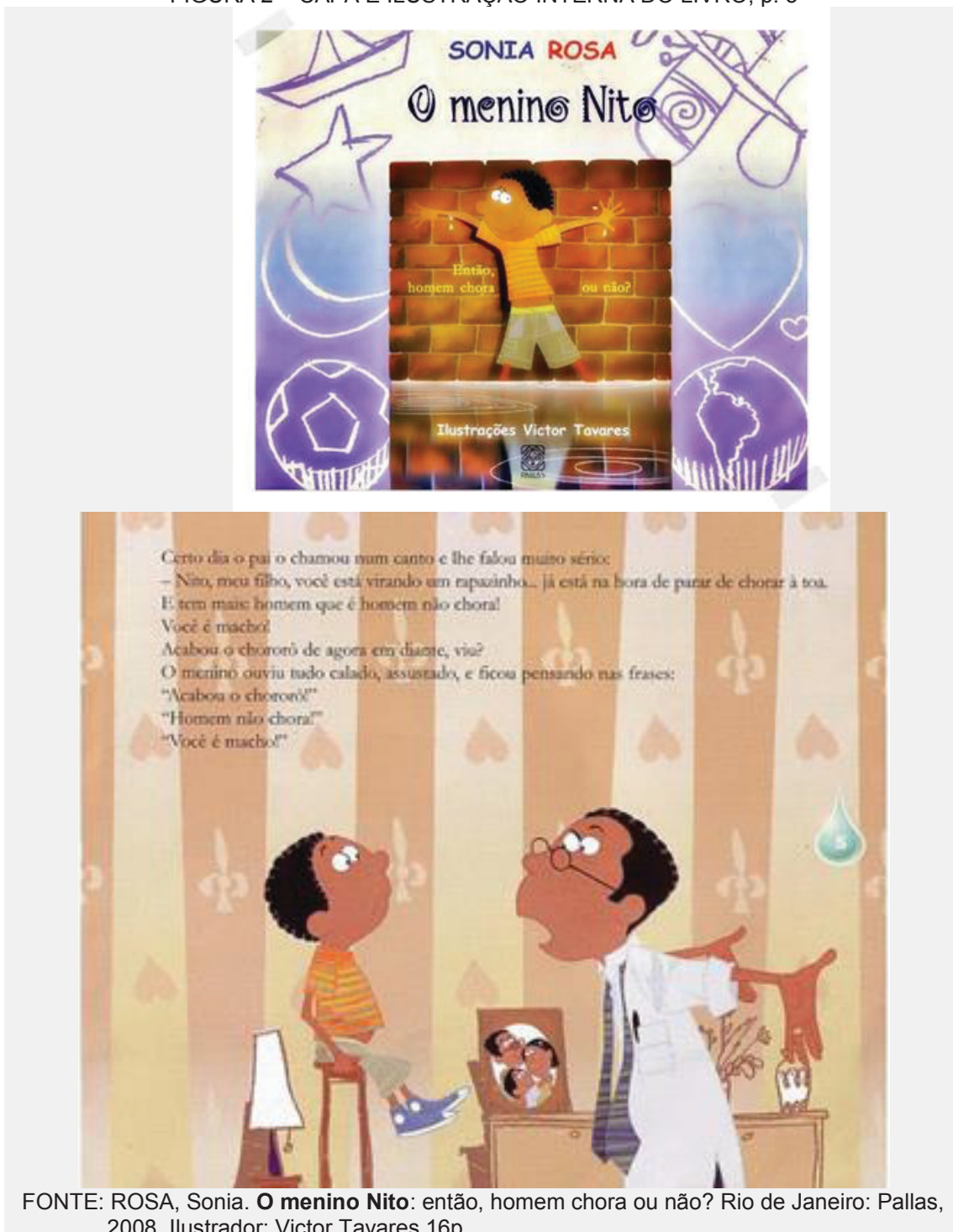
Desse segundo grupo, destaco *O menino Nito: então homem chora ou não?* de Sonia Rosa (2008). Nele é abordada, como diz Rosa Silveira (2012), a quebra do “estereótipo de masculinidade”, obra que traz enredo dentro de uma nova tendência na literatura brasileira, por não apresentar conflitos diretamente ligados a questões raciais.

A questão étnico-racial não emerge como problema; sua presença se dá na narrativa imagética – a família e até o médico são representados como negros, sem que haja qualquer referência no texto verbal. Essa obra se insere em tendência bastante recente na literatura brasileira segundo a qual as personagens negras são inseridas em tramas cujos principais conflitos são de outra natureza, não sendo focalizadas diretamente situações de discriminação. Tal tendência buscar reverter a tradicional invisibilidade das personagens negras (quando não descritas verbalmente pela referência étnica) e a escolha do branco como “representante da espécie humana”. (SILVEIRA, 2012, p. 187).

O livro *O menino Nito: então homem chora ou não?* foi cogitado para elaboração das sequências didáticas, por apresentar características inerentes ao trabalho com a EREER no combate a situações de discriminação sendo pré-selecionado para posterior avaliação. A obra conta os dilemas enfrentados pelo menino Nito, que desde pequeno chorava muito e por qualquer coisa. Seus pais cansados daquela choradeira resolvem dar fim ao pranto.



FIGURA 2 – CAPA E ILUSTRAÇÃO INTERNA DO LIVRO, p. 5



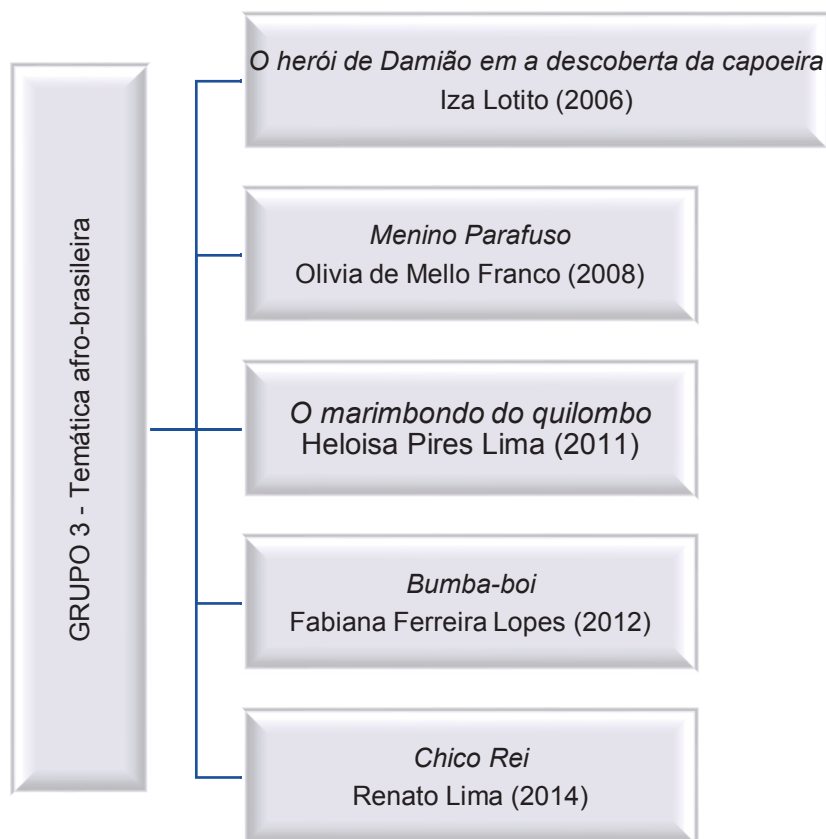
Vemos na Figura 2, uma das páginas do livro, em que o pai certo dia, tem uma conversa com menino e diz a ele que já era hora de parar de chorar afinal ele era “macho”. O garoto decide obedecer ao pai parando com o berreiro, mas ele segurou tanto choro, que acabou doente. Um médico foi chamado e conversando com o garoto descobriu o problema. Como remédio, aconselhou-o a “desachorar” todo o pranto reprimido para se sentir melhor. Depois de seguir a

receita médica, filho e pai entenderam que chorar quando preciso faz bem e os torna mais homens ainda.

#### 4.1.1.3 Grupo 3 – Temática afro-brasileira

Nesse terceiro grupo foram colocados os livros de temática específica de elementos afro-brasileiros (ESQUEMA 17), totalizando de cinco títulos e em circulação entre 2006 e 2014.

ESQUEMA 17 – GRUPO 3: LIVROS DE TEMÁTICA AFRO-BRASILEIRA



FONTE: A autora.

Deste conjunto, *Bumba-boi* de Fabiana Ferreira Lopes (2012) descreve a dança folclórica do bumba meu boi – brincadeira típica do nordeste brasileiro e revivido em outros estados do território nacional. Rico enquanto expressão cultural, porém não atende ao que pretendemos – protagonismo infantil e outros elementos.

A obra *O marimbondo do quilombo* de Heloisa Pires Lima (2011), pré-selecionado para verificação de características, foi encaminhado ao restauro por



ausência de páginas, sendo assim descartado. Outro título também desconsiderado foi *O herói de Damião em a descoberta da capoeira* de autoria de Iza Lotito (2006), por não atender ao critério ilustração, coerente da representação positivada aos aspectos físicos marcantes, o que chamamos de fenótipo, não conferindo representatividade e protagonismo às personagens infantis. Trata-se de um menino que descobre a capoeira, abordada no livro como uma somatória de danças ritualísticas, jogos lúdicos. Ao ser batizado na roda de capoeira, a criança decide que não precisa de heróis da televisão, ele mesmo pode ser um.

FIGURA 3 – IMAGEM DA CAPA DO LIVRO



FONTE: LOTITO, Iza. **O herói de Damião em a descoberta da capoeira**. São Paulo: Girafinha. Ilustração Paulo Ito. 50p.

Seguindo a análise do terceiro grupo, o título *Menino parafuso* de Olívia de Mello Franco (2008) foi descartado por recontar a brincadeira chamada parafuso, descrevendo as vestimentas e a coreografia, brincadeira típica do folclore da cidade de Lagarto, no estado de Sergipe. Embora representando uma tradição afro-brasileira, reproduzida até os dias de hoje, a ênfase dada ao folguedo não atende aos critérios de aspectos próximo à realidade dos estudantes participantes da investigação, quando colocamos como critério o protagonismo infantil em tramas, e o conflito no enredo que atenda aos interesses infantis ou mesmo aborde os conflitos desse universo.

FIGURA 4 – CAPA E ILUSTRAÇÃO INTERNA DO LIVRO “CHICO REI”



LIMA, Renato. **Chico Rei**. São Paulo: Paulus, 2008. Ilustração: Graça Lima. 33p.

O título *Chico Rei*, de Renato Lima (2014), é uma narrativa que reconta a vida de um rei africano e os seus, trazidos ao Brasil e escravizados para trabalhar nas minas de ouro em Minas Gerais. Retrata a história de Galanga, um rei congolês que ao chegar recebe o nome cristão de batismo, Francisco, daí o apelido Chico Rei. O narrador-personagem é um menino que mora com a avó e um tio. O enredo e a trama desenrolam-se quando, durante uma brincadeira de bola com colegas no quintal da casa da avó, acabam por acaso descobrindo uma mina encoberta por um muro que se rompe com um forte chute. Daí em diante, a avó conta ao neto, por meio de um relato histórico, a história de Chico Rei, passando pelos acontecimentos no período colonial ali mesmo em Ouro Preto, antiga Vila Rica, e da mina mais rica e famosa onde Galanga trabalhou até comprar a alforria de seus conterrâneos e sua própria liberdade, a mina Encardideira. A obra de ficção termina com o protagonista narrador já adulto, assistindo a uma apresentação de congada, uma manifestação cultural afro-brasileira, revivida ainda hoje em regiões de Minas Gerais. Pela narrativa com enfoque de resistência, quilombismo e ascensão por meio da negociação dos escravos pela liberdade, a obra foi pré-selecionada para posterior avaliação.

Nesse conjunto de livros, vemos que a literatura transita por outras informações sobre elementos da cultura afro-brasileira, abordando festas populares, questões de religiosidade, a Inconfidência Mineira, os quilombos, dentre outras expressões que caracterizaram a trajetória do povo africano e sua influência cultural, ampliando as possibilidades de discussão e reflexão dos

conceitos enunciados: preconceito, racismo e discriminação racial. Todos os títulos poderiam ser utilizados de uma maneira ou de outra em salas de aula, alguns deles merecendo mais atenção e cuidado por parte da(o) professora(or) ao explorá-los.

Mediante os dois títulos pré-escolhidos a partir da seleção e classificação dos livros disponíveis no acervo da biblioteca escolar: *O menino Nito: então homem chora ou não?* (grupo 2) e *Chico Rei* (grupo 3), ainda assim, buscamos uma obra que se reportasse à vida escolar de inúmeras meninas negras, as quais poderiam se sentir representadas por um livro de literatura infantil, protagonizado por uma criança como elas, estudantes com uma rotina escolar, convívio familiar, no qual o enredo transitasse dentro da importância da literatura como um espaço de criação de identidade étnico-cultural e mesmo étnico-racial e que dialogasse com os critérios e elementos considerados para a escolha com a EREER. Sendo assim, não encontrando tal obra no acervo da escola e optamos pela inclusão de título do acervo pessoal da professora/pesquisadora para atender esta demanda.

Com objetivos ancorados na desconstrução de preconceito, racismo e discriminação, sobretudo na escola, era necessário refinar o enredo dos dois títulos de protagonismo masculino: *O menino Nito: então homem chora ou não?* e *Chico Rei*, considerando uma turma de quarto ano e uma turma de quinto.

Ainda a considerar sobre a escolha de livros de temática cultura afro-brasileira nesse momento, cabe salientar os estudos e produção de Heloisa Pires Lima, doutora em antropologia com foco em estudos de representações culturais pela USP (Universidade de São Paulo) e autora de livros de temática racial, como *O marimbondo do quilombo* (2011), obra indicada pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), encaminhada a escolas municipais do país, que integra a lista de livros descrita nesta pesquisa e descartado por estar incompleto e destinado ao restauro.

A autora de *O marimbondo do quilombo* (2011), em entrevista ao CEERT (Centro de Estudos das Relações de trabalho e Desigualdades) postada em 15 de abril de 2013<sup>19</sup>, ponderava sobre a importância da observação por parte dos

---

<sup>19</sup> Entrevista com Heloisa Pires Lima, autora de “ O marimbondo do quilombo”, na íntegra pode ser acessada em link Disponível em: <<https://ceert.org.br/noticias/educacao/3370/a-tematica-racial-nos-livros-infantis-e-infanto-juvenis>>. Acesso em: 5 mar. 2021.

envolvidos, professores, mediadores, a respeito da análise criteriosa na escolha dos livros que chegam às crianças, e como são representados tais personagens ao relacioná-los à temática racial, pois requer avaliar alguns elementos importantes como o diálogo entre redação-ilustração. Lima (2011) salienta a importância e o compromisso com uma expressão literária negra, que não reproduza práticas que tendem a desqualificar, embranquecer e miscigenar a temática racial nos enredos.

No Brasil, a expressão afro-brasileira ou literatura negra representa muitas questões que envolvem desde identidades atribuídas, construídas e um filão do mercado literário. Lima (2011) teve uma experiência com edições, participando da Selo Negro Edições (1998-2001)<sup>20</sup>, na época em que, segundo ela, teve de aprender perfilar uma produção editorial sobre um segmento. Naquela época em busca de leitores para a especificidade afro, o desafio das produções com esse perfil era desmistificar ideias como: a população negra não ler ou não ter poder aquisitivo para compra de livros ou ainda a crença de que negros não tinham formação intelectual para tal. Daí outro equívoco: acreditar que a temática não tinha público para vender, hipóteses que a autora classificou como o *racismo* expresso no meio editorial, o que explicaria o fato do pensamento da intelectualidade negra brasileira não estar amplamente publicado. (LIMA, 2016).

Concordamos com a autora que trabalhar e produzir literatura pautada na temática afro-brasileira, sobretudo em livros infantis, denotam narrativas cujo objetivo está além de informar a temática ao seu público. Quanto ao exigente público infantil, Lima afirma:

Quando ele gosta do personagem é o melhor resultado. Quando ele reconhece uma densidade humana que faz sentido para a sua, a dimensão informativa precisa da afetiva. Não adianta conhecer a origem africana. É preciso gostar dela e compreendê-la. (LIMA, 2016, p. 70).

Está posto que nesta pesquisa os livros sobre cultura africana e afro-brasileira com enredos que priorizassem aspectos envolvendo relações

---

<sup>20</sup> Disponível em: <<https://ceert.org.br/noticias/educacao/3370/a-tematica-racial-nos-livros-infantis-e-infanto-juvenis>>. Acesso em: 3 maio 2020.

familiares, ancestralidade e cultura oral, estética negra, figura do negro na sociedade atual, presente no ambiente escolar e em outros meios sociais, atuando como protagonistas foram considerados na escolha inicial do acervo da biblioteca e refinado na escolha final, o que deveria resultar em dois títulos. Optamos em uma ótica presente na ideia do que é ser negro hoje no Brasil e estar consciente a quais enfrentamentos ainda são expostos.

Dos títulos pré-selecionados abrangendo os três grupos, sem tempo hábil para aguardar as devoluções dos livros emprestados da biblioteca e o restauro de outras obras, optamos por apresentar um título do acervo pessoal da professora/pesquisadora, como já mencionado, *Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!* autoria de Lucimar Rosa Dias. Estabelecendo assim, um livro de protagonismo feminino e outro com protagonismo masculino (Quadro 4).

QUADRO 4 – LIVROS SELECIONADOS PARA APLICAÇÃO EM SALA DE AULA

Autor (a)	Título	Ano de publicação	Capa
Renato Lima	<i>Chico Rei</i>	2008	
Lucimar Rosa Dias	<i>Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!</i>	2012	

FONTE: Acervo da professora/pesquisadora.

O título escrito por Dias (2012) trata da história de uma menina comum, que gosta de coisas triviais, ficar com a família, frequentar a escola, e outros atributos simples sobre a personagem, que tornam a narrativa uma contribuição para a elaboração positiva, apresentando um enredo dentro de novas tendências na literatura afro-brasileira, não conferindo conflitos raciais em sua trama e

tensão sobre essas questões; em contraponto à tensão, a obra oferece um modelo para as meninas negras que ainda se encontram na infância, na qual se sabe ser um período de experiências identitárias, relações com o corpo, cabelo e a pele, sobretudo na escola com os pares.

Essa perspectiva aponta, portanto, para uma tendência na produção mais recente de obras com personagens negras: a de valorização da estética e da identidade negra, contribuindo para a composição de um repertório literário mais diverso às crianças leitoras, em especial às crianças negras, que passam a ter maiores possibilidades de se verem representadas em produções literárias nacionais em contextos bem diferentes do que foi oferecido a gerações anteriores. (ARAUJO, 2017, p. 37).

Embora não fazendo parte integrante do acervo da biblioteca escolar, a escolha desse título colabora com a possibilidade de representação positiva, como referendado por autoras de livros infantis e pesquisadoras como Nilma Lino Gomes (2010), Maria Cristina Soares Gouvea (2017), Maria Anoria de Jesus Oliveira (2003), Fúlvia Rosemberg (1985), dentre outras que ressaltam tais elementos constitutivos na análise de personagens negros em livros de literatura infantis e juvenis, sobretudo na atualidade brasileira. A seguir delinea-se os livros de Renato Lima e Lucimar Rosa Dias.

- a) LIMA, Renato. *Chico Rei*. São Paulo: Paulus, 2008.
- Ilustração: Graça Lima
  - Número de páginas: 33
  - Discurso: Primeira pessoa

A obra de Renato Lima (2008) está caracterizada na tendência que Araujo (2018, p. 235) enunciou como resgate da herança e da ancestralidade africana, que trata dentre outras a questão “da resistência de povos africanos, seja em contextos locais ou na diáspora africana”, e aborda a etnicidade. A resistência como experiência e característica da população negra na diáspora, são histórias de fortalecimento da identidade africana. As ilustrações demonstram ambientação do local, onde se dá a história, e retrata as fachadas, chafarizes, vegetação e construções, representando também as igrejas de Ouro Preto e replica traços da arte africana, aliando a estética ao texto escrito. Sobre



o livro, em catálogo comentado de literatura infantil, *Patrimônio e Leitura*, Maria Beatriz Rezende (2007, p. 20) escreve que, a letra de samba enredo ao final do livro de literatura deve ser “um dos únicos registros escritos sobre a história, que resiste na oralidade” como tantas outras. O livro será utilizado nas turmas de 5º ano.

b) DIAS, Lucimar Rosa. *Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!* Campo Grande: Gráfica e Editora Alvorada, 2012.

- Ilustradora: Sandra Beatriz Lavandeira
- Número de páginas: 44
- Discurso: Terceira pessoa

A história inicia descrevendo uma menina muito especial, linda, inteligente e muito “sapeca<sup>21</sup>” mas não a nomeia. Dentre as coisas preferidas da personagem estão pular os degraus das escadas, brincar no gira-gira do parquinho, comer chocolate, gritar o nome da mãe, ler livros, ir à escola, cantar, jogar bola, montar quebra-cabeças e muitas outras coisas. Apresenta sua família, que para a protagonista parece muito divertida, pois gostam de fazer coisas juntos e separados cada um do seu jeito. Descreve a mãe, o pai, os dois irmãos e a avó materna, que mora junto à família, e os sentimentos que regem a convivência familiar. Detalha a menina e sobretudo do que gosta nela mesma, principalmente da relação com o seu cabelo, apresentando os penteados com os quais ela desfila na escola e quem da família os faz a cada dia da semana. Fala finalmente seu nome e porque se chama assim.

A obra foi integrada a outros títulos do acervo da escola por se tratar de uma narrativa que demonstra a identidade da menina fortalecida pelos familiares, com elementos de ligação que remetem ao país de descendência familiar, bem como pela origem de seu nome, capital de Angola. A construção do enredo pela autora está ajustada à tendência de valorização da estética e da identidade negra, colocado como critério na escolha dos livros nesta pesquisa. Luanda protagoniza a história, e por meio da construção do enredo que demarca

---

<sup>21</sup> extrovertida, inquieta.

a valorização dos cabelos, da pele e do sorriso, ela atende aos critérios de protagonismo infantil.

A ilustração, que rompe com um modelo historicamente arraigado na literatura nacional, de forma a representar as personagens negras de modo estereotipado e racista, é contemplada positivamente, oferecendo às meninas negras a oportunidade de perceberem uma possível representação expressa no protagonismo da personagem em uma produção que disponibiliza contextos diferentes para a infância negra diversamente da forma que foi oferecida “a gerações anteriores”. (ARAUJO, 2017, p. 37).

Partimos do pressuposto que, ao enriquecer o repertório literário das crianças leitoras, cristalizando as ideias de beleza e inteligência, associadas à figura de uma menina negra, que como muitas outras frequenta a escola, para este momento e para os objetivos que buscamos, seria positivo. A protagonista é vaidosa, feliz, cresceu como muitas meninas de nossas salas de aula, descrevendo-a como “empoderada”. Sobre isso Thiara Cruz de Oliveira e Débora C. Araujo, em texto no Portal Literafro<sup>22</sup>, afirmam que a autora de *Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!* propõe:

[...] a abordagem de uma protagonista visivelmente negra que retira esse corpo negro da órbita de uma infância comum, situando-a como atuante desse espaço, em que vive conforme os direitos básicos de toda criança no Brasil – outrora negado, inclusive, nas próprias narrativas literárias. Luanda sinaliza a possibilidade de uma infância negra que tenha autoestima construída individual e coletivamente, analisando cada traço e fazendo da negritude a vivência plena. (ARAUJO E OLIVEIRA; 2019, não paginado).

Por essas observações o título foi escolhido para ser apresentado as turmas de 4º ano, participantes da pesquisa. No próximo tópico, destacamos os procedimentos metodológicos e o aporte teórico no qual nos baseamos para a condução da pesquisa.

---

<sup>22</sup> Artigo na íntegra disponível em: <<http://www.lettras.ufmg.br/literafro/resenhas/infanto-juvenil/11150-lucimar-rosa-dias-cada-um-com-seu-jeito-cada-jeito-e-de-um>>. Acesso em: 4 maio 2020.



## 4.2 PESQUISA – INTERVENÇÃO DE CARÁTER PEDAGÓGICO

A referida pesquisa tem caráter predominantemente qualitativo, seguindo um delineamento metodológico descritivo e de intervenção pedagógica. Uma análise inicial, demonstrou que os registros realizados pelas professoras participantes relatando o comportamento e os comentários dos estudantes envolvidos na pesquisa, evidenciam fatos dos quais apenas tomamos conhecimento pela escrita das professoras, sendo assim consideramos tais registros como balizadores complementando a análise dos dados construídos diretamente pelos estudantes; bem como, outros instrumentos de pesquisa foram utilizados neste estudo: os questionários semiestruturados, as atividades interativas e reflexivas das sequências didáticas com as narrativas e opiniões acerca dos livros de literatura como disparadores das experiências.

As teorias literárias possibilitam diversas visões e vários pontos de vista do seu objeto – a literatura. Cabe ao(a) professor(a) optar por textos e projetos que melhor atendam às necessidades dos alunos. A leitura antecipada pelo professor(a) mediador(a) de leitura, somada à experiência e ao conhecimento do acervo disponível, ao domínio do que se pretende com a escolha e ao mesmo tempo o atendimento aos interesses do leitor, conferem ao planejamento alguns princípios básicos do ensino de literatura.

Não objetivamos o ensino de literatura, mas o perpassamos quando planejamos atingir qualquer objetivo propondo experiências de leitura, seja com um clássico literário ou com livros que priorizam universos imaginários ou ficcionais, o que requer também uma proposta metodológica coerente, para que o processo possa no caso desta investigação encontrar na estratégia das sequências didáticas, algo que vá além do pretexto para o estudo da língua, mas contribua para a preparação do ato de ler, verificando os efeitos produzidos no encontro com o leitor. Articulando objetivos educacionais e estratégias sugeridas na perspectiva da leitura reflexiva, que pode ter um significado de comunicação estabelecido por convenções numa comunidade escolar.

O efeito estético discutido e teorizado nesta investigação dará o tom à teoria literária quanto ao método utilizado para o trabalho, compondo as análises do material produzido. Com a leitura pretendida, norteamos-nos no entendimento do processo de leitura caracterizado por uma sequência básica do letramento

literário, como descreve Rildo Cosson (2020) envolvendo motivação, introdução, leitura e interpretação.

Compreendemos o letramento literário como um processo ocorrido na escola que vai além do ato de ler, como sugere Cosson (2020):

Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço. (COSSON, 2020, p. 27).

Tendo como autores de referência Heliana de Barros Conde Rodrigues, Mara Beatriz de Sá Leitão, Regina de Barros Benevides de Barros, Bauer e Gaskell (2002), segundo Maria Lopes da Rocha e Kátia Faria de Aguiar (2003) autores precursores da formulação da pesquisa-intervenção fez-se imprescindível a compreensão de que por meio deste tipo de pesquisa busca-se a investigação com vistas a planejar e avaliar também práticas pedagógicas inovadoras. Para isso, apoiamo-nos em Cosson (2020) para discutir o trabalho com a leitura na prática e um dos objetivos do letramento literário na escola, formar segundo ele, uma comunidade de leitores que se apropriem e dialoguem com sua herança cultural. A entender:

[..] Que a seleção dos textos para serem ensinados e aprendidos como herança cultural não pode prescindir da tradição que diz ao leitor que ele é parte de uma comunidade e é para fazê-lo reconhecer-se como agente dentro dessa comunidade que a literatura existe na escola. (COSSON, 2020, p. 104).

Percebendo ao mesmo tempo que a escolha de livros de literatura infantil de temática afro-brasileira deve partir de uma perspectiva da formação de um leitor cultural reconhecido e positivado, segundo as diretrizes e valores para o ensino da EREER, a pesquisa-intervenção apresenta pressupostos na viabilização de espaços de problematização coletiva, permitindo a produção de novas formas de pensar e fazer educação. Rocha e Aguiar (2003, p. 64-65) apresentam a pesquisa-intervenção e a produção de novas análises, partindo de um resgate histórico de pesquisas de cunho participativo e em propostas diferenciadas, ocasionando mudanças na produção de conhecimento.

Aplicada inicialmente à psicologia, articulando teoria e prática nas investigações educacionais e organizacionais, Rocha e Aguiar (2003)

apresentam a pesquisa-intervenção como um dispositivo de transformação, no sentido de que ela não estabelece uma mudança imediata da ação empregada, mas “decorre da produção da relação entre a teoria e prática aplicadas”. A pesquisa de intervenção tem por característica o uso de estratégias e metodologias coletivas, possibilitando com essas ações a criação de novas práticas. Essas metodologias favorecem as discussões por sua ação crítica, possibilitando mais ações em um trabalho compartilhado.

Os autores também acentuam aspectos centrais que norteiam o desenvolvimento da pesquisa-intervenção, sendo o principal a mudança de parâmetros de investigação, reformulando a figura do(a) pesquisador(a) – objetivo(a) e neutro(a).

Pesquisa é, assim, ação, construção, transformação coletiva, análise das forças sócio-históricas e políticas que atuam nas situações e das próprias implicações, inclusive dos referenciais de análise. [...] Não há, portanto, o que ser revelado, descoberto ou interpretado, mas criado. (ROCHA; AGUIAR, 2003, p. 72).

Ressaltamos que a escolha pela pesquisa-intervenção de característica pedagógica deve-se ao fato de, por meio dela, haver uma relação dinâmica entre pesquisador e objeto pesquisado, desmistificando a figura do(a) professor(a) (sujeito que conhece), e a figura do objeto a ser conhecido. Isto é, “a intervenção evidencia que pesquisador/pesquisado, ou seja, sujeito/objeto fazem parte do mesmo processo.” (ROCHA; AGUIAR, 2003, p. 72).

Também conhecida como pesquisa participativa, que se caracteriza em realizar um planejamento, e de uma interferência de posterior avaliação das consequências dessa intromissão. Autores como Kenneth Zeichner, Diniz e Pereira (2005) defendem o potencial deste tipo de pesquisa para a produção de conhecimento e promover a transformação social.

Outra característica imputada a esse tipo de pesquisa parte das observações de que o componente investigativo, nesse caso, as sequências didáticas, as estratégias e o método de avaliação utilizados na intervenção, conferem a quem estiver lendo, a certeza de que a intervenção é uma investigação. Nesse aspecto, será apurada por meio de uma sequência didática a produção das crianças participantes, e observadas as experiências estéticas aparentes, bem como os registros das professoras e alunos a respeito das obras,

para em comparativo às narrativas dos estudantes e às expectativas das professoras, na posição de leitoras/mediadoras, contribuir com os registros em diário de aula, mensurar os efeitos e se houveram significações que reflitam sobre o leitor, “a experiência estética, as possibilidades de interpretação e, paralelamente, suas repercussões no ensino e no meio [...]”. (ZILBERMAN, 2011, p. 8-9).

Atendendo as características descritas para esta pesquisa, a investigação produzirá dados como registros realizados pelas professoras participantes nos diários de aula, nas respostas e produções dos alunos(as) nas atividades pontuais das sequências didáticas e nos questionários semiestruturados para docentes e estudantes com as opiniões e reflexões dos participantes. Dado que o interesse da investigação não se concentra na práxis pedagógica, mas na resposta à estratégia de recepção da leitura e intervenção pedagógica como atores principais os estudantes e suas narrativas do processo, balizado sob o olhar e pelos registros das professoras.

A pesquisa observa a experiência estética, especificamente de contato do leitor com o texto no processo comunicativo, almejando um sujeito literário, no qual suas competências caminhem para além da mera decodificação dos textos apresentados, mas visando que as crianças desenvolvam autonomia para se apropriar do próprio processo de leitura também fora da escola.

Quando decidimos analisar as narrativas dos estudantes sobre o processo da investigação como um todo, sentimos a necessidade de poder olhar perspectivas diferentes, colocando outros atores e não somente o olhar da pesquisadora, e assim levassem à reflexividade e à relevância característica na pesquisa qualitativa, conferindo assim validação para a análise sobre os dados construídos.

A escolha de livros de literatura infantil de temática racial como disparadores de experiências estéticas, e a estratégia no uso de sequências didáticas possibilitando analisar as narrativas infantis, balizadas pelos registros dos diários de aula, produzidos pelas professoras, tornaram-se pertinentes enquanto dados construídos devido à natureza da investigação. Por se tratar de uma indagação envolvendo literatura na escola, a perspectiva é de que contribua para a experiência de mundo por meio da palavra.

Ser leitor, como preconiza Cosson (2020), é ter um aprendizado crítico da leitura literária que se faz no encontro pessoal do leitor com o texto, enquanto princípio de toda experiência estética. Em Iser, a experiência estética se configura como efeito de significado e a resposta à experiência, entendida por significação. (BORBA, 2003, p.19).

No tópico seguinte, a ideia é pormenorizar o convite, a apresentação da investigação e da pesquisadora aos participantes, e esclarecer sobre o questionário que compunha os instrumentos de coletas de dados da pesquisa. E ainda apresentar as etapas de elaboração das sequências didática, em quais conteúdos a pesquisadora se baseou, bem como as características que compõem o uso e aplicação de sequências didáticas, culminando no material para a análise.

#### 4.2.1 Construção e aplicação das sequências didáticas

Definidos os livros e a estratégia para a construção dos dados, fez-se necessária a apresentação da pesquisadora às turmas que manifestaram interesse para explicar como seria desenvolvida a pesquisa e os objetivos. A professora/pesquisadora apresentou-se nas cinco turmas participantes em tempos e dias diferentes. Enquanto esboçava o projeto, ouviu questionamentos que foram desde, *Por que você quer saber a nossa opinião?* até, *Por que quer ver nossas atividades?* Ela foi parabenizada nas turmas de quintos anos por estar na instituição Universidade Federal do Paraná, e algumas alunas manifestaram-se dizendo que um dia estarão lá também. Os estudantes manifestaram surpresa ao saber que suas produções poderiam ajudar a compor esta pesquisa, como se o que escrevessem não tivesse tamanha importância.

Foi explicado também que a professora/pesquisadora não estaria presente durante todo o processo, mas que as docentes anotariam e levariam para ela as dúvidas, ideias, os compartilhamentos e as atividades para que pudesse analisá-los. Desde que os(as) estudantes consentissem e tivessem a autorização dos pais, acompanharia as produções para responder algumas questões de pesquisa.

Neste momento inicial apresentamos os termos, explicando que eram a autorização do(a) estudante e o outro dos responsáveis, e a professora regente

ficaria aguardando a devolutiva para que pudéssemos realizar o levantamento dos alunos que efetivamente participariam da investigação. E aplicamos os questionários semiestruturados, que compõem material de análise desta pesquisa (APÊNDICE F) para alunos(as) e outro específico às docentes (APÊNDICE G).

Para estruturação das sequências didáticas, buscamos espelhar no trabalho comumente realizado em salas de aula na condução de atividades com textos e no que é esperado nos objetivos do letramento literário na escola (COSSON, 2020), de acordo com as necessidades e as características dos (as) alunos (as), professores(as) e instituição de ensino. Sendo que na sequência didática foram propostos de forma interativa para os participantes e passível de adaptações pelas professoras, solicitando à criança identificar, comparar e associar elementos de partes da história contida nos livros, em aproximação com o trabalho de aquisição da leitura e letramento; e ao término das aulas propostas pelas sequências didáticas, os participantes registrassem um texto de forma livre, como exercício de prática da escrita, que tinha o objetivo de fazer o(a) aluno(a) expressar como foram as aulas, atividades e práticas das quais se familiarizou e o que pensa sobre a temática.

Os indicativos sobre como escrever o texto foram orientados pelas professoras regentes, a forma, a estrutura e o tipo de registro a ser realizado. Sugerimos um roteiro com provocações para uma direção na escrita (Quem? Quando? Onde? Por quê?), mas ao receber o retorno principalmente das turmas dos 5º anos, percebemos que poucos o utilizaram. Afinal, a existência de combinados e propósitos para a escrita é um dos princípios básicos para o trabalho com a estrutura linguística em salas de aula. Sabendo da existência desse entrosamento entre professoras e alunos, procuramos não os modificar. As crianças também tinham o conhecimento de que seus textos e suas produções seriam socializados com a interlocutora-pesquisadora, quando em apresentação e da pesquisa em salas de aula.

A organização de atividades sequenciais, que propõe o procedimento de ensino da sequência didática com uma unidade temática, foi focalizada em etapas, permitindo o estudo nas várias áreas de conhecimento de maneira interdisciplinar, como relatos das professoras que agregaram a temática em

outras áreas e as aulas em andamento paralelo à aplicação da sequência nas turmas.

Como exemplo, temos uma atividade da sequência didática direcionada ao 4º ano com o livro *Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!* de Lucimar Rosa Dias, na qual foi apresentado material para recorte e montagem do envelope com as tiras, podendo a critérios dos alunos(as) serem feitas mais tiras para compor a proposta inicial da atividade. Foi comentado e observado pelos(as) alunos(as), na história de Luanda, que a menina protagonista tinha gostos simples, como girar bem forte no gira-gira do parquinho, comer bastante chocolate, chamar a mãe a toda hora com um gritinho bem especial ou ainda de pular degraus (DIAS, 2012 p. 4, 5, 6 e 7), como mostra a ilustração do envelope semelhante à do livro (DIAS, 2012, p.4).

Com a descrição da atividade e sua parte prática, referenciamos o que pretendíamos realmente com a atividade, estimular os estudantes participantes a interagir, de forma a exercer uma participação reflexiva começando a mostrar-se e apresentar-se, demonstrando por meio da atividade, seus interesses, gostos, apresentando aos demais por uma breve explanação. Desta forma, delineamos que nas atividades das aulas previstas, sempre que possível as professoras encaminhariam para rodas de conversa, discussões, explanações conferindo destaque aos pensamentos dos estudantes.

FIGURA 5 – ATIVIDADES DE ELABORAÇÃO DA PESQUISADORA, COM IMAGENS DO LIVRO DE LITERATURA *CADA UM COM SEU JEITO, CADA JEITO É DE UM!*



FONTE: Acervo da professora/pesquisadora.



A proposta inicial era que os(as) estudantes escrevessem em cada tira, colocada no envelope algo que gostassem muito de fazer ou comer, que para eles(as) trouxesse uma satisfação pessoal, atividades do cotidiano, e em seguida apresentassem a colegas e professora seus gostos e preferências. Em meio ao diálogo, a sequência conduziria o grupo a outra atividade em roda de conversa para provocações, como observar as várias coisas simples que nos fazem felizes, aprendendo que *o outro*, assim como *eu*, também pode se expressar e ter gostos. Comportando-se como uma atividade simples de transição de ideia e outras dentro da sequência com foco ainda no livro de literatura, associando os gostos da menina protagonista com os de cada criança, inclusive dos mais tímidos da turma, segundo relatos das professoras.

Entre as associações da unidade temática da sequência didática, as outras áreas, os trabalhos com registros e a apreciação do livro trabalhado em sala motivaram a feira do “Eu indico!”, na qual a comunidade escolar foi convidada a participar e interagir à medida que lia relatos das atividades e produções dos(as) alunos(as) com o livro de literatura. No mural, em espaço especial, podia contribuir registrando, além do incentivo à leitura, a indicação de títulos já lido. A indicação da turma foi o livro *Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!* Segundo as professoras, o retorno desse trabalho foi divertido. A leitura das sugestões indicada pelos pais e anotadas no mural gerou levantamentos e conteúdo para estimativa e gráficos nas aulas de matemática, com os registros de material de leitura com mais indicações.

Outro exemplo, na sequência didática do 5º ano, ocorreu após a apresentação do livro *Chico Rei* de Renato Lima, quando outras fontes históricas e fragmentos de textos informativos, além do proposto para a aula da sequência, foram trazidos e agregados ora por alunos(as) ora por professoras, bem como as pesquisas entregues pelos próprios(as) estudantes para as aulas, que compuseram o cenário das propostas nas sequências didáticas, enriquecendo-as como descrito por algumas professoras. A busca e coleta de imagens sugeridas em atividade a compor um acervo imagético, realizada por todas as turmas participantes, com representações de pessoas negras em atividades diversas, para o trabalho proposto na sequência, trouxeram informações sobre a dificuldade de encontrá-las e outras vezes de alunos trazendo material de recorte com abundância de imagens para os colegas que não as conseguiram.





Dessa forma, considerando a rotina escolar, foram consultados cadernos e diretrizes para o trabalho com a língua portuguesa em cada ano nas quais foram aplicadas, bem como a estruturação propriamente dita na elaboração das sequências, condizentes com suas características e aplicabilidades. Foram consultados o caderno do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) Unidade 6, que trata do planejamento, integrando as diversas áreas do conhecimento e a sequência didática (QUADRO 5).

QUADRO 5 – SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

<b>CARACTERÍSTICAS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho com gêneros integrando diferentes áreas do conhecimento;</li> <li>• Interdisciplinaridade;</li> <li>• Não tem necessariamente um produto;</li> <li>• O planejamento didático das atividades e a ordem do plano geral é centrado no professor, ou seja, é ele quem monitora o trabalho todo, sabendo quais as atividades articulares, quais atividades vêm antes de outra e o nível de aprofundamento do conteúdo selecionado é menor.</li> </ul>

Fonte: *Cadernos PNAIC*, ano 1, unidade 6. (Adaptado)

As etapas e sequências de atividades dispostas nas sequências didáticas atenderam não somente ao trabalho escolar dos anos sugeridos, no que diz respeito aos conteúdos, mas à problematização da leitura dos livros de literatura e provocação para reflexão sobre a temática e posterior interpretação, bem como, a consulta do material sugerido para a apropriação do sistema de escrita alfabética e letramento com a organização do trabalho pedagógico por sequências didáticas na rede municipal de ensino de Curitiba.

Como está sintetizado no Quadro 5, sendo uma modalidade de planejamento, as sequências didáticas não caracterizam um produto, mas no caso das elaboradas neste estudo era esperado que ao término de cada aula as atividades fossem organizadas para compor um portfólio de sala, de avaliação exclusivamente do processo ensino aprendizagem pelas professoras regentes e suas avaliações, e conseqüentemente, essa coleção de atividades pontuais fossem utilizadas para a investigação da pesquisadora. Em acordo com a Unidade 6 dos cadernos do PNAIC, destacamos:

[...] uma sequência didática tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto levando-o a escrever ou falar de forma mais adequada numa situação de comunicação. (PNAIC, unidade 6, 2012, p. 29).

Com centralidade na professora, enquanto planejamento didático das atividades e no plano geral como um todo, cabe à profissional durante a elaboração das atividades sequenciadas a adequação dos conteúdos, atividades e reflexões estarem de acordo com a faixa etária. Telma Ferraz Leal (2005) sintetiza algumas situações didáticas que colaboram para a construção de sequências didáticas, sendo as principais a ação, formulação, validação e institucionalização.

De modo semelhante, as situações apontadas por Leal (2005) permearam a elaboração das atividades adaptadas pela pesquisadora para as sequências didáticas, quando em situação de ação, que se caracteriza na investigação partindo dos conhecimentos prévios dos(as) alunos(as) e suas vivências sobre racismo, preconceito e discriminação racial. Na formulação, as atividades sequenciadas são elaboradas e propostas como forma de instigar os conhecimentos e as conclusões dos(as) estudantes sobre a temática, tendo como disparadores os livros de literatura de temática afro-brasileira. Durante a validação, os participantes resolvem, formulam, discutem, refletem, sob a orientação das professoras regentes, as atividades de cada aula, em duplas, em rodas de conversa, em estratégias que possibilitem a explanação de suas respostas ou mesmo no registro das ideias. Por fim, na institucionalização, a professora atua como a organizadora e sintetizadora das informações e produções, alcançadas pelos(as) participantes, auxiliando-os a integrarem todos os dados obtidos e construídos ao longo da aplicação das sequências didáticas, não necessariamente resultando num produto, mas em produções ao término de cada aula como acordado com as professoras participantes.

A proposta foi aplicada pelas professoras regentes, contemplando o desenvolvimento dos conteúdos por meio de diferentes etapas, em aproximações com o que Cosson (2020) estabelece no ensino da literatura com vistas ao letramento literário, uma sequência básica nesta investigação culminando com as atividades sequenciadas conforme a temática dos livros, que compreendeu: 1) a motivação, que envolveu o contato dos estudantes com o livro de literatura, por meio de aplicação de abordagens e estratégias para apresentação do material aos participantes; 2) a introdução – contato com a biografia dos autores dos livros escolhidos para a leitura, relatando aos estudantes a importância da obra escolhida, justificando nossa escolha em

consonância às reflexões e provocações sobre preconceito e discriminação racial apontados nas atividades das sequências didáticas sendo que, nessa etapa, são priorizadas as experiências dos envolvidos com a temática racial na escola, por meio de conversa com os pares e a regente; 3) a leitura, mediada pelas docentes, utilizando estratégias para a apresentação das obras – contação, leitura coletiva; 4) a interpretação, a considerar fatores que aconteceram antes e durante a leitura e em todo o processo de aplicação das sequências, estágio em que serão averiguadas as narrativas dos(as) participantes pelo material produzido.

Segundo Cosson (2020), a interpretação resulta num ato por vezes íntimo, mas ao mesmo tempo social, porque é nesse momento, levando em conta a motivação que os estudantes podem exercer participação em uma coletividade com seus pontos de vista e relatando suas interpretações dentro de um contexto. A introdução e a leitura são de responsabilidade da escola para a efetivação do letramento literário, muito diferente da leitura literária realizada fora dela e mais tarde por escolha do(a) leitor(a). Portanto,

A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. (COSSON, 2020, p. 66).

A interpretação, entendida por Cosson (2020), deve ser externalizada por meio de registros, os quais buscamos na proposição das atividades interativas sequenciadas, aplicadas pelas professoras participantes na sequência didática.

#### 4.2.2 Coleta de materiais produzidos

A coleta de informações e a produção dos dados foram organizadas de forma a captar informações e impressões de alunos(as) e professoras participantes, por meio de questionários semiestruturados, diários de aula, atividades da sequência didática e a recepção dos livros de literatura escolhidos. Durante a aplicação das sequências propostas, disponibilizamos material para

registro após cada aula, referente ao trabalho com o livro de literatura e as atividades da sequência didática.

Ressaltamos quanto aos diários de aula, que foram pensados com base no trabalho de Miguel A. Zabalza (2007), que os entende como um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional, utilizando-os como uma técnica de documentação, na qual professores(as) anotam suas impressões sobre o que ocorrem em suas aulas, conseguindo deles inúmeros registros, interpretações e usos.

Existem vários tipos e formas de registro, bem como nomes diferenciados para eles. Segundo Zabalza (2007), os diários não necessariamente precisam ser uma atividade cotidiana do professor. Mesmo que seja realizado por um curto período o que importa é manter uma certa linha de continuidade ao escrever os registros, em nosso caso as aulas, para que a narração seja mais representativa. O conteúdo das narrativas pode ter caráter aberto ou ser condicionado por ordem ou planejamentos prévios. O positivo desse tipo de registro é a riqueza informativa que apresenta e a sistematicidade das observações recolhidas. Pode ser usado como recurso voltado à pesquisa e avaliação dos processos didáticos, sejam eles pessoais, feitos pelo autor (aquele que escreve) ou pela pesquisadora, tornando-se um recurso de pesquisa pelas informações que oferece.

Obviamente, o pesquisador terá de levar em consideração a natureza subjetivada dos dados com que está trabalhando e deverá introduzir os mecanismos de contraste e de triangulação que equilibrem o peso das diversas perspectivas e dimensões do fato estudado. (ZABALZA, 2007, p. 26).

A análise da prática pedagógica não é o foco na observação dos diários de aula, mas as descrições para a reflexão, observação de possíveis interpretações pessoais, narrações sobre fatos ocorridos durante as aulas, hipóteses e até antecipações sobre o conteúdo exposto. Neste trabalho é possível observar os registros, pois todo esse grupo de dados cabem em um diário, somando-se aos materiais construídos para análise. Por meio dessas narrativas podemos detectar as respostas aos efeitos estéticos que as professoras participantes relataram das abordagens realizadas por meio do livro de literatura e o desenvolvimento da temática com os(as) alunos(as),

compreendendo melhor a narrativa das crianças na observação das anotações realizadas pelas regentes. Os diários poderiam conter perguntas disparadoras para auxiliar os registros ou provocar a reflexão da professora durante esse processo, mas optamos pela forma livre de registro, almejando assim captar maior número de elementos que poderiam ser descritos pela percepção das docentes enquanto envolvidas nas ações de trabalho em sala de aula.

Os questionários de formato único foram aplicados em dois momentos, contendo o mesmo conteúdo e as mesmas questões investigativas, direcionados para professoras e alunos(as) antes e após o término da aplicação das sequências, com intuito de averiguar as permanências e mudanças de opinião ao longo das aulas que envolveriam as atividades desta pesquisa, tendo os(as) estudantes com seu ponto de vista como receptores e professoras podendo refletir sobre todo o processo, inclusive externalizando o que pensaram e visualizaram nos relatos nos diários de aula.

Para as professoras também foi apresentado um questionário de observação de dados, que explicitava seu conhecimento sobre literatura de temática africana e afro-brasileira (APÊNDICE G), e o trabalho com a educação das relações raciais na escola, questões em parte integrante de material descrito nas referências desta pesquisa, compilação desenvolvida e organizada por Denise Carreira, intitulada *Indicadores da qualidade na educação: relações raciais na escola*, de realização da organização não governamental Ação Educativa em parceria com a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), publicada como contribuição da efetivação dos marcos legais que determinam eliminar estigmas e dar visibilidade à população africana e afro-brasileira na formação social brasileira. Esse material foi destinado originalmente à formação de professores.

Somadas às questões propostas, com base neste material constam questões elaboradas pela pesquisadora, com o intuito de mensurar o trabalho junto aos estudantes. Ambos os questionários (APÊNDICE F e G) e encontram em anexo juntamente aos demais documentos nesta pesquisa.

Conforme idealizado na elaboração das atividades das sequências didáticas, à exceção das atividades pontuais de análise da pesquisadora, organizamos uma sequência, na qual a forma da condução e elaboração por parte dos alunos ficou a critério das professoras regentes que conduziram e

tiveram a liberdade de abortar, incluir ou remodelar as atividades ao perfil de suas turmas, respeitando dificuldades pontuais dos(as) alunos(as) em processos diferenciados de aprendizado e aqueles considerados no processo de inclusão. Em vários momentos e mesmo no roteiro das atividades (constando nos anexos desta pesquisa), refiro-me a essa liberdade na forma do texto com expressões como *atividades propostas*, *proposta de discussão*, *a preferir pela professora*, *sugestão*. Ficando a critério das regentes mudanças nas atividades de competência e posterior análise das professoras, de modo a compor portfólio de sala dos estudantes.

Quanto à produção textual dos alunos, sugeridas ao término de cada sequência didática, não vislumbrou uma escrita literária ou uma produção de gênero textual específico, apenas a orientação para que registrassem a partir de uma unidade temática, observando a estrutura textual habitual, ficando livre a escolha da forma de escrita e do gênero pretendido. Era esperado essa autonomia de escrita por parte dos alunos em final de ano letivo de 4º e 5º anos. Dessa forma foi ofertado suporte orientando as ideias a serem escritas no texto. Sobre a folha pautada destinada a escrita, poderiam recortar as franjas com as questões provocativas para orientar a escrita e abaixo delas o texto produzido. Como mostra as imagens de material ofertado aos 5º anos para o registro dos alunos(as) participantes<sup>24</sup>.

---

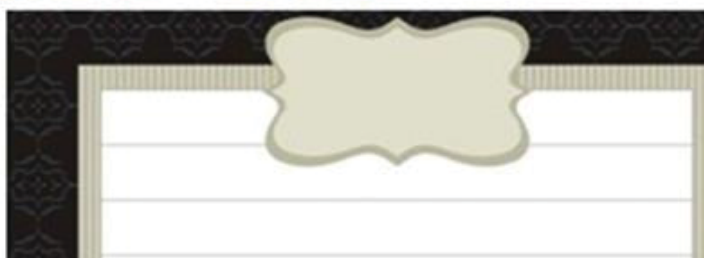
<sup>24</sup> Por motivos de difícil visualização do enunciado presente na figura 7, fizemos a transcrição. "Agora seguindo o roteiro lembrando toda a informação que teve contato durante as quatro aulas desta sequência e do texto do livro "Chico Rei", produza um texto pessoal falando sobre sua experiência em ter participado destas aulas, as impressões que teve o que achou das informações, dos mapas e tudo o mais. Boa escrita!"



FIGURA 7 – ATIVIDADE ELABORADA COM BASE EM QUESTÕES INTERATIVAS PARA SUPORTE DA PRODUÇÃO DOS ALUNOS

Atividade em sala	
Nome:	_____
Turma:	_____
Data:	__/__/__
Professora:	_____

Agora seguindo o roteiro lembrando toda a informação que teve contato durante as quatro aulas desta sequência e do texto do livro "Chico Rei", produza um texto pessoal falando sobre sua experiência em ter participado destas aulas, as impressões que teve o que achou das informações, dos mapas e tudo o mais. Boa escrita!



Atividade em sala	
Nome:	_____
Turma:	_____
Data:	__/__/__
Professora:	_____

Agora seguindo o roteiro lembrando toda a informação que teve contato durante as quatro aulas desta sequência e do texto do livro "Chico Rei", produza um texto pessoal falando sobre sua experiência em ter participado destas aulas, as impressões que teve o que achou das informações, dos mapas e tudo o mais. Boa escrita!

<b>Quem?</b>	
<b>Onde?</b>	
<b>Quando?</b>	
<b>O que?</b>	

FONTE: Professora/pesquisadora.



Para o registro da interpretação que pretendemos, nem sempre ocorre com textos, mas como proposto na sequência didática, a cada aula poderíamos, por meio dos vários registros das atividades em diversos suportes e nas reflexões com as professoras e demais materiais produzidos, averiguar tais interpretações.

O importante é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de uma forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar. (COSSON, 2020, p. 68).

Nesse sentido, o autor deixa claro que as atividades de registro podem ser diversificadas a depender do trabalho e dos objetivos da professora, da turma a qual atua, contribuindo para que os(as) alunos(as) tenham opções de exercitar a escrita.

Quanto as imagens utilizadas neste processo incluindo as trazidas pelos estudantes e elaboradas pelos mesmos nas ilustrações e representações que seguirão no capítulo de análise, apontam na direção de um pensamento em que ao trabalharmos a leitura de imagem em sala de aula, sejam de direcionamento da professora e na perspectiva de uma construção de significados que seriam compartilhados e narrados pelo grupo, constatou-se que a escrita não foi o único meio de comunicação para produção de sentidos dos livros apresentados as turmas. Isto é, as imagens permitem problematizar e mensurar o que os participantes da pesquisa comunicam sobre a questão racial, muitas imagens revelam aspectos biográficos, e, a partir dessas visualidades, vemos que os estudantes manifestariam seus posicionamentos e visões sobre a realidade vivenciada no ambiente escolar.

As atividades de competência de análise pela pesquisadora serão exemplificadas no capítulo de análise dos dados construídos, delineado a seguir, pois como já mencionado foram escolhidas algumas atividades pontuais para compor esta dissertação.

## 5 NARRATIVAS ESTÉTICAS

As narrativas que serão descritas neste capítulo dizem respeito àquelas elaboradas pelos(as) participantes da pesquisa, professoras e estudantes, conferindo após uma atuação pedagógica como as sequências didáticas, as reflexões após a recepção dos livros, que entendemos como relatos de importância para introdução dos estudantes na discussão sobre as relações raciais e seus desdobramentos dentro da escola.

Ao entrar em contato com a teoria da recepção e do efeito estético, percebemos por meio de estudo de Carme Sevilla Gonçalves dos Santos (2007), que a abordagem iseriana se apropria de *pedaços* de estruturas, tais como elementos da psicologia social e *gestalt*, sociologia do conhecimento, psicanálise da comunicação, fenomenologia e pragmática se adaptando ao objeto de estudo e à formulação da teoria.

De acordo com estudo de Santos (2007), Iser admite ser possível acrescentar novos pontos de vista quando necessário, tanto o fez, que sua teoria do efeito estético contribuiu para estudos da antropologia literária. Ao considerar a abordagem iseriana, a autora alega que a teoria, por si só, não é diretamente aplicável, sendo que para empregá-la ser necessário antes criar um método a partir dela.

Concomitante, observa-se que em Iser (1996, 1999) a teoria do efeito estético privilegia o ato da recepção, seu receptor e o diálogo entre texto e o repertório cultural acumulado pelo leitor, procuramos por meio das atividades das sequências didáticas estabelecer este diálogo entre os livros de literatura afro-brasileira com as discussões e levantamento de informações que os estudantes foram trazendo de casa, do meio de convívio e das percepções que tinham da mídia sobre a temática discutida em cada aula da sequência.

Destacamos que a percepção está condicionada pelo texto, e que o efeito é produzido ou não pelo leitor, isto é, é determinado pela relação leitor-texto por uma espécie de mediação, preenchendo o que Iser (1996) chama de vazios deixados no texto. Além disso, consideramos que nesse processo de análise do efeito estético, o cognitivo e o emocional do leitor preenchem tais vazios. É nesse contexto que optamos analisar, por meio dos livros disparadores, as interpretações e significações produzidas pela interação texto-leitor, bem

como a capacidade dos textos produzirem sentido, ou seja, interessa-nos o polo estético da obra, concretizado pelo estudante leitor (real) em contato com o texto.

Segundo Santos (2007), a interação descrita no processo de leitura, não é vista nem tocada, então, questiona-se: Como mensurar? Criamos estratégias de aproximações nessa busca, lembrando que Iser (1996, v. 1) ainda faz distinção de textos literários e não literários, explicando que no primeiro caso o texto apresenta mais vazios a serem preenchidos pelos sentidos do leitor. As obras escolhidas não se referem a textos pertencentes aos cânones da literatura nacional, pois privilegiamos obras contemporâneas de um circuito de literatura afro-brasileira a despeito dos objetivos a que se propõe esta pesquisa. Tampouco poderemos avaliar a historicidade dessas obras nas amostragens, pois, trata-se de livros contemporâneos. Assim, não houve a intenção do uso dessas produções para um fim utilitário de ensinamento, porém, com um propósito de provocar os leitores à reflexão.

A essa pretensão, Maria José Palo e Maria Rosa D. Oliveira (1986) prefiguram:

Ao uso passivo e consumista se sobrepõe um uso que implica atividade efetiva da mente receptora, sujeito das conexões que cria, das sugestões de sentidos que capta e reconstrói em cumplicidade com seu outro – o livro, também ele renascendo a cada instante em que se vê em processo de leitura. (PALO; OLIVEIRA, 1986, p. 14).

Com o aporte teórico, nos orientamos na observação da literatura infantil, seu processo comunicativo e o que concerne a características observadas na transformação do estatuto da personagem e as inversões das funções tradicionais dela para outras experiências narrativas, questões importantes para compreendermos os pontos de vista dos participantes da pesquisa e de um leitor criança, bem como de uma produção literária contemporânea. No próximo tópico delineiam-se as narrativas das professoras, que assumem o papel de mediadoras no processo comunicativo com as crianças.

## 5.1 NARRATIVAS DAS PROFESSORAS MEDIADORAS

A respeito do transcurso da pesquisa na escola, os livros foram apresentados às turmas no formato físico, percorrendo as salas segundo o cronograma, pois havia apenas um exemplar de cada obra. Num primeiro momento que sugere a *antecipação* (COSSON, 2020), descrita como as várias operações que o leitor realizaria antes de adentrar a leitura, destaca-se o papel das professoras. Visto que, nessa etapa, podemos colocar as estratégias realizadas pelas docentes como forma de instigar a curiosidade dos estudantes.

Como sugestão da professora/pesquisadora um vídeo *Ninguém nasce racista. Continue criança*<sup>25</sup>, foi apresentado aos estudantes com o intuito de problematizar o início da reflexão: o que pensavam, como lidavam ou percebiam situações de racismo, preconceito e discriminação sobretudo na escola. Após a exibição, a forma de reflexão ficou a cargo das professoras regentes. Houve rodas de conversa entre as turmas dos 5º anos participantes, com encontro dos grupos na área verde, anexa a área construída da escola para conversarem.

Os conceitos começaram a ser esboçados e construídos com a orientação das professoras em diálogo com os estudantes em salas de aula. Todo o material registrado era anexado a cada aula prevista na sequência, nesse momento os livros físicos percorriam as salas de aula. Uma das professoras, toda vez que mostrava o livro, apresentava o volume encoberto por papel escuro, dando pistas sobre a história, levantando questionamentos e instigando a curiosidade dos(as) alunos(as). Outra professora encobriu o título, solicitando que pelas ilustrações da capa nominassem a obra adequadamente. Nessa situação, ao encobrir o título e deixar à mostra apenas a ilustração da capa do livro de Renato Lima, *Chico Rei*, fez a seguinte anotação em seu diário de classe após a aula: “Quando apresentei a capa do livro, perguntei a cada um o que achavam que eram, muitos responderam que se tratava da imagem de uma tribo indígena, outros pessoas negras, outros uma tribo e um rei, poucos falaram se tratar de africanos. Falaram também que eram pinturas indígenas (p. 5).”

---

<sup>25</sup> Vinculado ao projeto Criança Esperança é possível assistir, disponível em: <<https://globoplay.globo.com/v/5136931/>>. Acesso em: 16 set. 2020.

De fato, a curiosidade e a capacidade de imaginar, fantasiar, e as tentativas assertivas são características infantis nessa fase escolar, na qual a imagem agregada ao contexto oferece elementos para o olho que vê, mas ainda não leu. A leitura ainda não havia sido realizada, apenas foram exploradas as possibilidades interpretativas da capa e sugestões para títulos pertinentes à obra.

Ainda sobre os relatos das professoras nos diários de classe pertinentes a essa *antecipação*, foram unânimes os relatos emocionados dos estudantes ao verem o vídeo e se colocarem no lugar da menina que sofreu com as consequências do racismo. Ao serem indagados pela professora se apenas adultos discriminavam e cometiam ações racistas? Os(as) alunos(as) concluíram que já haviam visto crianças da escola nessa situação, tanto na posição de discriminadas quanto sendo preconceituosas com outras. Constatada a realidade, estava na hora de ressaltar a inversão dessa ideia em uma ação positivada a partir da aplicação das sequências didáticas a contar com as reflexões que trariam. Em anotações, a professora ressalta: “Percebi que muitos alunos refletiram sobre o racismo e a discriminação pelos relatos trazidos para as aulas, contribuindo que é preciso respeito para com o outro (Professora 4).”

Retomando algumas questões e observações de Cosson (2020) a respeito do ato de ler, concordamos que a leitura mesmo realizada individualmente se torna uma atividade social, contudo, nesta pesquisa outras formas de leitura também foram válidas. As leituras dos livros de literatura escolhidos foram realizadas de diferentes formas. Segundo relatos das professoras, houve alunos(as) que solicitaram os livros para ler, manuseá-los em separado, isto é, para realizar a leitura de forma individual. Porém, devido ao fato de termos apenas um exemplar de cada livro, a apresentação às turmas se deu por meio de contações e leituras coletivas, sendo que nessas últimas, os livros foram escaneados e apresentados na TV *Smart*, pareando o celular, e exibidos como arquivos, utilizando a tecnologia disponível de forma a atingir a todos.

Após contato inicial com os livros, a segunda etapa constituiu-se na decifração que resumidamente seria o contato direto com a leitura, a decodificação das palavras que formam o texto, foram disponibilizadas cópias dos textos para leitura. Nesse ponto, justificamos a escolha de leitores mais experientes (4º e 5º anos) como participantes da pesquisa para melhor

aproveitamento do ato de ler, na perspectiva de leitores. Reconhecemos que dentro de cada turma encontravam-se casos de alunos(as) com mais dificuldades nesse processo, em que, algumas atividades interativas na sequência didática possibilitaram melhor aproveitamento e inserção desses estudantes nas aulas. A ressaltar o relato da professora de 5º ano no diário de classe:

Quando os informei que iria ler uma história bem diferente eles adoraram. Gostam muito de leituras e contação de histórias. Ficaram curiosos para saber se a história era real ou não devido a termos trabalhado em aulas anteriores com histórias reais e fictícias. Gostaram muito, prometi que ao final dos estudos (atividades) faríamos uma leitura novamente para então os mesmos representarem por meio de desenhos as impressões, todos gostaram, pois, adoram desenhar (Professora 5).

Outra observação nos diários de classe das professoras foi a respeito da construção de um acervo imagético com imagem de pessoas negras em diferentes atividades para compor a proposta de trabalho prevista na sequência didática, momento em que os estudantes faziam a seleção de imagens de pessoas negras e pardas e trariam para compor o acervo. O comentário da professora foi a dificuldade do retorno dessas imagens. Alguns estudantes justificaram o curto prazo e outros a dificuldade em encontrar as imagens, o que nos fez pensar: Em quais materiais os estudantes estavam procurando ou as imagens encontradas não eram as preferidas? O fato é que alunos(as) que imprimiram imagens compartilharam com os demais, possibilitando o cumprimento da atividade.

No que pode se chamar de terceira etapa no modo de compreender a leitura, denominada interpretação, comumente associada a sinônimo de leitura segundo Cosson (2020). Nessa etapa, nos interessamos pela interpretação no sentido das relações estabelecidas pelo leitor enquanto ou quando processa o texto, o que nos termos de Iser (1999) possibilitaria pela leitura perceberem os códigos e vazios proporcionados pelo texto preenchidos pelos leitores; ou seja, nesse momento seria estabelecida a interação com o leitor e nela serem gerados significados e conseqüentemente significações como colocados por Iser (1999). Essa fase é a mais complexa por envolver as etapas anteriores: antecipação e

decifração, configurando em um processo que sempre depende do resultado da etapa que o antecede.

Nesse ponto de aplicação da pesquisa, os participantes já haviam tomado contato com a leitura pela mediação das professoras e iniciavam as reflexões propostas em cada aula da sequência didática, realizando algumas atividades elaboradas para problematizar tais reflexões. Assim como as professoras participantes já abriam seus registros nos diários, relatando como seguiam as aulas desde a recepção dos livros de literatura, merecem ser transcrito alguns depoimentos dos(as) alunos(as) insertos pelas docentes nos diários:

- A aula de hoje foi muito legal, aprendemos coisas novas importantes gostamos muito. (O5, A3).
- Gostei bastante da aula, pois o conteúdo das duas aulas são muito bons para o aprendizado. O racismo infelizmente é comum no Brasil. (A5, A3).
- Hoje na aula falamos sobre continentes, oceanos, como a cultura africana influenciou nosso idioma, e gostei como a professora nos ensinou bem. (A5, A4).
- Eu aprendi na aula de hoje um pouco mais sobre os africanos, e descobri palavras que eu nem sabia que eram de origem africana. Gostei muito da aula de hoje. (O5, A4.)
- A aula de hoje foi muito mais importante porque falamos do preconceito. (A5, A1).

Ainda sobre as anotações a professora (P5), realizando perguntas a alguns alunos e alunas ao término das aulas e após cada atividade das quais seguem como exemplo parte do diálogo:

- P5: O que você achou dessas atividades realizadas?  
 A5: Achei divertido, pois aprendi diversas coisas que eu não sabia.  
 P5: Qual atividade do bloco três você gostou mais?  
 A5: Do caça-palavras, porque foi a gente que fez, e da troca com os colegas.  
 O5: Gostei da atividade dos continentes porque deu para ver de onde vinham os africanos. E o mapa mental também gostei de fazer.  
 O5: Não gostei muito porque foram muitas atividades, mas o vídeo eu gostei.  
 A5: Eu achei muito legal, as atividades divertidas e diferentes e uma forma bem legal de aprender o que é difícil aprender.

As aulas da sequência didática foram adequadas segundo horários e dias disponíveis para realizá-las e organizadas pelas professoras regentes, que colhiam os depoimentos e anotavam o que percebiam a cada aula concluída. A



saber, o conteúdo referido pelos estudantes no diálogo, refere-se a atividades do dia 3, denominado pela professora P5, como bloco 3. Após a retomada de parte do livro de literatura *Chico Rei*, foram realizadas as atividades que neste dia envolviam a localização do continente africano, povos africanos, alguns reinados, texto com espécie de *quiz* (jogo de perguntas e respostas), texto intitulado *Culturas africanas influenciam nosso idioma*, e ao término mapas mentais organizando as atividades do dia.

Os livros de literatura foram o eixo central para as atividades, que ora promoviam apenas reflexões orais e em outros momentos pediam os registros, escritos e visuais, do que pensavam os alunos e alunas participantes. Sendo que, as atividades “legais” mencionadas por uma das alunas abordavam fragmentos dos textos dos livros de literatura, realizadas de forma interativa, com recorte, colagem. Para tanto, foram disponibilizadas cópias do texto dos livros para consulta em sala de aula.

A forma como alguns se referiram às aulas como “divertido” veio a transparecer o que buscávamos, isto é, trabalhar a abordagem desejada de forma fluida nas propostas de trabalho e com reflexões sugeridas nas sequências, alternando momentos mais diretivos, em que o processo comunicacional exigia mais reflexão e externalização por meio da oralidade e registros, sem perder o foco para a importância das reflexões sobre o racismo, preconceito e discriminação; sobretudo, identificando a realidade da escola pelos próprios participantes. A mediação realizada pelas professoras os(as) encorajavam a perceber que é preciso falar sobre o que pensam sobre essas questões com os colegas, as professoras e os pais, nas quais são agentes de mudanças. Como foi sensivelmente descrito por uma aluna: “Uma forma bem legal de aprender o que é difícil aprender (A5)”.

Enquanto leitoras, as professoras participantes redigiram os diários de classe ou de aula, fornecendo informações e impressões que tiveram de seus alunos (as) no decorrer das aulas propostas. Por meio de questionário específico para as professoras (APÊNDICE H), com uma mescla de questões, elaboradas pela professora/pesquisadora, e do material proveniente dos Indicadores de qualidade na educação, *Relações Raciais na Escola* (CARREIRA, 2013), obtivemos informações importantes quanto à forma de observar o trabalho por uma ótica de mediadoras, a exemplo das respostas contidas nas figuras 9 e 8.



FIGURA 8 – QUESTIONÁRIO PREENCHIDO PELA PROFESSORA, P 4

1. Em sua escola foi realizada alguma formação, encontro ou reunião que permitissem a reflexão crítica dos profissionais de educação com relação ao seu pertencimento racial (branco, negro, indígena, etc.)?  
 sim ( ) não. Comente sobre isso.

---

2. Na sala de aula e na escola como um todo, estão visíveis cartazes, faixas, painéis e murais que abordem a diversidade étnico-racial de nosso país?  
 Sim.  Não. Em caso afirmativo. O que eles comunicam?  
*São anexados cartazes em momentos pontuais durante o ano.*

---

3. Na escola existem livros didáticos que tratem sobre a questão racial?  
 Sim. ( ) Não. Quais?  
 Em caso afirmativo. Como você vê a abordagem desses livros?  
 tratam positivamente a questão racial  
 destacam personagens negros e brancos em situações de igualdade  
 ilustram os negros de modo estereotipado  
 outros: \_\_\_\_\_

---

4. Para preparação de suas aulas quais os autores, livros ou outros recursos didáticos você dispõe para tratar a educação étnico-racial?

5. Você já utilizou em suas aulas os livros de literatura infantil abordados na sequência didática?  Sim. ( ) Não.  
 (Livro 1: Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!; Livro 2: Chico Rei). Em caso afirmativo, comente sobre a receptividade dos alunos.

6. Qual livro de literatura infantil você indicaria para abordar as questões raciais em suas aulas? Comente sobre isso.

---

7. O que espera das aulas que seguirão abordando a questão racial para além do conteúdo curricular previsto?  
*Que aconteça uma real reflexão sobre o tema.*

---

8. Você se declara:  
 Branco ( ) Pardo ( ) Negro ( ) Outros: \_\_\_\_\_

FONTE: Professora/pesquisadora (Questionário aplicado pela professora/pesquisadora às professoras na visita às turmas, quando foi apresentada a proposta da pesquisa).

Acreditando que as questões não respondidas ou respondidas parcialmente, sinalizam a necessidade e relevância de momentos de trocas, planejamentos, práticas e atividades que reforcem a cultura afro-brasileira, entendidas como urgentes no ambiente escolar. São elas que proporcionam aos

estudantes o conhecimento e a capacidade de avaliarem a realidade que os cerca, como disse a aluna, “Aprendemos sobre coisas que não sabíamos que eram herança da cultura africana.” (A5), e, em outra fala, percebemos a consciência da mesma aluna em reconhecer a dificuldade em aprender sobre o respeito, quando diz: “Aprender o que é difícil aprender.” (A5), isto é, ter respeito a diversidade cultural e étnico-racial expressa de várias formas.

FIGURA 9 – QUESTIONÁRIO PREENCHIDO PELA PROFESSORA, P 5

1. Em sua escola foi realizada alguma formação, encontro ou reunião que permitissem a reflexão crítica dos profissionais de educação com relação ao seu pertencimento racial (branco, negro, indígena, etc.)?

sim ( ) não. Comente sobre isso.

*Foi realizado um encontro onde a representante da diversidade étnico racial falou sobre o assunto, mas, não diretamente sobre a relação de pertencimento racial.*

2. Na sala de aula e na escola como um todo, estão visíveis cartazes, faixas, painéis e murais que abordem a diversidade étnico-racial de nosso país?

( ) Sim. (  ) Não. Em caso afirmativo. O que eles comunicam?

3. Na escola existem livros didáticos que tratem sobre a questão racial?

Sim. ( ) Não. Quais?

*Na biblioteca há livros de literatura infantil e há no livro didático de História algumas parágrafos e textos que fala sobre o assunto.*

Em caso afirmativo. Como você vê a abordagem desses livros?

tratam positivamente a questão racial

destacam personagens negros e brancos em situações de igualdade

ilustram os negros de modo estereotipado

( ) outros: \_\_\_\_\_

4. Para preparação de suas aulas quais os autores, livros ou outros recursos didáticos você dispõe para tratar a educação étnico-racial?

*Contação de histórias: Contes ao redor da Fogueira, a História de Ben Linsen (Sombra Alta), etc.*

5. Você já utilizou em suas aulas os livros de literatura infantil abordados na sequência didática? ( ) Sim. (  ) Não.

(Livro 1: Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!; Livro 2: Chico Rei). Em caso afirmativo, comente sobre a receptividade dos alunos.



6. Qual livro de literatura infantil você indicaria para abordar as questões raciais em suas aulas? Comente sobre isso.

*O cabelo de Lora. de Lina Zago Lima*

7. O que espera das aulas que seguirão abordando a questão racial para além do conteúdo curricular previsto?

*Ampliação do conhecimento e diversidade em relação à literatura infantil*

8. Você se declara:

Branco ( ) Pardo ( ) Negro ( ) Outros: \_\_\_\_\_

FONTE: Acervo da professora/pesquisadora (Questionário aplicado pela professora/pesquisadora às professoras na visita às turmas, quando foi apresentada a proposta da pesquisa).

Constam nas respostas dos questionários das professoras participantes<sup>26</sup>, que acontecem momentos de reflexões na escola, mas há a necessidade de mais frequência e intensidade nas reflexões. Também apontam ter conhecimento que a biblioteca escolar possui um acervo com títulos sobre temas africanos e afro-brasileiros, apontaram o dado sobre os livros didáticos utilizados em sala conter passagens onde observaram personagens negros ainda representados de forma estereotipada, embora observassem a igualdade de tratamento nos discursos e imagens entre negros e brancos nos textos dos livros didáticos principalmente de história<sup>27</sup> adotados no presente ano à investigação. Sobre a estereotipia dos livros de literatura infantil, seguimos com as colocações de Araujo (2018) ao mencionar que:

Muitas pessoas, têm a possibilidade de ver registrado em livros um pouco da memória e cultura de seu povo. Isto certamente fortalece os valores identitários das novas gerações, pois sabem sobre o seu passado, sua trajetória e história. Mas em relação à população negra no Brasil, além da ausência, o que se verificou desde o início da literatura infantil brasileira foi a estereotipia e a inferiorização de personagens negras. Essa combinação de ausência e (quando não) presença deturpada representa um importante elemento para a

<sup>26</sup> A classificação oficial do IBGE pesquisa cor ou raça com base na autodeclaração nas opções branca, preta, parda, indígena ou amarela.

<sup>27</sup> Livro didático adotado para os 4º e 5º anos do componente curricular história, ambos da coleção Akpalô. Quando a pesquisa foi realizada na unidade escolar o livro didático para 4º ano: CAMARGO, Rosiani; SANTOS, Wellington. **História, segmento anos iniciais**. São Paulo: Editora do Brasil, 2019. (Akpalô); e para o 5º ano, ROLLEMBERG, Graziela. **História – Paraná**. São Paulo: Ática, 2000.

manutenção de relações hierárquicas entre grupos humanos. (ARAUJO, 2018, p. 219-220).

A dicotomia de se ter materiais que apresentam discursos e imagens que ora apresentem igualdade de tratamento nos discursos e às vezes, até ao mesmo tempo, utilizem ilustrações exibindo o contrário. Infelizmente, pelas colocações de Araujo (2018), tais representações são recorrentes na literatura infantil brasileira e preservam a hierarquia entre os grupos humanos. Soma-se a essa questão, a julgar a atenção na escolha de livros e avaliação dos títulos que são destinados a compor os acervos das bibliotecas públicas das escolas de ensino fundamental. Debus (2017) realça o trabalho realizado pelos avaliadores dos livros selecionados para comporem o PNBE (Programa Nacional Biblioteca na Escola).

Ainda seguindo as respostas dos questionários apresentados às professoras (FIGURAS 9 e 8), nota-se que são em momentos específicos que a temática é abordada na escola, em que cartazes, mostrando a diversidade étnico-racial do país, tomam conta das salas e espaços escolares, isso é, momentos comumente associados a Semana da Consciência Negra. As docentes participantes não conheciam os dois livros de literatura afro-brasileira escolhidos, e os manusearam pela primeira vez durante a realização da pesquisa; embora uma delas tenha afirmado usar livros de literatura afro-brasileira em suas aulas, não necessariamente os escolhidos, contudo justifica-se a marcação positiva no questionário ao responder à questão cinco, por estar usando o livro no momento.

Nas palavras de Cosson (2020), a professores e professoras são creditados a responsabilidade por aproximar os estudantes da literatura. Segundo o autor, o(a) docente é o(a) intermediário(a) entre o livro e o aluno, acrescentamos também que, essa mediação se constrói até o momento em que o leitor passa a fazer suas próprias escolhas e protagonizar as escolhas por gosto e preferências de leitura.

Em síntese, pelas narrativas das duas professoras percebemos que há uma necessidade crescente em conhecer e explorar o acervo da unidade escolar, embora ele tenha poucos títulos sobre literatura afro-brasileira, alguns importantes e de representatividade encontram-se inativos por estarem

aguardando pequenos restauros fora das prateleiras. As trocas de experiências e sem dúvida a formação dos profissionais direcionadas a este trabalho é importante. Para refletirmos enquanto mediadores(as) de leitura:

Afora as leituras compulsórias, quando escolhemos o que ler, este ato já é secundário. A disponibilidade já foi uma seleção, ou seja, nós escolhemos o já escolhido. As sucessivas seleções que antecedem a nossa foram feitas sem que pedíssemos. É entre apenas o que está disponível que podemos exercer a nossa limitada liberdade de escolha. (CUTI, 2010, p. 47).

Entre outras palavras, nos tornamos adultos e passamos a ter inúmeras escolhas de materiais e livros para leitura, com uma parcela importante na escolha do que apresentar aos leitores em formação; em contrapartida, com estímulos dos familiares e cuidadores os estudantes têm contato com a leitura, até que possam escolher sozinhos e apreciar o que escolheram como preferência, na posição de professoras seguimos fazendo escolhas pertinentes para o trabalho do leitor em formação. A seguir neste processo de formação do leitor tem-se as produções dos estudantes participantes.

## 5.2 NARRATIVAS DOS ESTUDANTES DO 4º ANO

Para a apresentação dos dados construídos, identificaremos os participantes pelo gênero na preservação dos nomes reais, portanto, utilizaremos as designações aluno e aluna enumerando-os, e, em caso de mais exemplares de atividades do mesmo estudante será mantida a mesma numeração ou categorização. O intuito inicial com a construção das sequências didáticas para cada ano era a continuidade das reflexões iniciadas pela apresentação do vídeo, e tendo como foco a recepção dos livros de literatura.

As análises desses tópicos tomam como referência algumas atividades que compuseram as sequências didáticas de 4º e 5º ano. No caso desta pesquisa, muitas vezes o que denominamos como representação das narrativas infantis são o resultado de quatro aulas em que se dividiram a sequência didática, na qual foi solicitado a alunos(as) que escrevessem sobre as aulas e suas percepções sobre as atividades desenvolvidas.

De acordo com Dalla-Bona (2012, p. 158-159), ao trabalhar com livros de literatura na escola e para captar o prazer de ouvir, o professor deve planejar tal atividade de forma a adequar ao público a sua duração, respeitando o ritmo dos estudantes, provocando o que a autora denomina de uma “compreensão espontânea, necessitando de uma atuação pedagógica que venha provocar análise, fazer nascer o debate e suscitar as trocas”.

Escrito por Lucimar Rosa Dias (2012) e ilustrado por Sandra Beatriz Lavandeira, protagonizado por uma menina chamada Luanda, *Cada um com seu jeito, cada jeito é de um* foi o livro de literatura escolhido para o 4º ano. A obra apresenta o cotidiano da menina descrita como especial e sapeca, realçando seus gostos e suas peculiaridades por coisa simples. A família é apresentada como uma turma “legal” e divertida, gosta de fazer coisas juntos e, ao mesmo tempo, outras atividades separadas. Todos moram juntos, mas cada um com o seu jeito, descrito de forma a apresentar as características físicas, emocionais e comportamentais de cada um. O pai, representado como muito alto e um pouco gordo, que gosta de duas coisas: assistir ao futebol e cozinhar. A mãe por sua vez é um pouco baixa, um pouco magra, adora ler jornais e arrumar o jardim. Dois irmãos – um mais velho e outro mais novo que Luanda. A avó materna é magra e alta e gosta de fazer caminhadas ouvindo *rock*. Todos com seu jeito se respeitam e se amam, como toda família poderia ser.

A menina Luanda gosta de tudo nela, da cor da sua pele, do seu sorriso, dos cabelos crespos cheio de rolinhos, de ser vaidosa e estar sempre combinando para cada dia da semana um penteado diferente, feito por alguém da família, deixando-a pronta para ir à escola. Cada dia ela está de um jeito. A garota ama seu nome, escolhido por seu pai por acreditar que a filha seria tão bela quanto a cidade da qual ele gostava. Luanda diz que quando crescer, visitará essa cidade.

Este livro se caracteriza como uma simulação da vida cotidiana, sem o intuito de retratá-la, mas, instiga o leitor para que dela participe, visto que no ato da leitura podem vivenciar situações descompromissadas com a realidade, participar de aventuras e desfrutar de descobertas pela ótica de uma ou mais personagens, apenas pelo acesso à imaginação. A cada novo texto, há essa possibilidade oferecida pela literatura. No ato de ler, o estudante poderá desenvolver e exercitar a capacidade de descobrir o que o texto não diz

declaradamente, é isto que se almeja dos alunos e alunas participantes da pesquisa.

Na sala de aula, a apresentação do livro se deu por meio da contação de história. Segundo a professora do 4º ano, a aula transcorreu tranquilamente, e os(as) estudantes pediram que fosse contada a história novamente. A docente observou que uma criança desenhava enquanto ouvia – talvez fosse a forma de processar o pensamento ou acessar a imaginação, um modo de focar naquilo que se ouve. Alguns adultos também se utilizam dessa estratégia, modos de concentrar-se.

Maria A. A. Cunha (1995) alerta para alguns cuidados com a escolha das narrativas para crianças, garantindo assim seu aproveitamento, um deles é a atenção à faixa etária, no sentido de considerar os limites teóricos, como tomar por referência livros que atendam as faixas etárias, por exemplo, a fase dos 7 e 8 anos, que se caracteriza por fase do conhecimento da realidade – o uso de tais critérios são elucidados e analisados por Debus<sup>28</sup>, e em sua fala diz que essas informações “devem ter a função de orientar, não de enquadrar as crianças e jovens num receituário padronizado de desenvolvimento” tendo em vista a individualidade de cada criança, características que compreendemos estar contemplada na escolha do livro para o 4º ano.

Algumas atividades pontuais foram elencadas do montante da sequência didática, compondo os dados construídos para observação e análise da professora/pesquisadora como demonstrados no Quadro 6.

QUADRO 6 – ATIVIDADE DE REGISTRO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA – 4º ANO

Atividades de registro	
4º ano	1 Texto 2 Escolha de imagem do acervo imagético 3 Fato ou opinião?

FONTE: Atividades estruturadas pela professora/pesquisadora.

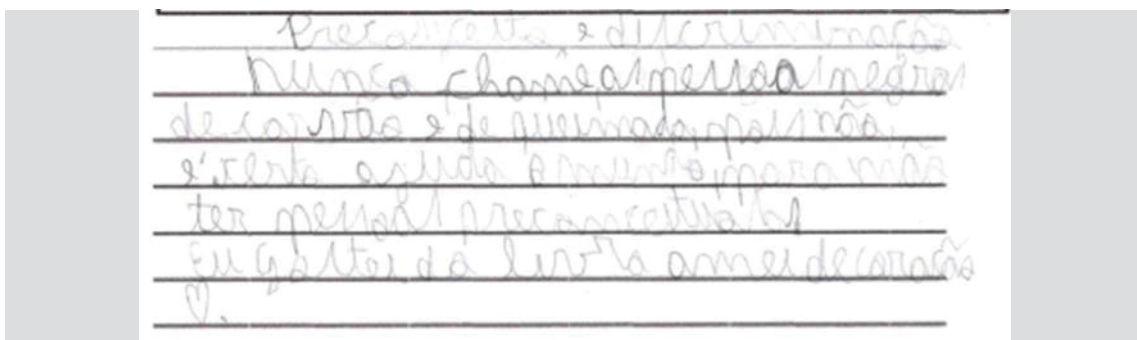
As atividades sequenciadas procuraram estabelecer meios para o debate necessário. Ao ler Cosson (2020), consideramos o sentido em que o

---

<sup>28</sup> Texto de Eliane Debus no 15º Congresso de Leitura do Brasil, *site* atualizável, portanto, não se pode precisar o ano, texto na íntegra está disponível em: <[http://alb.org.br/arquivomorto/edicoes\\_anteriores/anais15/alfabetica/DebusElianeSantanaDias2.htm](http://alb.org.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais15/alfabetica/DebusElianeSantanaDias2.htm)>. Acesso em: 15 mar. 2021.

estudioso faz uma analogia aos vários corpos constitutivos que nos tornam humanos, e a forma como os exercitamos ser o que nos diferencia dos outros, inclusive na escola e muitas vezes o modo como são exercitados refletem no que somos e como se dá a dinâmica escolar. O que propomos para exercitar o corpo linguagem de nossos alunos e alunas? Nesse contexto, após o término das aulas da sequência didática, reunimos os textos<sup>29</sup> e materiais, como os exemplares a seguir:

FIGURA 10 – PRODUÇÃO DE TEXTO, ALUNO 1



FONTE: Acervo professora/pesquisadora (Texto realizado em sala após o término de aula prevista na sequência didática – portfólio do aluno, 4º ano).

Houve necessidade de uma transcrição em razão da ilegibilidade do texto. Transcrito sem reescrita, preservando a escrita original do aluno.

*Preconceito e discriminação. Nunca chame as pessoas negras de carvão e de queimada, pois não é certo ajuda o mundo para não ter pessoas preconceituosas. Eu gostei do livro amei de coração.*

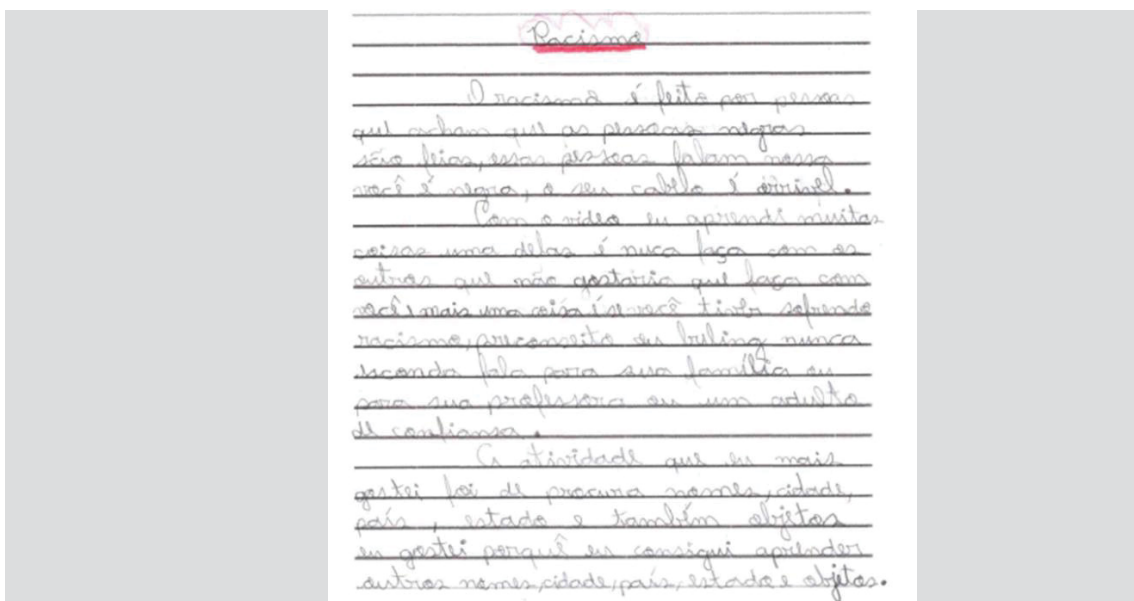
A produção de texto do aluno 1 do 4º ano (FIGURA 10) revela falas que supostamente são ditas entre os alunos e alunas da escola e do convívio social, narrativas que mostram as associações negativas e depreciativas com relação à cor da pele como uma realidade posta. O estudante está consciente que livrar o mundo de pessoas preconceituosas é benéfico, demonstrando ter participado e compreendido os encaminhamentos sobre a temática. Além de declarar ter gostado muito do livro. Referindo-se ao título *Cada um com seu jeito, cada jeito*

<sup>29</sup> Não houve possibilidade para a reescrita dos textos em tempo para as correções e adequações da grafia, sendo assim, constam os exemplares originais.



é de um! afirma não ser correto a postura de discriminação com relação à cor da pele negra. Isso nos remete à pesquisa de Figueiredo (2010), citada por Araujo (2018), como trabalho que aborda a produção literária infantil na dimensão das relações étnico-raciais (QUADRO 1). A pesquisadora faz um passeio pela produção infantil e infantojuvenil, analisando produções e visibilidade de personagens negras na literatura brasileira, e afirma que “a literatura tem sido objeto de estudo e análise de estudiosos, que procuram compreender suas dinâmicas, utilizando-a como instrumento capaz de contribuir no processo de superação do preconceito no cotidiano escolar”. (FIGUEIREDO, 2010, p. 69). O que nos faz acreditar que apresentar livros de literatura afro-brasileira e discutir sobre a realidade do racismo, presente na escola, seja um caminho para quebrar o silêncio, ouvindo os envolvidos possibilitando a tomada de atitudes e discussões acerca dos problemas vivenciados por crianças negras.

FIGURA 11 – PRODUÇÃO DE TEXTO, ALUNO 2



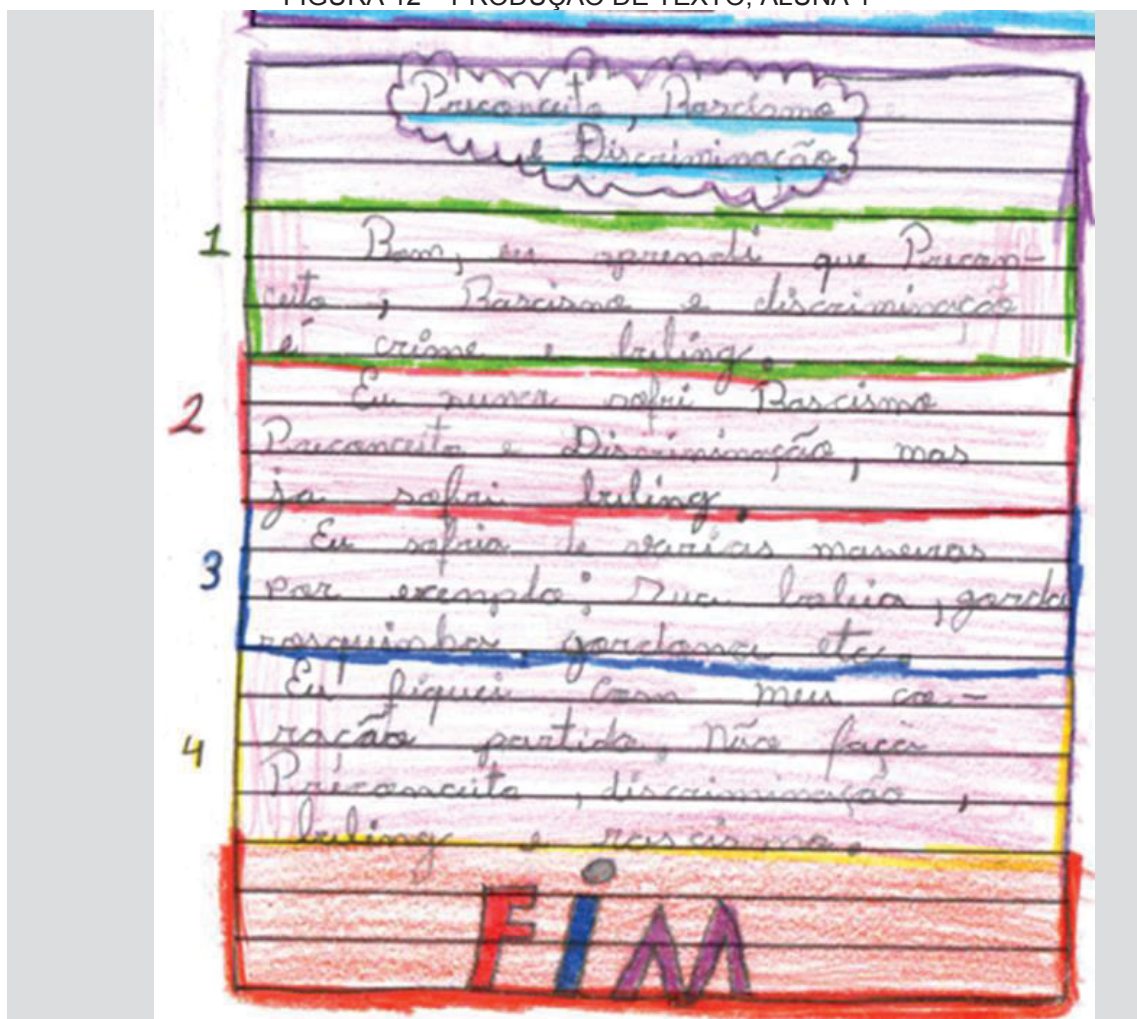
FONTE: Acervo professora/pesquisadora (Texto realizado em sala por aluno após atividade prevista na sequência didática).

Houve a necessidade da transcrição do texto do aluno para melhor visualização do conteúdo escrito. Não foram realizadas correções, preservando o texto original, recurso que será utilizado nos demais textos desta pesquisa, que se encontrarem em difícil visualização:

*Racismo – O racismo é feito por pessoas que acham que as pessoas negras são feias, essas pessoas falam nossa você é negra, o seu cabelo é orrivel. Com o vídeo eu aprendi muitas coisas uma delas é nunca faça com as outras que não gostaria que faça com você e mais uma coisa é se você estiver sofrendo racismo, preconceito ou buling nunca esconda fala para a família ou para sua professora ou um adulto de confiança. A atividade que eu mais gostei foi de procura nomes, cidade, país, estado em objetos eu gostei porque eu consigo aprender outros nomes, cidade, país, estado e objetos.*

Observando o texto escrito pelo aluno 2 do 4º ano (FIGURA 11), percebemos inicialmente a preocupação com a estrutura da escrita, configurada pela inserção de um título, divisão de parágrafos para organizar as ideias e nelas um apanhado do que foram as aulas da sequência didática e sua opinião. Será que o aluno conseguiu ler nas entrelinhas? Com uma expressão de uso popular, o aluno 2 demonstra ter se apropriado de uma observação do vídeo na compreensão de que é ruim e causa sofrimento estar na posição de discriminado, e ao menor sinal de racismo, preconceito ou *bullying* procure apoio e ajuda de alguém de confiança.

FIGURA 12 – PRODUÇÃO DE TEXTO, ALUNA 1



FONTE: Acervo professora/pesquisadora (Produção realizada em sala de aula).

Nesse texto, a aluna 1 (FIGURA 12) incorre no que comentamos nesta pesquisa sobre tratar o racismo e a discriminação como *bullying*. Ela apresenta confusão na escrita, quando no primeiro parágrafo diz que ser racista é crime e *bullying* e no último parágrafo referir-se aos dois: *bullying* e racismo como dissociados. Mas, visivelmente se coloca demonstrando fragilidade ao reconhecer-se como “vítima” em uma forma de violência. Não realizamos uma investigação quanto a autodeclaração dos estudantes participantes da pesquisa, o que não nos permite mensurar com certeza a qual categoria de cor ou raça segundo classificação do IBGE estariam os estudantes em cada registro realizado, entendendo como uma lacuna; pois, estes dados teriam impacto nas respostas dos estudantes e conseqüentemente nas análises envolvendo o pertencimento racial e autodeclaração dos mesmos.

Em matéria para o *Estadão*, Bruna Ribeiro faz menção ao livro *Discriminação racial é sinônimo de maus-tratos: a importância do ECA para a proteção das crianças negras*, que apresenta um artigo de Ellen de Lima Souza, a respeito da diferença entre *bullying* e racismo<sup>30</sup>, de forma prática, a perceber as diferenças, para não incorrerem no erro de achar serem sinônimos.

QUADRO 7 – DIFERENÇAS ENTRE BULLYING E RACISMO

Racismo	Bullying
<ul style="list-style-type: none"> <li>• É ideológico e estrutural; por isso, existe também o racismo institucional.</li> <li>• Apenas a criança negra sofre o racismo – embora possa inclusive praticar. Mas a criança negra pode ser vítima de <i>bullying</i> e racismo ao mesmo tempo.</li> <li>• Não possui localização ou instituição específica. Ocorre em todos os setores da sociedade, inclusive na escola.</li> <li>• É crime previsto pela Constituição Federal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ocorre exclusivamente nas relações interpessoais, sendo um fenômeno psicológico com desvio de comportamento.</li> <li>• Toda criança está sujeita a sofrer e/ou praticar.</li> <li>• Origina-se no espaço escolar e pode ou não expandir, ou seja, tem um território pré-determinado.</li> <li>• Não é crime, embora seja violência escolar.</li> </ul>

FONTE: Elaborado pela professora/pesquisadora, baseado no texto *Qual é a diferença entre bullying e racismo nas escolas?* Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/>>.

Percebemos que o aluno 2, diferentemente do constatado por experiências anteriores da professora/pesquisadora, compreendeu que racismo e *bullying* não são sinônimos, e descreve a atividade de pesquisa que mais gostou justificando o porquê.

Nas atividades com as imagens escolhidas do acervo imagético, construído em sala durante o desenvolvimento da sequência didática, os alunos e alunas deveriam escolher uma e justificar a escolha. Era esperado que após a apresentação das ilustrações positivadas do livro com relação a personagens se estendessem para a atividade.

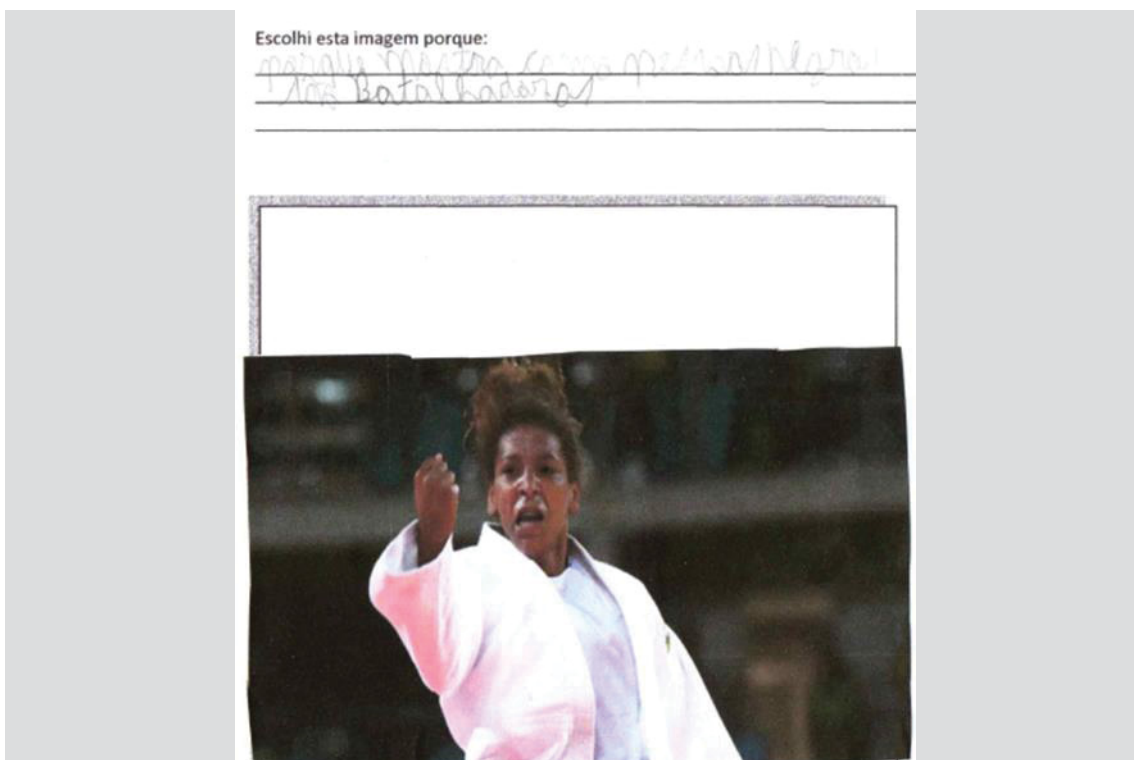
O aluno 3 do 4º ano (FIGURA 13) escolheu uma imagem da judoca brasileira Rafaela Silva, moradora da Cidade de Deus-RJ, medalhista olímpica, que revela em entrevista perceber as formas de tratamento, dirigidas a ela antes e depois da vitória e do título conquistado<sup>31</sup>. O aluno não demonstra ter esse

---

<sup>30</sup> Texto disponível em: <<https://www.geledes.org.br/qual-e-a-diferenca-entre-bullying-e-racismo-nas-escolas/>>. Acesso em: 12 out. 2020.

conhecimento pela sua justificativa na escolha da imagem. Ele declara tê-la escolhido, porque essa demonstra como pessoas negras são batalhadoras, avaliando a judoca que participava de uma competição e que pela postura corporal, sugerindo ser vitoriosa.

FIGURA 13 – ATIVIDADE ESCOLHA DE IMAGEM DE ACERVO IMAGÉTICO, ALUNO 3



FONTE: Acervo professora/pesquisadora (Atividade referente à sequência didática do 4º ano).

Transcrição de resposta: “...*porque mostra como pessoas negras são Batalhadoras.*”

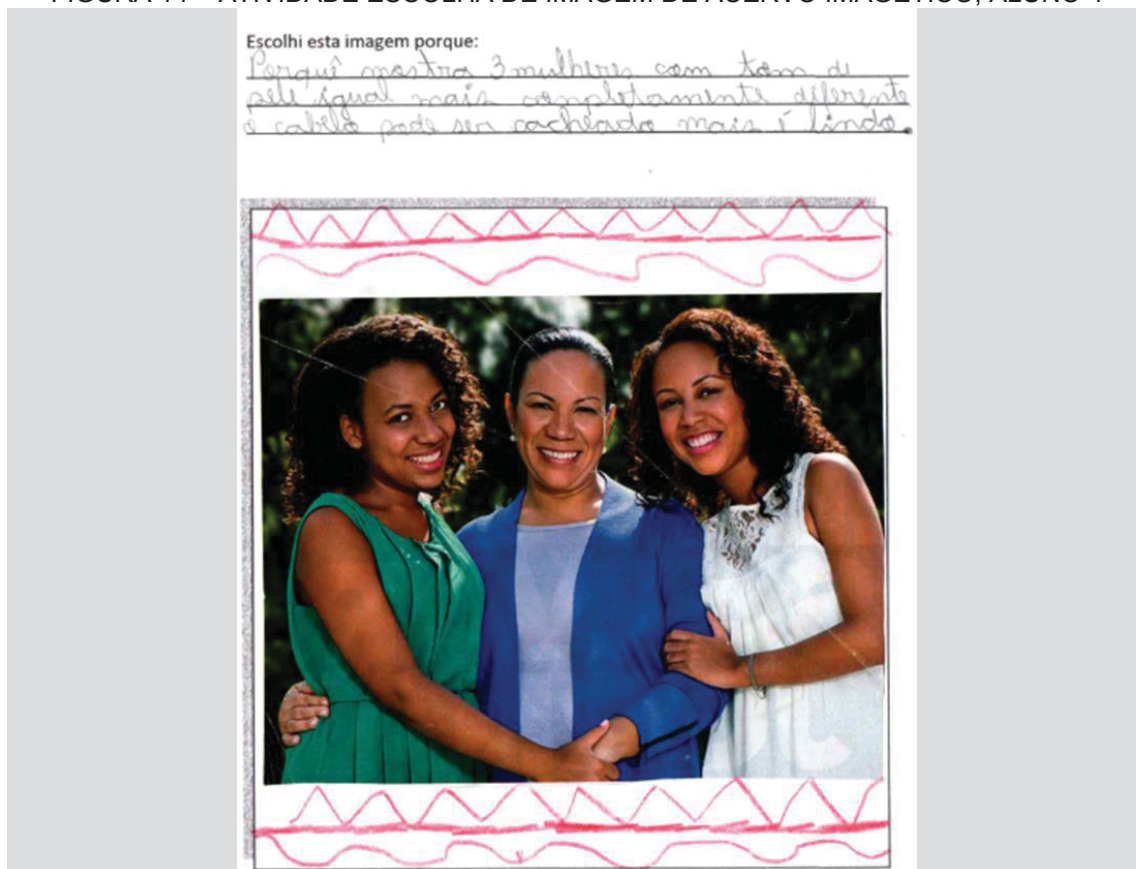
Outro trabalho relacionado por Araujo (2018) é o de Silva (2012), que trata as representações sociais positivas em obras de literatura, retomando pesquisas listadas anteriormente (QUADRO 1). Silva (2012) coloca como observação que a perpetuação de formas determinantes de construir o imaginário social sobre a população negra é ponto central de uma nova literatura, que surge como possibilidade de mudança (SILVA, 2012, p. 102). Nesse projeto de construir um imaginário social sobre a população negra, a apresentação de

<sup>31</sup> Entrevista disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=CdlzUUUnINDA>>. Acesso em: 2 out. 2020.



imagens positivadas nos livros escolhidos vieram colaborar, embora o acervo imagético tenha sido construído pelos próprios alunos sem interferência das docentes. Conforme relatado pelas professoras participantes, as imagens eram em sua maioria associadas a elementos positivados de representação, caberia então observar a escolha dos outros(as) estudantes participantes, quanto a justificativa de escolha de suas imagens.

FIGURA 14 – ATIVIDADE ESCOLHA DE IMAGEM DE ACERVO IMAGÉTICO, ALUNO 4



FONTE: Acervo professora/pesquisadora (Atividade referente à sequência didática do 4º ano).

Transcrição de resposta: *Porque mostra 3 mulheres com tom de pele igual mas completamente diferente o cabelo pode ser cacheado mais é lindo.*

Para essa imagem de escolha do aluno 4 (FIGURA 14), a cor da pele foi o que chamou a atenção. Consideramos que as imagens selecionadas pelos estudantes compreenderam o negro afro-brasileiro, no sentido de representação de traços de origem africana, com base no fenótipo e cor da pele pela menção de tais perfis nas justificativas na atividade e escrita dos textos. Sobre a justificativa do aluno 4, ao dizer que as três mulheres têm tom de pele igual, mas

completamente diferente, cremos que ele, para além da cor da pele, se refere à personalidade das três mulheres no sentido de julgar os seres como únicos e individuais. Quanto ao cabelo, o estudante diz que “pode ser cacheado, mas é lindo”.

No entanto, nessa imagem vemos um padrão na representação da mulher negra, e nos faz pensar que é o retrato de um momento familiar: a mãe ao centro, com cabelo liso e preso, com as duas filhas ao seu lado. As filhas têm seus cabelos soltos, cacheados e bem penteados. Todas as mulheres estão bem-vestidas, com roupas que destacam um corpo esguio e comunicam que estão felizes, evidenciando um dia de festividade. Festividade evidenciada pelas roupas e acessórios. O fundo da imagem é neutro, exibindo um espaço ao ar livre com árvores e muito verde.

Pela leitura das imagens é possível observarmos como é vivenciada a relação racial entre alunos e alunas, alunos(as) e professoras. Revelando momento de conquista e alegria como nas imagens 31 e 32 e, por outro lado, podem revelar situações difíceis de integração em grupos, em pares e na relação criança e adultos, um trabalho que requer sensibilidade e preparo por parte das professoras com as intervenções necessárias para lidar com o racismo nas situações do cotidiano escolar. O que nos recorda o convite via *e-mail*, enviado às docentes, solicitando sua participação na pesquisa. Uma delas compartilhou que realmente seria bom um trabalho voltado a essas questões, porque percebia a dificuldade de integração entre as crianças, como o caso de uma aluna negra que encontrava dificuldades em se inserir nos grupos. A docente justificou, que muitas vezes a menina desistia antes mesmo de tentar participar das atividades, o que exigia sua intervenção.

Esse relato motivou a escolha do livro utilizado nos 4<sup>o</sup> anos, tendo como protagonista uma menina negra em idade escolar. Silva (2012) aborda essas questões em sua pesquisa: *Meninas negras na literatura infantojuvenil: escritoras negras contam outra história* (QUADRO 1), também contribuindo na busca de novos referenciais estéticos e culturais para a construção da identidade das meninas negras quando diz:

Compreender os mecanismos sociais de produção e efeitos do racismo no ambiente escolar, bem como as significações que vão construir as subjetividades das crianças como um todo, é um passo importante para



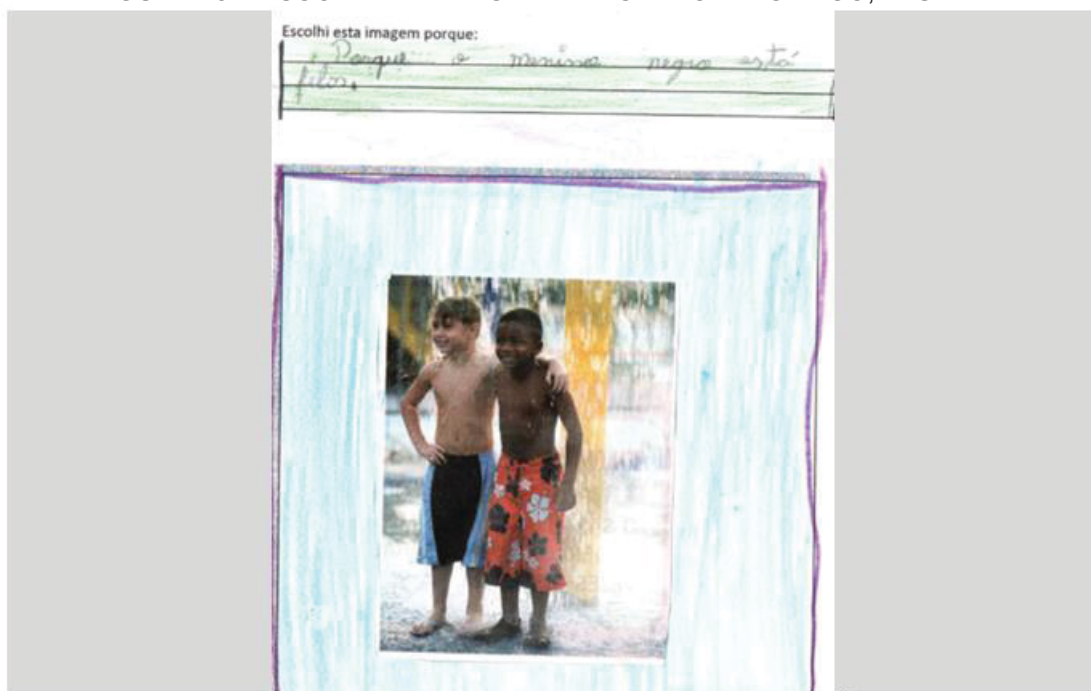
uma socialização saudável, em que todos se sintam valorizados. (SILVA, 2012, p. 20).

Indicamos anteriormente, que o fenótipo e as características estéticas e culturais muitas vezes são apontados por serem motivos da discriminação racial, sobretudo na escola. Ao olhar o fenótipo, por exemplo, para o acesso a cotas nos concursos vestibulares em nosso país, "Sofrem racismo institucional apenas os afrodescendentes pretos, pardos-pretos ou pardos-pardos. Os pardos-brancos não são revistados pela polícia onde quer que vão", declaração de Frei Davi Santos diretor da ONG Educafro<sup>32</sup>, que promove educação para jovens afrodescendentes e jovens carentes. Ao buscar essas considerações, queremos salientar que as inserções necessárias devem começar desde cedo, retroalimentando a positividade, fortalecendo referenciais estéticos e culturais africanos e afro-brasileiros, sobretudo na apresentação de personagens negros e de protagonismo infantil.

---

<sup>32</sup> MONTEIRO, Caroline. **Cotas em concursos: como definir quem é negro?** 13 jul. 2017. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/5087/cotas-em-concursos-como-definir-quem-e-negro>>. Acesso em: 10 out. 2020.

FIGURA 15 – ESCOLHA DE IMAGEM DE ACERVO IMAGÉTICO, ALUNA 2



FONTE: Acervo professora/pesquisadora (Atividade referente à sequência didática do 4º ano).

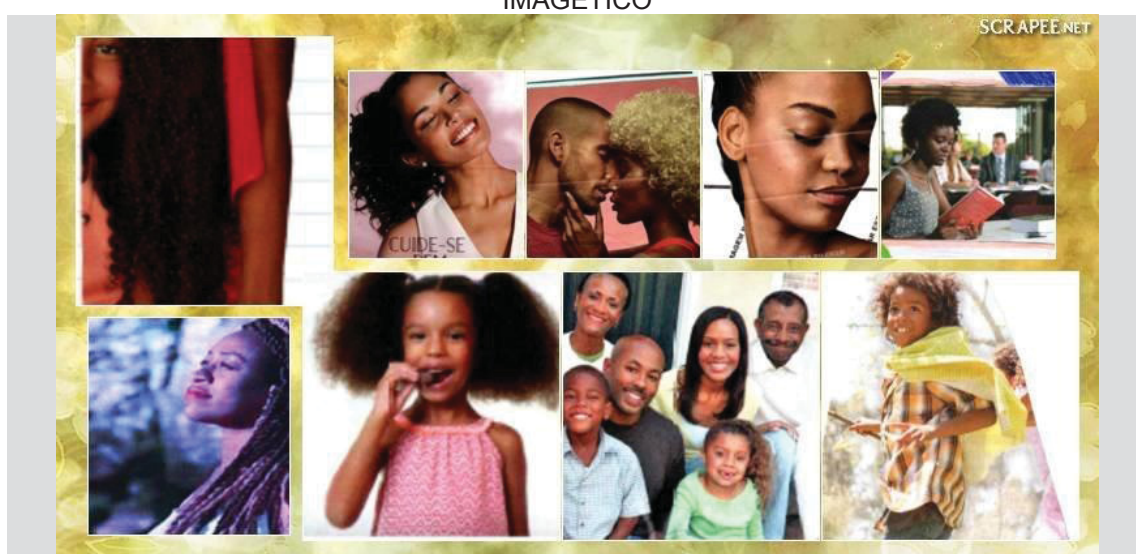
Transcrição: *Porque o menino negro está feliz.*

A justificativa da aluna 2 (FIGURA 15) baseia-se no argumento da felicidade dos meninos, e como a situação está proporcionando um momento agradável, ela também se sentiu confortável ao escolhê-la, apoiando-se assim no visual. Em resumo, considerando também as imagens não inseridas no texto, foi possível defender que, apresentando modelos positivados, se alimenta a capacidade de percepção dos estudantes com relação a pessoas negras e brancas, em um processo de igualdade em contraposição à exaltação de aspectos negativos ou alimentação de modelos estereotipados, uma vez que as imagens foram selecionadas pelos próprios estudantes.

De maneira geral em sua maioria as imagens selecionadas transitaram na representação positivada, demonstrando elementos constitutivos de associações a contextos cotidianos, demonstrando crianças felizes brincando, adultos em relações de amizade e congregação familiar, desempenhando atividades e profissões que evidenciam condições socioeconômicas promissoras, ressaltando atributos estéticos agregados a cabelos, tipos físicos diversificados, à moda ou ao estilo, resultado de reflexões apresentadas nas sequências didáticas.

Destacamos a escolha majoritária para imagens de contextos de valorização, coletadas pelos estudantes na composição do acervo imagético, representada por algumas imagens na montagem da Fotografia 2. Porém, assim como na normatividade da branquitude, há que se estar atento quanto a uma formação do homem negro ideal ou aceitável, o que inclui como características ser jovem, bonito, bem-sucedido, com colocação profissional notória, um sujeito negro universal. Quais possibilidades de corpos negros o estudante está identificando?

FOTOGRAFIA 2 – EXEMPLARES DE IMAGENS QUE COMPUSERAM O ACERVO IMAGÉTICO



FONTE: Montagem realizada pela professora/pesquisadora.

Quanto à próxima atividade da sequência didática, apresentada a todas as turmas participantes, nela procurou-se que os alunos e alunas identificassem nas informações objetivas, em forma de frases, sobre questões observadas nos livros de literatura trabalhados em aula, distinguindo fato de opinião. O primeiro é inquestionável e o segundo é observação subjetiva, a qual se atribui valor ou adjetivos. A seguir, os estudantes escolheriam um fato citado na atividade para ilustrá-lo, como na Figura 16. Ao fazerem estas escolhas e produzirem tais representações os estudantes demonstraram relatos do mundo social e escolar nos mostrando as visões que tem deles mesmos e destes cenários. Como se pode ver, nesse aspecto, o trabalho com imagens e acervos imagéticos se reafirmam num processo de compreensão crítica dos estudantes que vai além

da apreciação ou do prazer que as imagens podem proporcionar, como enuncia Hernandez (2000).

Utilizando imagens da mídia para a construção de um acervo imagético, abordamos conceitos da cultura visual no sentido de problematizar as representações sociais que os estudantes têm como vivência.

FIGURA 16 – ATIVIDADE, FATO OU OPINIÃO? ALUNA 3

## FATO OU OPINIÃO?

EXISTEM MUITOS PAÍSES NO MUNDO.	FATO
A COR MARROM É FEIA.	OPINIÃO
CADA UM TEM SEU JEITO.	FATO
SOMOS ESPECIAIS E ÚNICOS.	FATO
DISCRIMINAÇÃO PELA COR DA PELE É RUIM.	FATO
LUANDA É UMA MENINA FELIZ.	FATO

Escolha um fato e ilustre:



FONTE: Acervo professora/pesquisadora. (Atividade pertencente à sequência didática do 4º ano).

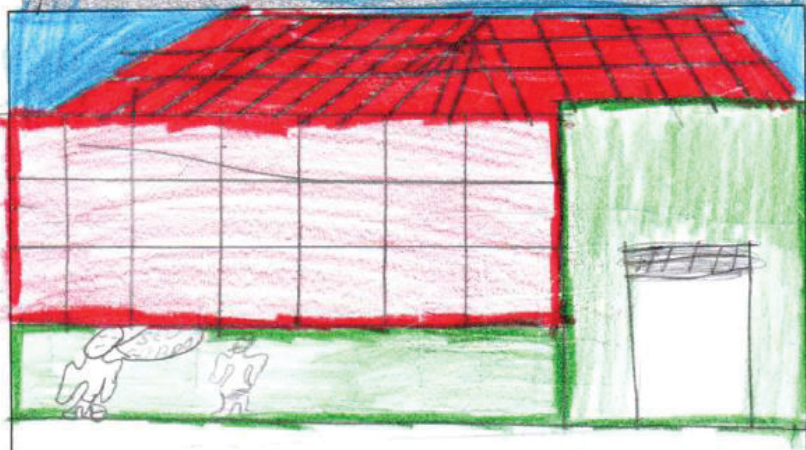
Transcrição de resposta na atividade: *Escolha um fato e ilustre: 'Na escola as crianças se discriminam. – Você é feio, bobaca!'*

Observando as distinções feitas pela aluna 3 ao classificar as afirmações anteriores sobre fato e opinião, o que nos chama a atenção foi que no desenho, a estudante reconhece existência de crianças preconceituosas na escola, o que podemos concluir que a escolha da ilustração foi “*discriminação pela cor da pele é ruim*”, reafirmando que discutir sobre o assunto em sala de aula se faz necessário, e o combate ao racismo e à discriminação pode ser fortalecido pela literatura adequada, fazendo o caminho inverso da violência que representa ambos. Da mesma forma, o desenho da aluna 4 (FIGURA 17), não finalizado, acrescenta uma afirmação não disponível para escolha na atividade, acrescentando “*Fato é que as pessoas são racistas*”.

FIGURA 17 – ATIVIDADE FATO OU OPINIÃO? ALUNA 4

Escolha um fato e ilustre:

*Fato é que as pessoas são racistas*

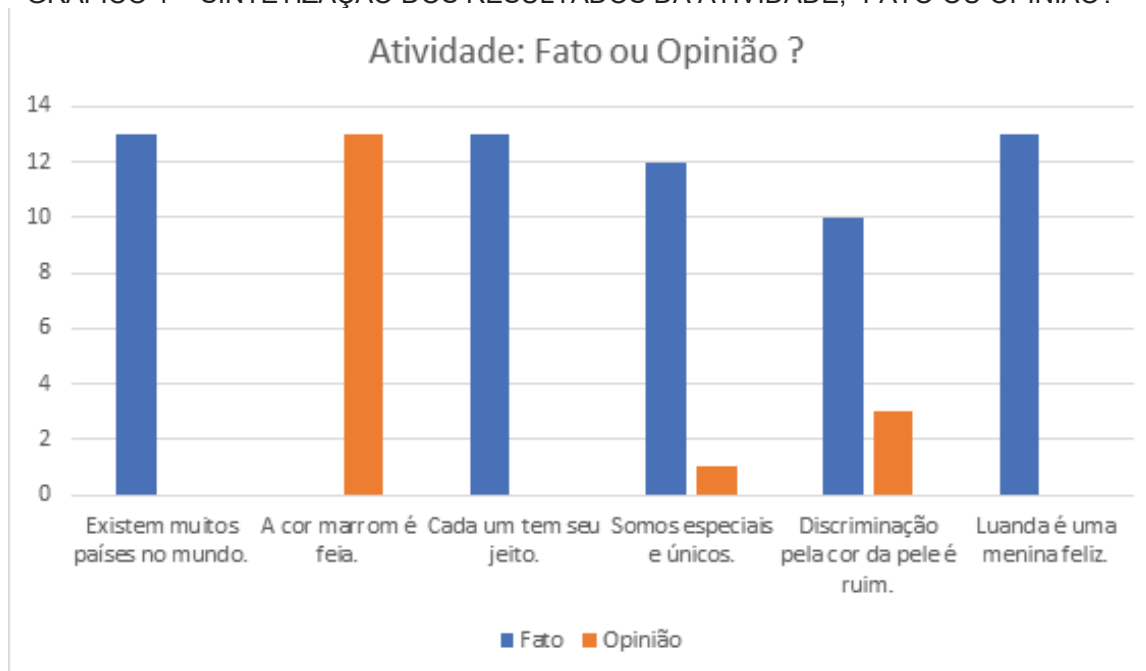


FONTE: Acervo professora/pesquisadora. (Atividade referente à sequência didática do 4º ano).

Esses foram os dois exemplos que mais chamaram a atenção pelas ilustrações e anotações, os demais resultados dessa atividade, que teve a participação de 13 alunos do 4º ano foram sintetizados na gráfico 1.



GRÁFICO 1 – SINTETIZAÇÃO DOS RESULTADOS DA ATIVIDADE, “FATO OU OPINIÃO?”



FONTE: Elaboração da professora/pesquisadora, mediante levantamento dos dados construídos com os estudantes do 4º ano (Atividades de sala).

Ao observarmos as respostas para as afirmativas colocadas na atividade, com relação aos fatos *Somos especiais e únicos* e *Discriminação pela cor da pele é ruim*, serem demonstrados como opinião por alguns estudantes, ancora-se possivelmente na realidade, por nós evidenciada como uma naturalização de aspectos relevantes, associados à negação, ao não dito e problematizado nas reflexões sobre relações étnico raciais, que se reflete nas salas de aula, reafirmando a necessidade de um trabalho com a educação para as relações étnico-raciais.

Em contraposição a uma cristalização de ideias e representações da figura negra em contextos de inferiorização, sub-representação que acarreta muitas vezes na única forma que o aluno pode compreender como fato, da escola são esperados momentos e espaço propício para problematizações e reflexões, distanciando-se de uma combinação de ausência e (quando não) presença deturpada com elementos para a manutenção de relações hierárquicas entre grupos humanos, como chama a atenção Araujo (2018). No Esquema 18, realizamos uma sintetização das observações sobre as ilustrações que os estudantes realizaram ao escolher um fato para ilustrá-lo.

ESQUEMA 18 – REPRESENTAÇÃO DA PROJEÇÃO CÍCLICA DAS ILUSTRAÇÕES A RESPEITO DA ATIVIDADE FATO OU OPINIÃO?



FONTE: Elaboração da professora/pesquisadora após levantamento e observação das ilustrações pertinentes à atividade da Quadro 10.

Os desenhos dos estudantes, que compuseram a sintetização do Esquema 18, encontram-se no Apêndice J, referente à mostra da atividade “Fato ou opinião?” Ressaltar que a observação das ilustrações dos fatos tem um maior número de exemplos negativos, implica nas considerações de uma prática pedagógica fundamentada em conhecimentos e voltada à observação de aspectos positivos que mobilizem interpretações múltiplas e emancipatórias a apresentar resultados em longo prazo, portanto, um trabalho contínuo.

As interpretações advindas dos efeitos que os estudantes demonstraram foram pontos de vista, nada mais do que elementos selecionados do seu repertório pessoal em manifestação. Ou seja, os alunos e alunas têm um conjunto de conhecimentos que é acionado por elementos dentro de uma estrutura de leitura, seja do texto ou de leitura do meio, à medida que são solicitados envolve uma suposta perspectiva como um tema que está na memória do leitor, acionada pela atenção que ele desempenha, transformando-a ou reafirmando a leitura anterior.

Se esta estrutura revela as posições perspectivísticas perante o horizonte das outras, então a mudança das coordenações sempre



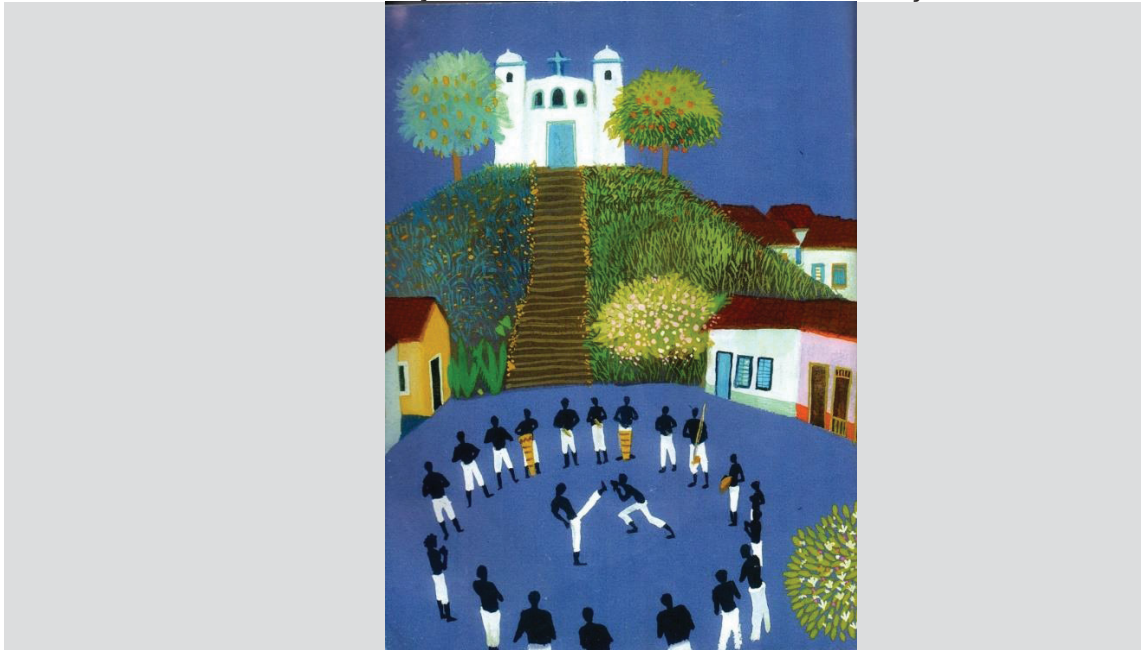
produz pontos de vista, que se revelam como condições centrais para a síntese das perspectivas do texto. Se a relacionabilidade das perspectivas do texto é regulada desta forma, o leitor não é mais livre para imaginar qualquer coisa; ao contrário, a mediação produzida por essa estrutura reduz bastante a arbitrariedade da compreensão do texto. (ISER, 1996, v. 1, p. 182).

O mesmo seria dizer que a compreensão não se dá por inteiro de uma só vez, são necessárias etapas (fases da leitura) para que o objeto seja percebido. No trabalho gradual com a leitura do texto como um todo é que se dá a concretização, o acúmulo de textos ficcionais que oferecem pontos de vista, nos quais podemos transitar, nos oferecendo um repertório, processo esse que enquanto apreendemos, pensamos.

### 5.3 NARRATIVAS DOS ESTUDANTES DO 5º ANO

Escrito por Renato Lima (2006) com ilustrações de Graça Lima, o livro *Chico Rei* foi escolhido para ser apresentado ao 5º ano. Ele é uma obra ficcional, na qual o narrador é também o protagonista que faz da história uma recordação de infância associada a uma lenda. A narrativa particularmente ocorre em Minas Gerais, misturando o enredo com fatos históricos desse Estado, especificamente Vila Rica hoje Ouro Preto. Apresenta uma abordagem positivada e contemporânea ao mencionar o período da escravidão, quando se iniciou a história da mina, onde Chico Rei trabalhou até tornar-se uma lenda no então denominado Ciclo do Ouro, e dando ênfase a movimentos de resistência e liberdade contra a escravização, como o quilombismo. A temporalidade de *Chico Rei* expressa um passado remoto – a narrativa da memória dos tempos de menino – e a presente, o protagonista adulto lembrando episódios que desencadeiam o enredo da história, compõem um cenário de muitas tradições culturais africanas e afro-brasileiras, como a congada e as rodas de capoeira. As ilustrações remetem a arte Naif de origem europeia, no Brasil aceita como arte popular (FIGURA 18).

FIGURA 18 – ILUSTRAÇÃO DE RODA DE CAPOEIRA, DE GRAÇA LIMA



FONTE: Ilustração do livro *Chico Rei*, página 21 (contagem da professora/pesquisadora, edição não paginada).

Para além da ilustração realizada por Graça Lima, o que nos chama a atenção é a narrativa se referir a Chico Rei como uma lenda, tendo este personagem realmente existido e ter sido de suma importância para a resistência e participação na luta antiescravista em Minas Gerais. Também quando informa que a mina da Encardideira havia esgotado, e assim ter sido vendida a Chico Rei, registros históricos contam que Galanga e seus companheiros simularam a escassez e consequente término dos veios de ouro como estratégia para que o preço da mina fosse rebaixado possibilitando a compra da mina, o que possibilitou mais tarde a construção da Igreja de Santa Efigênia dos pretos em Ouro Preto.<sup>33</sup>

No livro o protagonista narrador inicia a história contando a descoberta da mina da Encardideira no quintal de sua avó durante uma partida de futebol com amigos. Num forte chute ocorre a derrubada de parte de um muro, que deixa à mostra a entrada de um túnel, investigado por estudantes e professores da universidade, além de um membro da família, que descobrem ser a mina onde

---

<sup>33</sup> A irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos foi fundada por volta de 1717, sediada na igreja de Santa Efigênia até construir sede própria, a esta irmandade se confere a origem dos relatos de negros indo lavar os cabelos onde escondiam o ouro responsável pelo embelezamento da igreja e para compra de alforrias.

Galanga, rei no Congo em África, batizado com nome cristão Francisco em terras brasileiras, trabalhava na mineração e escondia pequenas pepitas de ouro. Com o tempo, junta o suficiente para comprar sua alforria e mais tarde a de outros.

Depois pelas explicações da avó, o menino fica sabendo como eram os costumes, a religião, a capoeira dentre outras manifestações, complementando que Chico Rei – Galanga, como ficou conhecido – fundou a irmandade de Nossa Senhora do Rosário, culminando na construção da igreja, onde negros escravos levavam pepitas que esconderam e as doando para o embelezamento da construção e na compra da alforria de mais escravizados. A história termina com o protagonista adulto, assistindo a uma congada que revive a narrativa conhecida na infância de Chico Rei. Quanto à mina no quintal da avó, ele conta que hoje está aberta à visita, embora não produza mais ouro, serviu para contar a contribuição dos negros na formação da nossa cultura.

Ambas as histórias dos livros de literatura afro-brasileira, *Chico Rei e Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!*, procuraram promover uma visão da estética e da identidade negra positivada, bem como a valorização das origens africanas das personagens, rompendo com uma tradição histórica de ilustrações de personagens estereotipados. Segundo anotações das professoras participantes, o momento da contação da história e sua projeção na TV *Smart* foi muito esperado, como o depoimento da aluna realizado por anotações da docente (P5): “Hoje a professora contou a história de um livro, conversamos sobre escravidão, continentes, idiomas e os africanos que vieram contra a vontade para o Brasil a aula de hoje foi muito legal e a gente, alunos, gostamos muito dessa aula. (Aluna 5).

No Quadro 8, estão elencadas as atividades pontuais que foram consideradas para o capítulo de análise dos participantes do 5º ano.

QUADRO 8 – ATIVIDADES E REGISTRO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO 5º ANO

Atividades de registro	
5º ano	1 Questionário de observação e opinião baseado em imagem publicitária. 2 Imagem de acervo imagético 3 Texto

FONTE: Atividades estruturadas pela professora/pesquisadora.

Para a atividade 1, questionário de observação e opinião baseado em imagem publicitária, utilizamos uma série de questões de circulação *on-line*, composta de ilustração publicitária, abordando tema pertinente à discussão proposta, contemplado na problematização do título *Amizade não tem cor*, que apresenta duas meninas em idade próxima a dos estudantes. A julgar a representação que valoriza a estética negra, a considerar os cabelos naturais da menina negra, bem como as questões.

Apresentamos um exemplar da atividade realizada em sala (FIGURA 19), para a apresentação das demais fizemos um levantamento para apurar os resultados (QUADROS 9, 10, 11 e FIGURAS 20 e 21). A professora da turma relata que todos participaram dessa aula, porém, alguns alunos participavam de um ensaio, não a concluindo para a entrega, sendo assim foram contabilizados 15 questionários completos.

FIGURA 19 – ATIVIDADE DE INTERPRETAÇÃO DE IMAGEM PUBLICITÁRIA. ALUNA 5



a) Descreva a imagem da primeira folha desse suplemento infantil de jornal.

São duas meninas bem diferentes uma tem a pele negra e o cabelo encaracolado e a outra tem a pele clara e o cabelo liso as duas estão se abraçando.

b) Que sentimentos essa imagem desperta em você?

Que não precisa ser a mesma cor da pele e o cabelo não tem que ser igual pra ter uma amizade verdadeira.

c) Na foto há uma frase: "Amizade não tem cor". O que essa frase quer dizer?

Para mim quer dizer que algumas pessoas não se importam com a cor que tem nem as das outras.

FONTE: Acervo professora/pesquisadora. (Atividade realizada em sala de aula da turma do 5º ano).

QUADRO 9 – QUANTITATIVOS DAS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO, 5º ANO, ATIVIDADE 1 (QUESTÃO A)

Descreva a imagem da primeira folha desse suplemento infantil de jornal.	
Descrição pura - 9	Descrição agregando opinião - 6

FONTE: Levantamento realizado pela professora/pesquisadora.

Na questão A, o estudante descreveu a imagem do suplemento de jornal, que nos interessou saber se alunos e alunas apenas faziam uma descrição pura, relatando exatamente o que viam (QUADRO 9) ou se emitiriam uma opinião. Para essa observação, as seis respostas opinativas foram transcritas.

R1: Que estas crianças não estão nem aí uma com a cor da outra tipo eu não estou nem aí com a cor da minha amiga ela não tem nada de diferente ela é igual a mim todo mundo é igual. (A5).

R2: Tem duas crianças que não tem as características iguais. (A5).

R3: Eu no começo não entendi, mas depois eu entendi e eu acho verdade. (A5).

R4: As duas são diferentes e se amam do mesmo jeito. (O5).

R5: É um jornal bem bonitinho e fofinho. (O5).

R6: Quero comprar a folha. (O5).

Quanto à estética corporal negra, em hipótese, consideramos que deve haver mais discussões e apontamentos sobre o cabelo e a cor da pele, sendo indicados pelos estudantes nas respostas; os resultados das atividades mostraram que o assunto não tomou maiores proporções. A esse respeito Gomes<sup>34</sup> (2003), ao escrever sobre educação e identidade negra na formação de professores afirma:

Entender a importância da simbologia do corpo negro, a manipulação do cabelo e dos penteados usados pelos negros de hoje como formas de recriação e ressignificação cultural daquelas construídas pelos negros da diáspora poderá ser um bom tema de estudo e debate dentro da discussão sobre história e cultura afro-brasileira. Mas, para isso, será preciso que os educadores alterem suas lógicas escolares e conteudistas, dialoguem com outras áreas, valorizem a produção cultural negra constituída em outros espaços sociais e políticos. (GOMES, 2003, p. 181).

Nesse trecho de 2003, época da implementação da Lei 10.639, Nilma Lino Gomes sugeria a inclusão na formação de professores de estudos e leituras sobre a relação corpo, cultura e identidade negra, assim como argumentava como sujeitos brancos e negros viviam esses processos de valorização dentro e fora da escola. Estamos percebendo alguns enfoques sobre a questão na análise dos dados construídos. Entendemos que todo o processo iniciado pelos livros disparadores, seguidos das sequências, nos leva à construção de sentidos, captando a mensagem implícita.

QUADRO 10 – QUANTITATIVOS DAS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO, ATIVIDADE 1 (QUESTÃO B), 5º ANO

Que sentimentos essa imagem desperta em você?	
Sentimentos agradáveis - <b>14</b>	Sentimentos desagradáveis - <b>1</b>

FONTE: Levantamento realizado pela professora/pesquisadora.

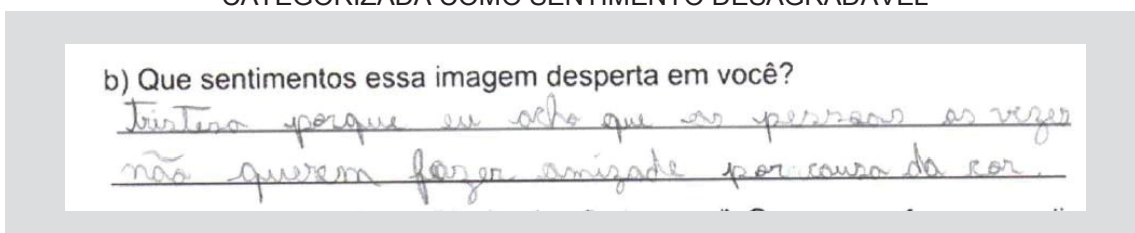
Na questão B, era esperado registrar as emoções dos estudantes, que sentimentos sentiriam ao olharem para a imagem? Categorizamos como sentimentos agradáveis e sentimentos desagradáveis, houve uma aluna que

---

<sup>34</sup> Artigo disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1>>. Acesso em: 20 out. 2020.

disse sentir tristeza, pois ela acredita que muitas vezes as pessoas não querem fazer amizades por causa da cor (QUADRO 10). Os sentimentos agradáveis nomeados foram: alegria, amizade verdadeira, carinho, respeito, amor e felicidade.

FIGURA 20 – RESPOSTA DE ALUNA DO 5º ANO, ILUSTRANDO A RESPOSTA CATEGORIZADA COMO SENTIMENTO DESAGRADÁVEL



FONTE: Acervo professora/pesquisadora.

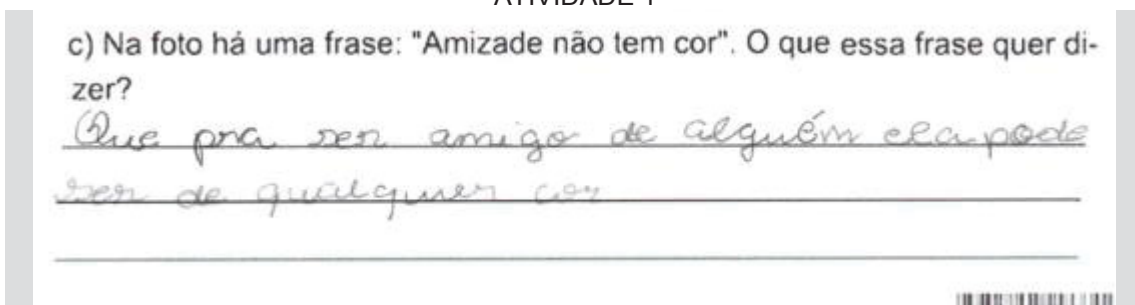
QUADRO 11 – QUANTITATIVOS DAS RESPOSTAS DOS QUESTIONÁRIOS. ATIVIDADE 1, QUESTÃO C, 5º ANO

Na fotografia há uma frase: "Amizade não tem cor". O que essa frase Quer dizer?	
Concorda com a frase - <b>14</b>	Não concorda com a frase - <b>1</b>

FONTE: Levantamento realizado pela professora/pesquisadora.

Por fim, a questão C questionava os alunos sobre o que significava a frase "Amizade não tem cor". Categorizamos como alunos(as) que concordavam e não concordavam com a afirmação sugerida por ela, totalizando 14 respostas para 1, respectivamente. O único estudante a não concordar foi no sentido de que repetiu a descrição da imagem sugerida na questão A, demonstrando não ter compreendido a proposta. A Figura 21 exemplifica resposta de uma aluna.

FIGURA 21 – RESPOSTA DE ALUNA DO 5º ANO, EXEMPLIFICANDO A QUESTÃO C DA ATIVIDADE 1



FONTE: Acervo professora/pesquisadora (Atividade de interpretação de imagem publicitária).



A cada aula, as atividades selecionadas mesclavam com interpretação de texto, o trabalho com a língua portuguesa e outras instigando à pesquisa com retorno à reflexão, constantes retomadas de trechos do texto com provocações para imaginarem o cotidiano escolar, em casa e com os amigos, como se davam as relações em cada instância com foco no ambiente escolar.

O suporte para a próxima atividade foi disponibilizado com campo para colar a imagem (FIGURA 22), cortando a parte inferior em tiras para que abaixo delas completassem as sentenças. Alguns estudantes reconfiguraram o suporte, segundo a professora regente, devido ao tamanho de algumas imagens. Dessa forma, as atividades foram escaneadas e anexadas, preservando o anonimato dos(as) autores(as) e a configuração realizada pelo estudante para resolver as questões de adequação da imagem no suporte.

FIGURA 22 – SUPORTE PARA ATIVIDADE DE ESCOLHA DE IMAGEM DO ACERVO IMAGÉTICO, 5º ANO

COLE A IMAGEM AQUI:

ESCOLHI ESTA IMAGEM PORQUE...

VENDO ESTA IMAGEM LEMBRO QUE APRENDI QUE...

SE EU FOSSE MODIFICAR ESTA IMAGEM EU...

FONTE: Acervo da professora/pesquisadora.


FIGURA 23 – ATIVIDADE 2, 5º ANO, ALUNA 6

Com a imagem que você escolheu responda nos respectivos lugares o que se pede:

**ESCOLHI ESTA IMAGEM PORQUE...**  
 Eu gostei da imagem porque eu gosto mas não achei certo o que fizeram com ele.

**VENDO ESTA IMAGEM LEMBRO QUE APRENDI QUE...**  
 Não é certo fazer bulie com os outros não gosto de ver pessoas negras chorando me dá dó e muita pena.

**SE EU FOSSE MODIFICAR ESTA IMAGEM EU...**  
 Eu iria modificar a tristeza dele iria deixar ele de cabeça erguida porque ele, é fiel para cas brincadeiras sem graça, eu queria saber que se fosse as pessoas que fazem piadinhas sem graça o que eles iam, sentir.



FONTE: Acervo professora/pesquisadora. (Atividade 2, realizada em sala de aula, pertencente na sequência didática).

Transcrição de resposta: *Escolhi esta imagem porque... Eu gostei da imagem porque eu gostei mas não achei certo o que fizeram com ele. Vendo esta imagem lembro que aprendi que... Não é certo fazer bulie com os outros, não gosto de ver pessoas negras chorando me dá dó e muita pena. Se eu fosse modificar esta imagem eu... Eu iria modificar a tristeza dele iria deixar ele de cabeça erguida porque ele, é fiel para cas brincadeiras sem graça, eu queria*

saber que se fosse as pessoas que fazem piadinhas sem graça o que eles iriam, sentir.

No argumento utilizado como justificativa pela aluna 6 (FIGURA 24), percebemos que a estudante se baseia em um dado imaginado por ela, no qual o menino estaria em sofrimento. A imagem para ela gerou uma situação de desconforto e uma associação ao *bullying*, como já explicitado também pela estudante 1 do 4º ano (QUADRO 7), remete-nos ao quadro comparativo, explicitando as diferenças entre esse e racismo, em que a criança negra pode ser vítima de ambos ao mesmo tempo. A aluna faz o exercício de suggestionar uma situação oposta, ao insinuar que se fosse o contrário, os agressores ficariam felizes argumentando que piadinhas sem graça possam ser o motivo do choro do garoto.

Sobre a atividade 2, a aluna 7 (FIGURA 24) justificou ter escolhido a imagem porque chamou a sua atenção e por exibir uma personagem negra que em aspectos gerais representa valorização.

FIGURA 24 – ATIVIDADE 2, 5º ANO, ALUNA 7

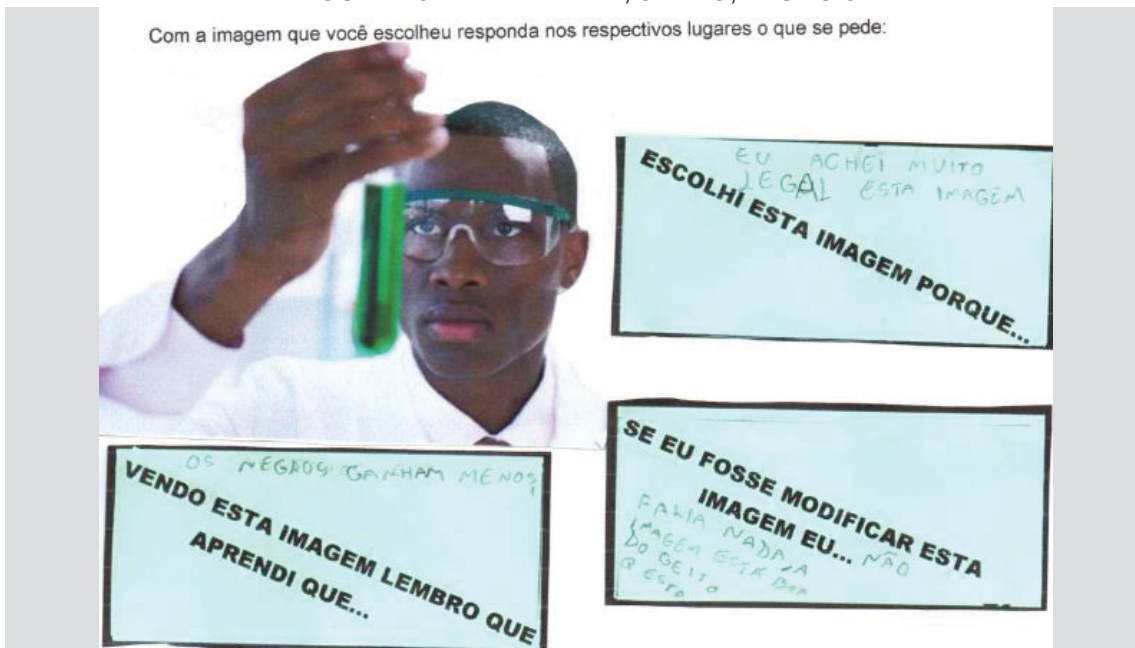


FONTE: Acervo professora/pesquisadora. (Atividade 2, realizada em sala de aula pertencente na sequência didática).

Transcrição de resposta: *Se eu fosse modificar esta imagem eu... Nada. Escolhi esta imagem porque... Ela me chamou atenção... Vendo esta imagem lembro que aprendi que... Não importa a cor da pele.*

O aluno 5 (Figura 25) referiu-se ao que aprendeu: “os negros ganham menos”. Por meio de uma pesquisa, detectamos um artigo na plataforma SCIELO, escrito por Luana de Mello e outros 3 autores (MELLO; et. al, 2020), que analisava estudos que demonstravam 13 artigos selecionados no período de 2000 e 2019, constatando a baixa remuneração de negros em relação a brancos. Contudo, as mulheres negras têm salários ainda mais baixos do que os homens negros.

FIGURA 25 – ATIVIDADE 2, 5º ANO, ALUNO 5



FONTE: Acervo professora/pesquisadora. (Atividade 2 realizada em sala de aula pertencente na sequência didática).

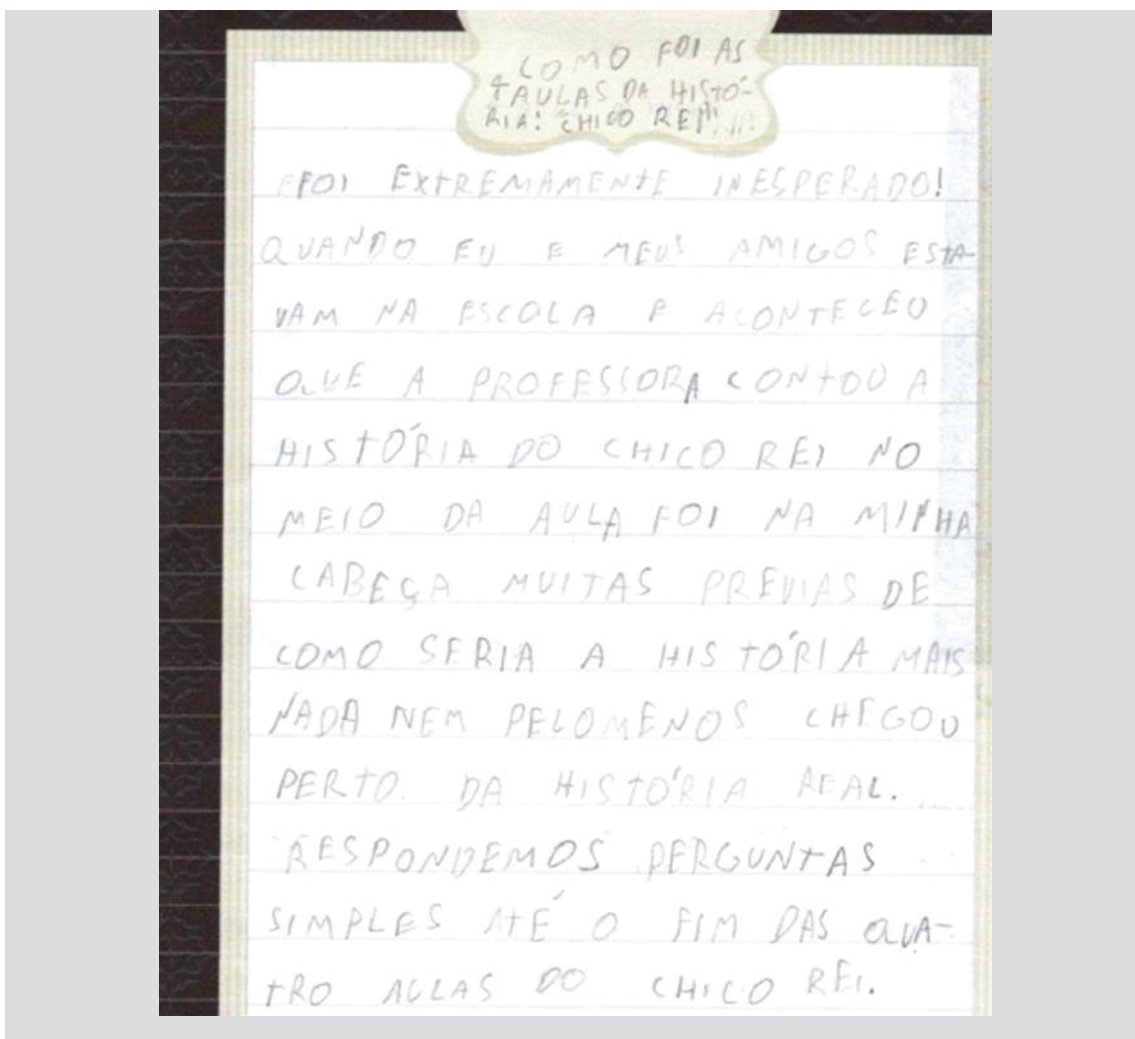
Transcrição de resposta: *Escolhi esta imagem porque... ‘Eu achei muito legal esta imagem’. Vendo esta imagem lembro que aprendi que... ‘Os negros ganham menos’. Se eu fosse justificar esta imagem eu... ‘Não faria nada, a imagem está boa do jeito que está.’*

Não encontramos registros no diário de aula da professora especificamente sobre esse comentário do estudante, mas pudemos perceber que a mediação com os livros e as discussões sobre eles, bem como as atividades propostas nas sequências, resultaram em conversas, pesquisas, relatos, rodas de conversa e muitos questionamentos. O registro provavelmente é originário do desenvolvimento das aulas em sala ou comentários em casa, o que seria positivo constatar, o diálogo sobre a temática sendo levado para casa e compartilhado no ambiente familiar.

FIGURA 26 – SUPORTE PARA A PRODUÇÃO DE TEXTO COM ROTEIRO SUGERIDO.  
ATIVIDADE 3, 5º ANO, ALUNO 6

Agora seguindo o roteiro lembrando toda a informação que teve contato durante as quatro aulas desta sequência e do texto do livro "Chico Rei", produza um texto pessoal falando sobre sua experiência em ter participado destas aulas, as impressões que teve o que achou das informações, dos mapas e tudo o mais. Boa escrita!

<b>Quem?</b>
<b>Onde?</b>
<b>Quando?</b>
<b>O que?</b>



FONTE: Acervo professora/pesquisadora. (Texto produzido em sala de aula, após atividades da sequência didática).

O suporte anterior foi sugestão da professora/pesquisadora. Ao ser afixado sobre o que foi destinado à escrita, proporcionaria o recorte das abas. Abaixo delas e acompanhando as interrogativas: Quem? Onde? Quando? e O que?, teria o espaço direcionado para o registro dos alunos e alunas exporem suas narrativas. A intenção era a revisita aos livros de literatura apresentados, a fim de os reconectarmos a refletir sobre a temática para não incorrer em influências de padrões oferecidos, que fossem reprodutores de falas e pensamentos arraigados sobre racismo, preconceito e discriminação racial. Precisávamos do envolvimento emocional e estético propiciado pela literatura, o que nas obras escolhidas serviram como apoio para a interpretação.

Como foi colocado pelo aluno 6 (FIGURA 26) expressado no título de sua produção: “Como foram as aulas de história: Chico Rei”, e a julgar pela frase exclamativa: “foi extremamente inesperado!”, nota-se que a espera e a



antecipação realizada pela professora participante contagiaram a ele e aos colegas, quando ao afirmar terem ouvido a história, ter “passado pela sua cabeça”, muitas ideias e projeções do que ou quem seria Chico Rei, o aluno elaborou uma construção mental da personagem. Talvez o título tenha acessado sua memória ou que chamamos de repertório para o que entende da figura de reis e reinados, adquirido de outras leituras. Um signo icônico, ou seja, o que faz com que algo possa ser tomado como representação de outra coisa, considerando o fato que entre elas há certa semelhança, esse é um signo icônico.

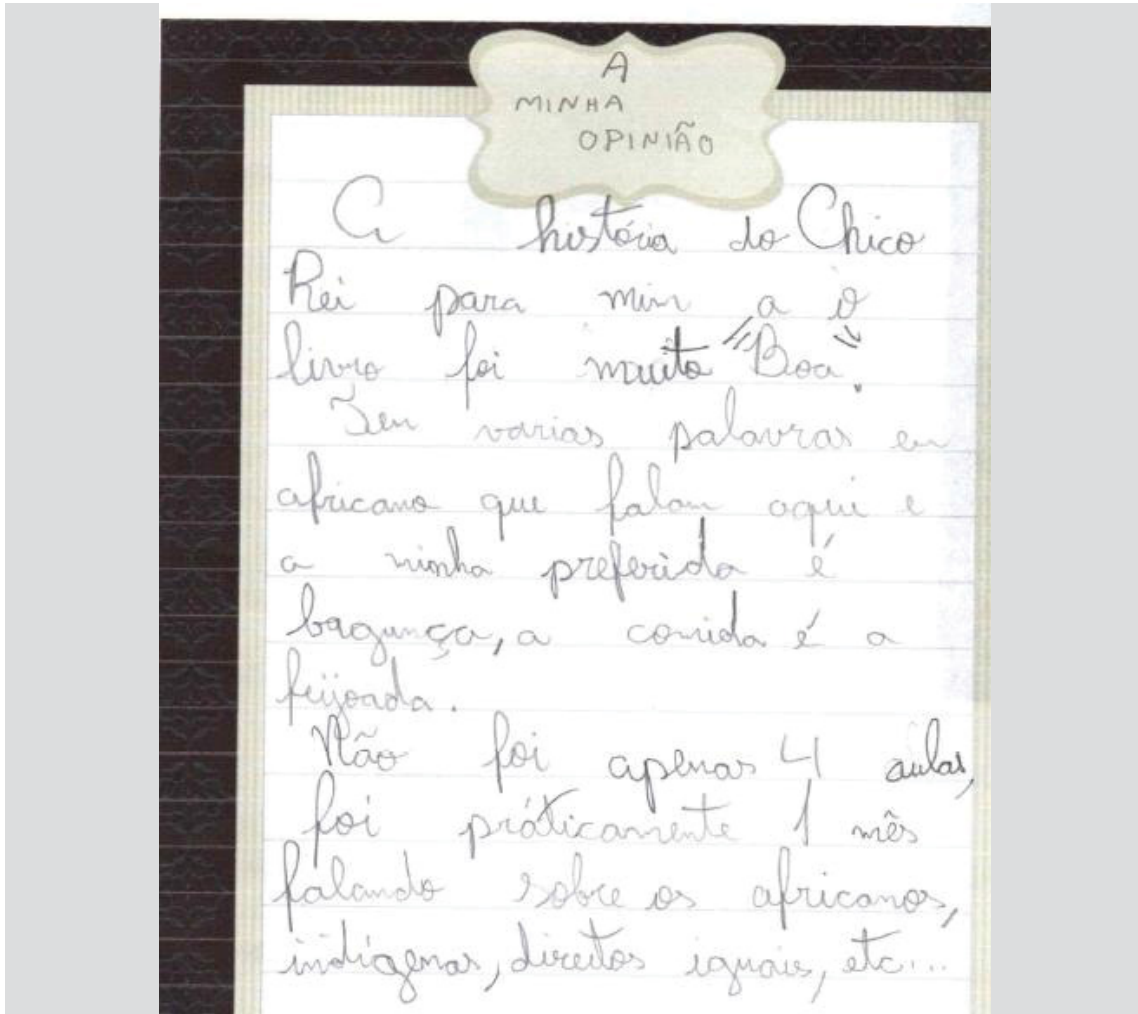
Por isso que toda arte, literária ou não, é desde sempre concreta. Exige um pensamento que vá as raízes da realidade e seja, também ele, concreto. Neste momento instantâneo de inclusão e de síntese atinge-se, por meio da analogia, o conceito. Conceito feito figura, imagem, numa relação direta com a mente que o opera. (PALO; OLIVEIRA, 1986, p. 8).

O aluno 6 concluiu: “Respondemos perguntas simples até o fim das quatro aulas do *Chico Rei*”. Dessa simplicidade julgada pelo estudante é preciso ter em mente que, ao propiciarmos atividades reflexivas e pouco registro, estamos alimentando sua oralidade e capacidade de diálogo, enriquecendo e potencializando sua escrita, tornando consistente seus registros.

A produção do aluno 7 intitula-se *A minha opinião*. Nessa produção (FIGURA 27), ele opina sobre o que mais gostou de discutir e fez alusão à abordagem cultural e aos costumes africanos e afro-brasileiros, que permearam as aulas, nas quais a história do livro de literatura foi muito boa, afirmando parecer não serem apenas quatro aulas, mas um mês de discussões sobre direitos iguais, indígenas e africanos. Nesse momento, percebemos o *link* realizado pelo estudante com as demais aulas trabalhadas pela professora regente e as áreas que antecederam aos quatro momentos previstos para a sequência didática e aproximações com povos que lutam por direitos iguais ao incluir os indígenas.



FIGURA 27 – ATIVIDADE 3, 5º ANO, ALUNO 7



FONTE: Acervo professora/pesquisadora. (Texto produzido em sala após atividades da sequência didática).

A maneira em que o texto é comunicado ao receptor, em uma relação direta com a mente de quem opera, determina os pontos de interesse, aquilo que mais chamou atenção indicado por Palo e Oliveira (1986).

Assim, assumir um ponto de vista mais ou menos próximo do objeto da narração determinará, necessariamente, diferentes modos de vê-lo, cifrá-lo, significá-lo. Significação que não está no fato em si, mas no modo como é preenchido, modulado e comunicado ao Receptor. (PALO; OLIVEIRA, 1986, p. 43).

Em Palo e Oliveira (1986), ancoramo-nos nas orientações relacionadas na análise da produção contemporânea com base na literatura infantil em um diálogo com a teoria do efeito estético no sentido de observá-la em um processo comunicativo, no qual todo texto determina um eixo significativo, seja de foco

narrativo ou ficcional interagir simultaneamente com atributos de uma oralidade muitas vezes incorporada ao texto, no caso, à literatura infantil. Como se disséssemos que a literatura infantil de temática afro-brasileira também se apresenta na produção contemporânea, incorporando padrões de oralidade. Palo e Oliveira (1986) exemplificam modos de incorporação do padrão de oralidade como o léxico oral e a sintaxe na escrita, o que seria dizer que nesse caso podem-se agregar termos e expressões coloquiais em registros clássicos de oralidade, como formas de criação de alegorias, para analisar o que o autor pretende, vinculado ao que as autoras colocam como a hierarquização por exemplo ou outro elemento e a linearidade do código escrito.

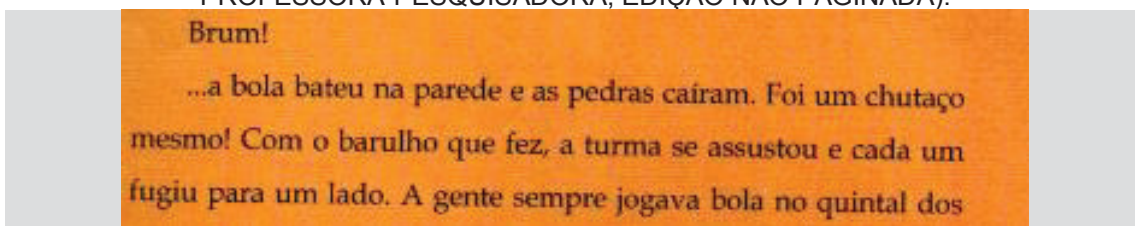
Assim, o discurso alegórico criado pelo autor vinculado ao narrador encaminha a narrativa, utilizando-se de vários esquemas de oralidade, citados pelas autoras como por exemplo as interjeições, diminutivos, aumentativos, onomatopeias dentre outros, comuns ao universo infantil para sobre a forma que escreve o enredo colocar em discussão o que se pretende dizer ou levar o leitor a perceber, o que a teoria iseriana coloca como codificação do texto.

O leitor informado é uma concepção didática que se baseia na auto-observação da sequência de reações, estimulada pelo texto, e visa aumentar o caráter de informação e assim a competência do leitor. Por fim, o leitor intencionado é um tipo de reconstrução que permite revelar as disposições históricas do público, visadas pelo autor. (ISER, 1996, v. 1, p. 72).

O que em outras palavras seria compreender que uma teoria do texto literário não se faz sem o leitor. No caso desta pesquisa, consideramos o leitor literário em formação. E reconhecer nos estudos de Palo e Oliveira (1986), que ao considerar os estudantes, leitores, serão em potencial “leitores intencionados” com o uso da literatura infantil e o que ela comunica.

Nesta pesquisa, não objetivamos o estudo lexical ou a sintaxe dos textos dos livros de literatura afro-brasileira escolhidos, mas rastreando o texto de *Chico Rei*, utilizado com o 5º ano, demonstramos alguns trechos de oralidade em nível lexical.

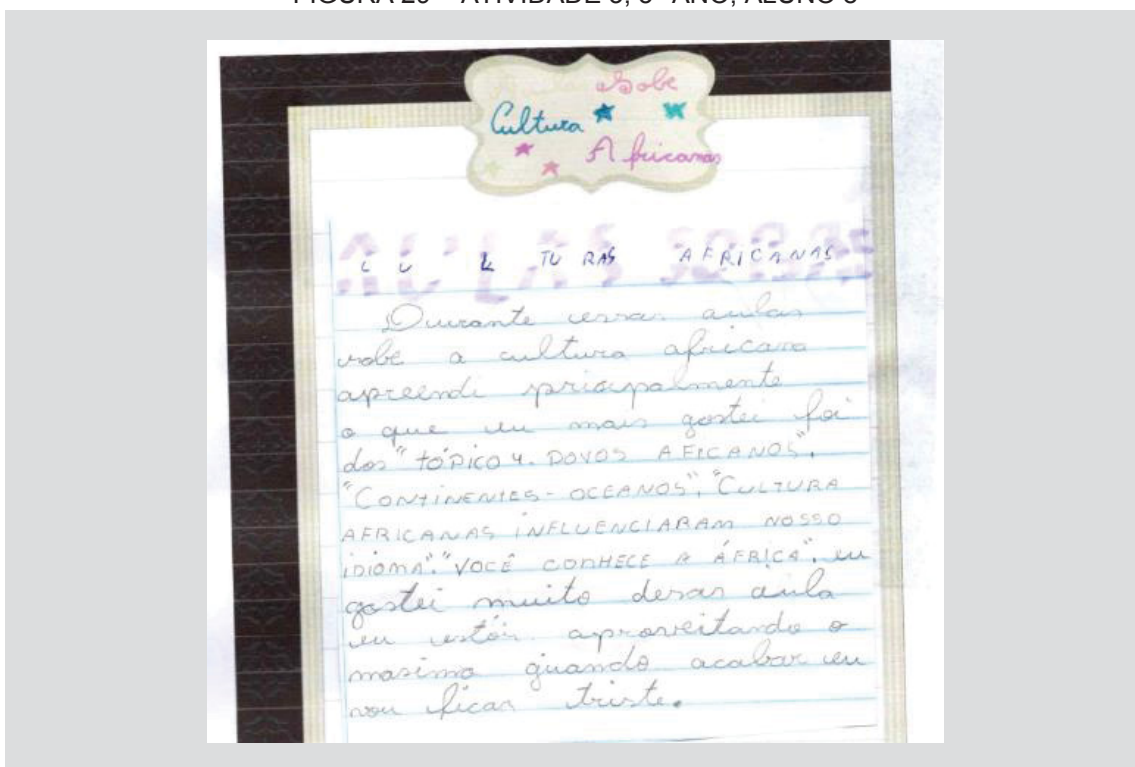
FIGURA 28 – LIVRO INDICADO PARA TURMA DO 5º ANO, P.2, (CONTAGEM DA PROFESSORA-PESQUISADORA, EDIÇÃO NÃO PAGINADA).



FONTE: Trecho do livro “Chico Rei” de Renato Lima.

Nesse trecho, no início da história uma onomatopeia abre o enredo, ao traduzir por assim dizer o som do “chute”, dado por um dos meninos na parede de um muro, na voz do narrador que também é o protagonista a conduzir a narrativa ou ainda na utilização da expressão “escafedido”, para designar a fuga rápida dos meninos antes que os adultos aparecessem para ver o ocorrido, dentre outras expressões utilizadas pelo autor como estratégia para capturar o leitor para uma outra significação.

FIGURA 29 – ATIVIDADE 3, 5º ANO, ALUNO 8



FONTE: Acervo professora/pesquisadora (Texto produzido em sala. 5º ano).

Com produção intitulada: aula sobre cultura africana, o aluno 8 (FIGURA 29), relata estar gostando e para além da parte de localização e contextualização que se utilizou de mapas, globo terrestre (físico), imagens, viagem virtual pelo

aplicativo Google Earth (globo virtual possibilitando imagem 3D), destaca o enfoque na cultura africana que influenciou nosso idioma com palavras que falamos sem nem mesmo saber que são de origem africana, informação que o aluno provavelmente obteve no texto de apoio “Você conhece a África?”, conclui seu registro dizendo estar gostando e que sentirá quando terminar.

Ao trabalharmos com os dados dos estudantes, a julgar pelo que cada um escreveu, consideramos que embora sejam leitores em formação, isto significa que seus repertórios também estão sendo alimentados e construídos a cada leitura, para Iser (1996) a compreensão do efeito estético provocado no leitor no ato da leitura privilegia alguns aspectos presentes na vida do receptor modificando leituras que antecederam as atuais, que em suma, podem modificar a compreensão do texto, pois cada estudante é único e reage de formas diferentes mesmo que todos tenham passado pela mesma forma de recepção.

Iser (1996) ao pontuar que a leitura do texto literário é algo complexo por apresentar narrador (es), personagens, enredo e espaço, afirma ser difícil dizer que o leitor teria um ponto de vista livre, pois, há uma intenção do autor, e uma “perspectiva interna no texto” (ISER, 1996, p.73). Sendo assim era esperado que os estudantes demonstrassem seus pontos de vista, interpretando baseados naquilo que lhes foi oferecido pelo texto e o desenvolvimento das sequências didáticas.

#### 5.4 QUESTIONÁRIOS DOS ESTUDANTES

Esses são dados que antecipam parte do resultado do questionário aplicado aos participantes (APÊNDICE I) antes da recepção dos livros e reaplicado após o término das aulas da sequência didática, para percebermos se houve mudanças ou permanências na percepção das crianças sobre a questão racial. Dos 38 estudantes participantes da pesquisa foi possível captar um total de 15 questionários completos – alguns faltavam o questionário inicial e em outros o final, inviabilizando a utilização desses nas análises. Ao refinarmos os pares de questionários para tratamento das informações, alguns apresentaram questões incompletas, impossibilitando a inclusão desses na análise, sendo assim o total de pares analisados foram 14.

Categorizamos as respostas dos questionários para que fossem quantificadas facilitando a compreensão da análise. O Quadro 12 mostra a síntese das categorizações organizadas para cada uma das questões do questionário.

QUADRO 12 – SINTETIZAÇÃO ORGANIZADA PARA DEMONSTRAR AS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO DOS ESTUDANTES

Questões	Categorizações
1	Mudanças e permanências
2	Elencou formas/não elencou
3	Soube explicar/não soube explicar
4	Acredita em mudanças e citou maneiras
5	Mudanças e permanências

FONTE: Sintetização organizada pela professora/pesquisadora com base em respostas do questionário dos estudantes (APÊNDICE I).

Na questão 1 (QUADRO 13), foram consideradas as permanências de mesmas respostas na primeira e segunda apresentações do questionário. Dois alunos mostraram mudanças para a segunda apresentação, no sentido de expressarem melhor o que entenderam por discriminação; doze manifestaram permanência nas respostas, confundindo discriminação com *bullying*.

QUADRO 13 – QUESTÃO 1

O que é discriminação para você?	
Mudanças	Permanências
2	12

FONTE: Categorização que estima respostas, nas quais houve mudanças e permanências nessa questão. Autora: Professora/pesquisadora.

De maneira geral, as respostas demonstraram que os participantes compreenderam e associaram-nas a modos de expressar que a discriminação não é agradável e inaceitável, uma vez que buscaram descrevê-la com adjetivos ou locuções adjetivas com qualificação negativa. Mesmo os(as) alunos(as) que associaram discriminação com *bullying*, pareceram compreender que não é algo bom, como sugerem seus argumentos. A seguir, a reprodução das respostas dadas por algumas crianças antes (R1) e depois (R2) da aplicação do questionário.

R1: Descobrir algo de uma pessoa.

R2: Para mim, é você discriminar uma pessoa, ou seja, descrever algo de uma pessoa. (O4)

R1: A discriminação é uma coisa triste.  
R2: A discriminação é uma forma de *bullying*. (A4)

R1: Pra mim a discriminação é quando as pessoas tratam diferente a pessoa das outras.  
R2: Para mim a discriminação é o ato da pessoa preconceituosa. (A5)

R1: Discriminação são todas as atitudes quando a pessoa tem algum tipo de preconceito.  
R.2: Para mim discriminação é discriminar as pessoas pela cor da sua pele é uma coisa fútil que não deveria existir. (A5)

Na questão 2 (QUADRO 14) os estudantes compreenderam os efeitos causados pela discriminação nas pessoas e que em longo ou curto prazo o indivíduo discriminado passa por modificações em seu comportamento, demonstrando conhecer as causas, e entendem que posturas discriminatórias afetam adultos e crianças. Há respostas indicando inveja e falta de educação como motivo para cometer esses atos, desenvolvendo hipóteses de que os discriminados podem estar sujeitos a depressão, suicídio, crises de pânico, traumas, xingamentos e problemas psicológicos, por exemplo; demonstrando conhecer crianças vítimas de xingamentos no ambiente escolar.

QUADRO 14 – QUESTÃO 2 (APÊNDICE 11)

<b>Como a discriminação pode afetar a pessoa discriminada?</b>	
<b>Elencou formas</b>	<b>Não elencou</b>
14	0

FONTE: Categorização que elenca as formas que os estudantes identificaram como consequências que afetam a pessoa que sofre discriminação.

(Autora: Professora/pesquisadora).

Seguem respostas dos participantes por ordem de apresentação e aplicação do questionário.

R1:Falando coisas ruins e maldosas.  
R2: Pela cor, falar que você é negra, falar que seu cabelo é feio é com isso que as pessoas ficam magoadas. (A4)

R1: Ela se sente triste.  
R2: Sim pode. (A4)

R1: A discriminação pode afetar de várias formas como: depressão, emagrecimento e muitos problemas psicológicos.  
R2: A pessoa que sofre a discriminação pode ter vários problemas como síndrome do pânico, depressão, tristeza profunda e alguns problemas pode levar até a morte. (A5)

R1: Pessoa fica triste obviamente fica depressiva não tem vontade de fazer nada.  
R2: Depressão, suicídio etc. (O5)



Com relação à terceira questão (QUADRO 15), após colocarmos a afirmação na primeira parte do enunciado, para então arguir se os alunos poderiam explicá-la; após o levantamento, percebemos 10 alunos que souberam explicar, 2 não conseguiram se expressar – do total de 12 alunos que manifestaram razões para justificar porque pessoas negras são discriminadas pela cor da sua pele – e 2 questionários apresentaram melhor explicação na sua segunda apresentação.

QUADRO 15 – QUESTÃO 3 (APÊNDICE I)

<b>Pessoas negras são discriminadas pela cor da sua pele, sabe explicar por quê?</b>	
<b>Soube explicar</b>	<b>Não soube explicar em pelo menos uma das aplicações</b>
12	2

FONTE: Categorização utilizada para quantificar as respostas dos(as) estudantes que souberam explicar e os (as) que não souberam.  
(Autora: Professora/pesquisadora).

R1: Não sei explicar.

R2: Porque a pessoa que discriminou é racista. (O4)

R1: Porque a sua cor da pele é diferente.

R2: Porque a cor da pele é diferente. (A4)

R1: Porque existem pessoas que não sabem lidar com diferenças, por isso eles acham que são melhores só porque as pessoas são diferentes.

R2: Sim, porque as pessoas preconceituosas acham que a cor da pele muda alguma coisa por dentro ou por fora. (A5)

R1: Porque antigamente no tempo dos negros, as pessoas negras eram escravizadas e os brancos eram tipo o rei deles e os brancos também eram racistas.

R2: Algumas pessoas negras são discriminadas por pessoas sem educação e respeito isso pra mim é inveja, safadeza, acho isso um absurdo. (A5)

No tratamento da questão 4 (Quadro 16) foi possível identificar que 12 alunos acreditam ser possível mudar o pensamento de pessoas que discriminam e citam maneiras. Dois alunos não acreditam ser possível mudar o pensamento de pessoas preconceituosas que discriminam. Em algumas respostas afirmativas, os participantes argumentam que no caso das razões dos que discriminam não mudem, há a possibilidade de se deixar de “castigo”.

R1: Não. As vezes essas razões pode afetar tipo essa pessoa fez algo errado mas uma pessoa descobriu e essa pessoa começa a fazer chantagem ao invés de contar a uma pessoa.

R2: Podem sim. Fazendo a mesma coisa com ela. (O4)



R1: Não.

R2: Não porque esta pessoa que discrimina ela sempre vai ter um ódio da outra. (A5)

QUADRO 16 – QUESTÃO 4 (APÊNDICE I)

<b>As pessoas que discriminam acreditam ter razões para isso, você acha que essas razões podem ser mudadas? De que maneira?</b>	
<b>Acredita em mudanças e citou maneiras</b>	<b>Não acredita em mudanças</b>
12	2

FONTE: Categorização utilizada para elencar o quantitativo de alunos que acreditaram ser possível mudanças ou não. Autora: Professora/pesquisadora.

Quanto à questão 5 (QUADRO 17), 13 alunos manifestaram permanências nas suas respostas, comparando a primeira apresentação do questionário com a segunda. Um aluno manifestou mudança no sentido de explicar melhor na segunda apresentação do questionário o que era preconceito. Em síntese, pelas respostas obtidas nos questionários, podemos observar também que 5 crianças fazem confusão entre racismo, preconceito e *bullying*.

QUADRO 17 – QUESTÃO 5 (APÊNDICE I)

<b>O que é preconceito para você?</b>	
<b>Mudanças</b>	<b>Permanências</b>
1	13

FONTE: Categorização para mensurar quantitativo de estudantes que apresentaram mudanças ou não nas respostas. Autora: Professora/pesquisadora.

Essas crianças reconhecem o que é preconceito e discriminação, porém ficam confusas, quanto à prática, assim acabam por generalizar toda forma de agressão e violência verbal como sendo *bullying*, às vezes, a própria escola trata situações de racismo como *bullying*. Cabe citar a definição de Nilma Lino Gomes (2005) a respeito do racismo ser um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo etc. É perceptível que alguns alunos demonstraram não compreender ou expressar sua opinião por não terem o conhecimento realmente, o que muda após as aulas da sequência didática, passando a expressar melhor a compreensão que tiveram como no caso das questões 1 e 2.

R1: Quando as pessoas têm seus direitos e não podem tê-los.

R2: É uma ação que pode magoar porque é uma atitude errada. (A5)

R1: Para mim o preconceito é uma coisa muito errada e mesmo assim as pessoas praticam o errado.

R2: Preconceito é a ideia que as pessoas tem sobre a outra. (A5)

R1: É xingar por causa de ser negro, alto, branco, baixo, magra e gorda.

R2: Uma coisa muito errada. (O4)

Ao prosseguir, orientamo-nos pelos resultados agrupados, categorizados, pormenorizados nas descrições das atividades pontuais, relatos dos participantes e nas anotações em diários das professoras participantes neste quinto capítulo, e assim, constatar nesses registros que caracterizaram os dados construídos a configuração do efeito estético, e posteriormente, revelar limitações e possibilidades percebidas durante o desenvolvimento desta dissertação.

#### 5.4.1 Livros de literatura afro-brasileira através da recepção infantil

Iniciamos com uma breve passagem pelas histórias trazidas pelos autores sobre os livros de literatura afro-brasileira, escolhidos para cada ano, ao mesmo tempo em que as sequências didáticas elaboradas se aproximam com a contextualização temática exemplificada por Cosson (2020, p. 85-90), em particular, quando o autor chama a atenção para que “na escolha de um tema, tomar o cuidado para não se entreter apenas com ele, mas com sua repercussão no interior da obra”. No caso dos livros escolhidos, soma-se a escolha da temática étnico-racial à abordagem positivada de personagens negras em seus enredos.

Como já destacado nesta dissertação, o que caracteriza e marca as personagens negras (ARAUJO, 2018) não são os elementos verbais e sim as ilustrações que as representam em contextos e vivências, comuns a qualquer criança; isto é, contextos que envolvem família, pares, escola, medos, alegrias, expectativas de futuro etc. Muito mais que dizer, é mostrar tais situações, a utilização de um texto em diálogo com a ilustração ou abordar as questões que envolvem a antecipação da leitura, incluindo a materialidade do livro: formato, cores, capa, ou ainda o suspense na apresentação da obra são fatores comunicacionais empregados, que esperamos contribuir para efeitos positivos na recepção da literatura infantil afro-brasileira. Debus (2017) afirma que na

atualidade a ilustração tem papel intrínseco, pois é lida também como narrativa, considerando o livro um objeto artístico na sua materialidade.

Reitera-se que as análises desenvolvidas nesta dissertação tiveram a intenção de verificar os diferentes modos de olhar da criança, sobre as relações da educação étnico-racial, pelas interpretações e os efeitos estéticos demonstrados pelas produções realizadas, balizadas pelos registros das professoras participantes de uma escola municipal de ensino fundamental em Curitiba.

Na introdução, estimamos a hipótese de os desdobramentos, que abrangem o trabalho em salas de aula com as relações étnico-raciais, envolver questões sociais, culturais e raciais, aliadas à literatura infantil de temática afro-brasileira, além de estimular posturas de criticidade e rigor reflexivo da realidade, ampliando os referenciais e repertórios dos alunos leitores – a raiz cultural de origem africana nas manifestações e criações afro-brasileiras, que o texto de *Chico Rei* tanto expõe, a resistência contra o sistema opressor na figura da personagem, promovendo uma transformação em sua vida e na existência de seus próximos, hoje se configurando em uma educação antirracista, almejando a emancipação de seus sujeitos. Ou a começar pelos exemplos de representação positivada e de respeito e inserção familiar nas personagens da obra *Cada um com seu jeito cada jeito é de um!* na qual a protagonista Luanda.

Luanda cultiva o bem viver e a educar os seus para serem felizes e conhecedores da realidade. As simplicidades da menina revelam-na satisfeita de ser como é, possibilitando que tantas outras meninas negras possam se reconhecer nela, beneficiando-se do que o texto sugere quanto à representatividade e identidade. Gomes (2010, p. 75) afirma sobre as questões identitárias: “[...] A identidade não é inata. Ela se constrói em determinado contexto histórico e cultural.”

Ao olhar a teoria do efeito estético, os autores das obras escolhidas, *Chico Rei* e *Cada um com seu jeito cada jeito é de um!*, criaram um mundo imaginário com aspectos e aparências da realidade, nos quais a professora/pesquisadora, por meio da leitura e principalmente das atividades sequenciadas buscou problematizar na perspectiva de estimular os estudantes a exercerem o papel de apresentadores do mundo lido sob uma nova perspectiva, a perspectiva deles próprios, demonstrando suas opiniões,

reflexões e seus sentimentos – os efeitos estéticos provocados pelos livros de temática afro-brasileira, pautados em conceitos norteadores como a discriminação, o racismo e preconceito, ou seja, percebendo na produção dos estudantes a ligação comunicativa com o texto.

Segundo Iser (1996), o texto possui vazios a serem preenchidos, e com a interação do leitor, ao denotar sentido ao compreendê-lo, relacionando-o com o mundo real e fazendo associações tem-se o efeito estético configurado em um “significado” tanto intelectual quanto afetivo.

As contribuições das atividades com diferentes propostas pedagógicas tiveram potencialidade diversa, com o intuito de colocar em conflito os conhecimentos adquiridos com os já vivenciados e cristalizados pelo grupo de estudantes, e assim fomentar a participação também na produção das narrativas e os sentidos produzidos fundamentados em Iser (1996, v. 1; 1999, v. 2) e Borba (2003).

Precisamente, temos questões que se entrecruzaram nas análises desta pesquisa, nas quais delineamos os caminhos que seguiríamos. De um lado, apoiados em Soares (2011) e Cosson (2020) com a compreensão de uma literatura escolarizada, ao analisar como a escola toma a literatura para si. Cosson (2020) também embasou as discussões sobre a prática, enquanto estratégias para o ensino da literatura e a leitura literária na escola, visando ao letramento literário. Por outro lado, utilizamos Cunha (1995), Palo e Oliveira (1986) com aspectos teóricos com relação à literatura e educação; Bordini e Aguiar (1993) com questões sobre a formação do leitor. Ainda como base teórica desta pesquisa, para tratar da literatura infantil de temática afro-brasileira, suas implicações e estudos, dialogamos com Debus (2017) e Araujo (2018).

A escola tem papel de destaque no ensino da leitura e literatura, as habilidades e competências leitoras são ensinadas e refinadas no desenvolvimento escolar por meio do ensino, até que o leitor em formação seja capaz de escolher e afinar seus gostos pela literatura. Nesse sentido, encontramos em Dalla-Bona (2012), com tradução da própria pesquisadora, noções essenciais apresentadas por Le Bouffant<sup>35</sup> (1998 apud Dalla-Bona, 2012,

---

<sup>35</sup> Do original, LE BOUFFANT, Michel. **Lectures et lecteurs à l'école**. Paris: Bertrand-Lacoste, 1998.

p. 206) que vem ao encontro do que pretenderam as sequências didáticas e os encaminhamentos reflexivos quando diz: “A leitura literária é uma leitura que visa à elaboração de uma interpretação. Essa interpretação é sempre o resultado de um trabalho. O aluno é convidado a questionar o texto, a justificar o que ele compreende buscando apoio no que lhe diz ou sugere o texto.”

Essa interpretação da qual nos fala Dalla-Bona (2012) nos conecta com Borba (2003), estudiosa de Iser, que apresenta a intenção do autor sobre a teoria do efeito ao afirmar que por meio da fenomenologia da leitura, Iser (1999) busca compreender a interação do leitor com a literatura, o que implica em absolver-se de um modelo prévio a ser seguido. Sumariamente, volta-se para a observação das percepções do leitor em contato com o texto, sob uma gama de conceitos desenvolvidos pelo teórico alemão, aliando interdisciplinarmente as reflexões do autor com outras áreas do saber.

Esses conceitos descritos por Borba (2003) nos direcionam para a análise das narrativas dos estudantes participantes da pesquisa. Pois, reitera que em Iser a concepção de literatura reside em três bases: estrutura verbal (polo artístico); polo estético, relacionado ao leitor na construção da significação; e na relação que acontece entre os dois polos até a significação. Podemos mensurar que dentre as significações alcançadas pelos estudantes, encontram-se conclusões de que o racismo, a discriminação e o preconceito trazem consigo sentimentos ruins, que afetam adultos e crianças de forma negativa pelos efeitos que causam.

Dentre as expectativas dos estudantes, quanto aos textos, o aluno 6<sup>36</sup> ao observar a capa do livro *Chico Rei*, por exemplo, e pela antecipação mediada pela professora, acessa um repertório construído em sua memória da figuração de reis por ele conhecidos, vestimentas, poderio, aspectos físicos, características reais típicas ouvidas em histórias onde se há um reino de conto de fadas. A admiração do estudante ao ler a história e como menciona a construção de rei, retida em sua memória, em nada se assemelhou ao personagem descrito na obra lida em sala.

Sob essa perspectiva, com a imagem retida na memória, confrontada com uma nova configuração de rei apresentada pelo assunto que é desenvolvido

---

<sup>36</sup> Descrição desta produção de texto encontra-se no capítulo 5 (FIGURA 26), aluno 6).

concretamente no texto, é possível uma mudança na forma de compreensão e ressignificação. Assim, podemos constatar que esse exemplo se encaixa na afirmação de Iser (1999, v. 2, p. 21) que “a estrutura se torna condição para que o texto se transfira para a consciência do leitor”. Seria como uma conversa entre ele com seu próprio ponto de vista, proporcionando novos entendimentos.

Descrevendo parte do papel destinado ao leitor por Iser (1999, apud Borba, 2003, p. 45), no qual se diz poder ocorrer que o leitor terá a impressão de familiaridade por meio do repertório descrito no texto, mas no contato com elementos conhecidos que se tornam privados de seu contexto, de alguma forma, ele percebe sozinho que é possível estabilizar o significado original, fazendo com que se reorganize se familiarizando à nova forma ou se desfamiliarizando daquela forma a qual está acostumado. Todas são operações engendradas no ato da leitura e no processamento das relações estruturais do texto com o leitor.

Reiteramos que as atividades compostas por imagens envolveram a construção de um acervo imagético realizado no decorrer das aulas da sequência didática, em que as imagens de pessoas negras deveriam ser coletadas e trazidas para as aulas. Essa atividade realizada com estudantes do quarto e quinto ano teve a pretensão de averiguar as associações realizadas pelos(as) alunos(as) sobre a ênfase aos personagens positivados, exibidos em aula por meio do livro de literatura, bem como perceber se no retorno a ela, após a leitura do livro, houve replicação nessa ênfase positiva na seleção e justificativa das imagens, como era esperado na proposta.

A leitura de imagens pelo sentido visual está associada à forma como percebemos as coisas, e funciona por estímulos visuais, isto é, na imagem o observador cristaliza um significado. Explicando melhor o que Iser (1978) coloca como uma particularidade do processo perceptivo na literatura, envolvendo estudos da percepção visual pela psicologia da *gestalt*, e como esse processo deve ser compreendido na recepção da literatura.

Borba (2003, p. 66-67) pondera que se na leitura de imagens visuais não se pode distinguir entre aquilo que é apresentado ao observador e o que ele projeta na contemplação, uma *gestalt* ou “interpretação consistente” – fenômeno

e termo denominado por Gombrich (1986)<sup>37</sup> é desenvolvida. Portanto, só pode ser o resultado do que se passa entre os dois – o que o observador cristaliza num significado, encontra-se na dependência das variantes de linhas, tonalidades, formas, limites apresentados pelo objeto observado. Por meio de tais variantes, o objeto visual sugere correlações internas para que nelas se projete a imaginação do observador. Quando os estudantes, influenciados pela temática sugerida nos livros de literatura, trabalham as imagens do acervo, escolhendo e justificando, acreditamos que a referência para além do repertório próprio, acionado por eles, revelam um entendimento de representação em termos de recepção, como Iser (1978) enuncia que a nova obra cria suas próprias formas de recepção, quando adentra no campo da teoria da literatura diferentemente da arte visual. Para Gombrich (1986), o importante é a capacidade de estabelecer relações. Para Iser (1978), as imagens por assim dizer formadas na leitura dependem sempre daquelas que as antecederam, na concretização do significado de uma obra lida pela segunda vez, por exemplo, não ser igual à primeira.

Sendo assim, nas atividades com imagens do acervo, nos concentramos nas justificativas de escolha dos estudantes, entendendo que para além de uma leitura de imagem pelo sentido visual, influenciados pela leitura dos livros de literatura afro-brasileira, suas justificativas tenderam à escolha de personagens de representação positivada, como já mencionamos, ilustradas pelas figuras 33 e 59. O que implicou em um processo de significado/sentido, reforçando a representação positiva de personagens, manifestada nas escolhas de imagens dos estudantes. Assim como essa atividade da sequência didática, também as demais seguiram no intuito de exercitar a reflexão do leitor em formação.

---

<sup>37</sup> GOMBRICH, Ernest Hans. **Arte e ilusão**: um estudo da psicologia da representação pictórica. Tradução de: BARBOSA, Raul de Sá. São Paulo: Martins Fontes, 1986.





Na mudança das análises da literatura, concentrando-se nos efeitos do texto e em sua recepção, Iser (1996, v. 1, p. 10-11) coloca a necessidade de concentrar a análise em duas questões: “[..]1. Em que medida o texto literário se deixa apreender como um acontecimento? 2. Até que ponto as elaborações provocadas pelo texto são previamente estruturadas por ele?”. Dessa forma, percebemos nas narrativas dos estudantes efeitos que corroboram com a estética do efeito, no sentido de observar que *a priori* o texto ganha outro caráter “[..] à medida que traz uma perspectiva para o mundo presente que não está nele contida.”

Com toda a estruturação das atividades sequenciadas, enfatizando a reflexão sobre os conceitos e os livros trabalhados, os participantes demonstraram interação com a realidade da escola, do meio em que vivenciam suas experiências sobre as realidades que permeiam as relações étnico-raciais. Essa interação também aparece nas respostas dos questionários preenchidos pelos estudantes. Com base nesse instrumento de pesquisa indagou-se: O que eles poderiam revelar?

A elaboração dos questionários para os participantes partiu da consideração de que os conceitos inicialmente trabalhados e construídos em sala: discriminação, preconceito e racismo seriam apreendidos, e para utilizá-los e aferi-los nas situações problematizadas nas atividades das sequências didáticas e nos questionários, dependeriam da compreensão do seu significado, demonstrando o processo de elaboração pessoal do(a) aluno(a) na compreensão do significado de cada conceito.

No Capítulo 1, fizemos considerações a respeito do racismo nos limites da escola, e a manifestação do desejo de colaborar para uma educação emancipatória antirracista, dessa maneira precisávamos avaliar:

a) a educação para as relações étnico-raciais na escola e sua pertinência no desenvolvimento das relações interpessoais, que acontecem na instituição de ensino, sobretudo em salas de aula, no pertencimento étnico-racial e na valorização da identidade histórica e cultural africana e afrodescendente.

b) a importância de um ambiente escolar que priorize o respeito à diversidade e ao protagonismo do aluno e da aluna, ao serem ouvidos sobre como os processos e desenvolvimento desse trabalho os afetam e os

sensibilizam a respeito dessa temática, que se desdobra na compreensão dos conceitos racismo, preconceito e discriminação racial.

Dessa forma, as perguntas aplicadas na atividade de observação e opinião, baseada em imagem (FIGURA 19; 21) e no questionário direcionado aos participantes da pesquisa (APÊNDICE I), que demonstraram serem capazes de perceber as situações de preconceito e discriminação racial dentro da escola e entre os pares (FIGURA 13; 17). Eles souberam mensurar que, como resposta aos efeitos causados pelas situações vivenciadas, são origem de sentimentos, reações e introspecção nos discriminados; acreditaram ser possível mudanças de comportamento por parte de quem discrimina e de maneira geral demonstraram interesse em aprender, ouvir e pesquisar sobre a cultura africana e afro-brasileira, conforme surgiram demanda das atividades da sequência didática ou como resultado das conversas e reflexões com as professoras e os colegas em sala; manifestaram interesse no empréstimo de livros da temática na biblioteca.

Ainda há indícios e confusões entre racismo e *bullying*, presente nos registros das professoras nos diários, nas atividades, nos textos e desenhos realizados pelos participantes, ao considerarem por exemplo, a pessoa preconceituosa que discrimina outros por serem negros, deveriam ser denunciadas por cometerem *bullying*, como na figura a seguir:

FIGURA 30 – ALUNO 9, 4º ANO

Racismo

Muitas pessoas todos os dias sabem preconceito por ser negro, mas isso não vai ser tolerado.

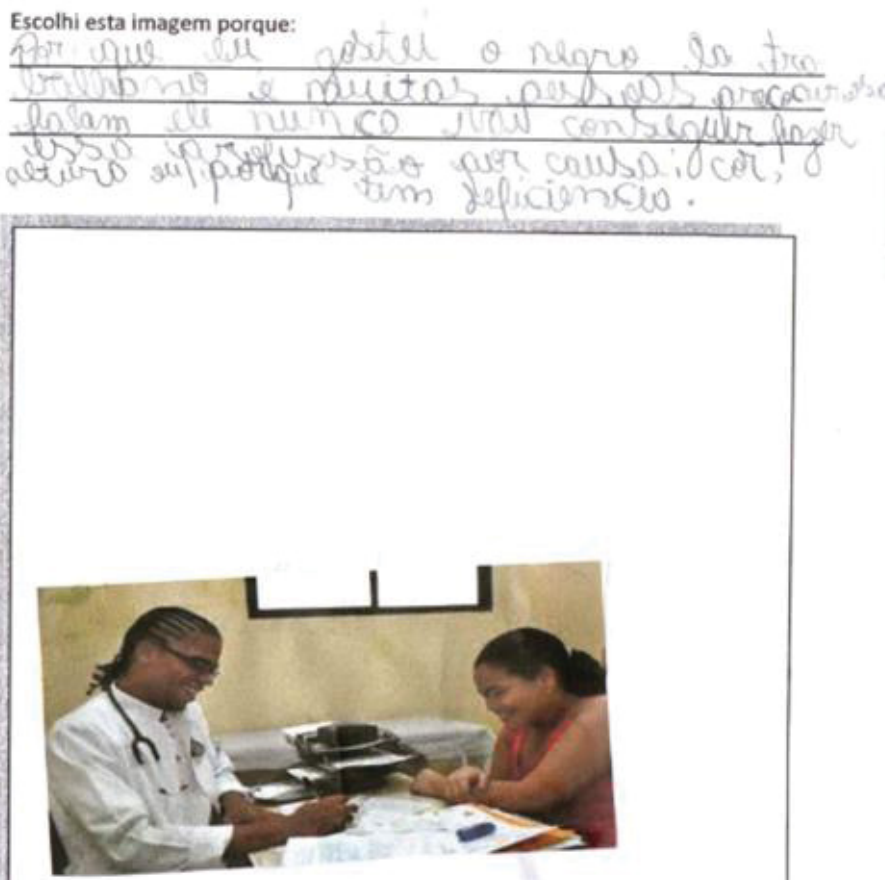
Nós temos que fazer algo para acabar com isso, vamos denunciar as pessoas que fazem esse tipo de burla.

FONTE: Acervo professora/pesquisadora. (Atividade de sala, texto produzido por aluno do 4º ano).

Assim como na justificativa para as escolhas das imagens, validando aspectos positivados pela preferência, como demonstra o exemplo a seguir. A alusão aos discursos cristalizados sobre o lugar do negro ou o lugar de fala<sup>38</sup>, “trata-se de entender como o lugar social que certos grupos ocupam restringem oportunidades” (RIBEIRO, 2019) e o acesso a lugares de cidadania. As crianças percebem e reconhecem os tratamentos diferenciados no modo de falar, de agir, também manifestando seu ponto de vista na escolha e na justificativa como demonstra a Figura 31.

<sup>38</sup> Trecho pertencente ao livro de RIBEIRO, Djamilia. **O que é lugar de fala**. Citado nas referências.

FIGURA 31 – ATIVIDADE REALIZADA EM SALA, 4º ANO, ALUNO 10



FONTE: Acervo professora/pesquisadora. (Atividade pertencente à sequência didática do 4º ano).

De modo geral, os resultados sobre a leitura e as problematizações para reflexão dispostas nas sequências, nas quais buscamos nas narrativas estéticas, captar que interpretações e respostas aos efeitos da literatura de temática afro-brasileira poderiam contribuir para a formação do público leitor em formação, nos levaram a concluir que realmente o que obtivemos foram as respostas aos efeitos estéticos, isto é, as significações desencadeadas pelos livros de literatura afro-brasileira. Compreendemos também que o processo de leitura se inicia com o ato de ler, mas vai além do material escrito, de modo que o leitor de posse de um sentido possa evoluir para uma experiência nova, onde ele, “é capaz de construir um sentido para a obra, fazendo com que a experiência da alteridade resulte em tomada de consciência de sua interação social (BORBA, 2003, p. 16).

Por se tratar de participantes muito jovens, a considerar a idade dos estudantes, compreendemos que ao trazermos a teoria literária da teoria do efeito estético para a discussão das análises, o leitor que compõe o escopo da

pesquisa, em muito tem a experienciar e afinar sua prática com os textos e na familiarização com textos literários.

Segundo Iser (1996), uma das atribuições da teoria do efeito seria “[...] ajudar a fundamentar a discussão intersubjetiva de processos individuais de sentido da leitura, bem, como a da interpretação”. (ISER, 1996, v. 1, p. 17). É preciso considerar ainda que sua teoria chama atenção para um efeito estético que aborde um olhar antropológico para a análise literária.

Após delinear sobre o efeito estético, nos atemos as limitações e possibilidades percebidas durante o processo da pesquisa como um todo. Dentre as limitações, podemos acrescentar o número pequeno de títulos e de exemplares encontrados no acervo da escola em condições de uso dentro dos critérios que estabelecemos, já que havia apenas um exemplar físico de cada título.

Lamentamos e estimamos mudanças no sentido que em um acervo substancial como o da biblioteca escolar onde se encontravam muitos livros de literatura infantil, ter apenas 24 títulos que permeiam a EREER, e na realidade, destes alguns exemplares aguardavam restauro. Igualmente percebemos que a maioria tinha em seu enredo personagens masculinos como protagonista, o que nos levou a inclusão de título do acervo pessoal com protagonista feminina para este trabalho – neste aspecto, caberia uma discussão futura sobre racismo estrutural e sobre gênero.

Outra limitação é que a professora-pesquisadora elaborou as sequências didáticas, mas não foi possível aplicá-la, podendo parte da experiência vivenciada em sala de aula não ser apreendida por completo.

Dentre as possibilidades do uso da literatura em sala de aula, nesta pesquisa destaca-se a opção por uma abordagem interdisciplinar e com foco na experiência estética e não somente a leitura baseada em questões gramaticais do texto. Resultando num processo de mediação consciente e direcionado a temática racial, em que envolveu desde a escolhas dos livros de literatura afro-brasileira até o modo de elaboração das sequencias didáticas, respeitando o tempo escolar e a mediação de cada professora regente.

E no que concerne à mediação consciente no trabalho com a literatura afro-brasileira, no sentido da escolha dos livros, a observar os elementos que

priorizasse tão somente uma interpretação do texto, baseada nos processos gramaticais por exemplo.

Ainda como possibilidades, salienta-se a conexão entre as imagens do livros de literatura com as imagens trazidas pelos estudantes, ao constatar a importância de ler imagens de modo crítico e valorizando a bagagem visual dos alunos e alunas, seus modos de olhar; contudo, no processo de escrita da dissertação, a leitura de imagens não foi pensada como eixo teórico, o que, de certo modo, percebemos nessa fase final como um limitador e nos sinaliza que poucos autores foram mobilizados nessa direção – logo, explorar a leitura das imagens para além do recorte de turmas proposto neste estudo é o que se vislumbra como desdobramentos futuros.

Outra possibilidade foi de oportunizar no trabalho com livros de literatura afro-brasileira o conhecimento cultural, fortalecendo o imaginário dos estudantes para aquilo que entendem como realidade, alimentando por meio da reflexão sentimentos e efeitos estéticos positivos e porque não emancipatórios com relação as relações raciais sobretudo na escola. Assim sendo, seguem as considerações finais.



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que é de suma importância a construção de um roteiro alicerçado a uma metodologia de abordagem textual, entendendo a literatura como forma de comunicação e os livros como os meios que favorecem a descoberta dos sentidos, assim como a importância da escola na formação literária. Temos a compreensão da complexidade que envolve o ensino de literatura na escola, por fazermos parte dela, tanto que nos ancorarmos nos processos e etapas deste ensino, embora, como parte de um processo avaliativo na posição de professora-pesquisadora percebemos que está pesquisa tangenciou o letramento literário considerando a prática desenvolvida em sala de aula.

Por outro lado, a pesquisa olhou para o lado estético do ato de ler, já que os livros de literatura afro-brasileira de forma geral possibilitaram a análise das interpretações possíveis de uma leitura, que passou a ser significativa para os participantes, a partir do momento em que eles foram reconhecendo e externalizando situações e fatos familiares sobre o que conheciam da temática pretendida. Considerando os estudantes capazes de uma observação criteriosa e crítica da realidade que os permeia, referendando o que diz Debus (2017), possibilitando a leitura de livros que despertem para o novo, para o não-conhecido, tanto no que diz respeito à temática quanto à linguagem.

O ato de ler é recheado por um conjunto de imagens, seja por meio das representações criadas e balizadas nos relatos dos estudantes, seja pelas imagens que remetiam as situações e enredos contidos nos livros, e com isso concluímos que a compreensão do que se lê não depende somente do texto verbal, mas se cristaliza visualmente. Tanto que os estudantes ao expressarem suas perspectivas por meio dos desenhos e ilustrações dos fatos da atividade, nos remeteram a importância da valorização dos relatos dos estudantes que revelaram fatos percebidos sobre si mesmos e sobre os demais, e ao se colocarem na posição do outro o fazem utilizando a linguagem visual.

Na medida em que consideramos que o trabalho com imagens na perspectiva da compreensão crítica da cultura visual, nos aproximamos da reflexão de Sardelich (2006), o trabalho com imagens nesta abordagem em salas de aula:

[...] pode nos auxiliar a encontrar algumas frestas que, talvez, deem passagem a outras formas de compreensão da realidade, de representações que não as hegemônicas, e a discutir uma representação reiterada de passividade, indiferença, apatia e rotina dos sujeitos em seus ambientes de aprendizagem. (SARDELICH, 2006, p. 469).

No que diz respeito a compreensão da realidade, ao apresentar livros de literatura afro-brasileira com personagens negras como protagonistas e ilustrações positivadas foi possível observar que ao terem a mesma oportunidade de escolha, em sua maioria, os participantes optaram pela escolha de imagens com iguais condições as que receberam pelos livros, o que demonstra ser importante a reflexão e a seleção criteriosa de material para o trabalho com a EREER em salas de aula, fortalecendo e ampliando os referenciais de personagens negras, e a valorização da cultura africana e afro-brasileira. Nos fazendo pensar sobre quais características e atributos corporais foram estipulados pelos estudantes, ao percebermos não estarem entre as imagens pessoas portadoras de deficiências, com sobrepeso, idosas ou pessoas transgêneros. As imagens apresentam um padrão de normatividade e de beleza, no sentido idealizado.

Outra constatação é a percepção dos participantes quanto ao racismo e preconceito dentro da escola e a compreensão quanto às possibilidades de mudança, quando os mesmos alunos(as) na primeira aplicação do questionário (APÊNDICE I), não souberam responder a algumas questões ou se posicionaram em outras. Após a sequência didática e a reapresentação do questionário, apresentaram mudanças no sentido de resolvê-las e posicionarem-se ao responderem novamente às questões.

No tocante a recepção da leitura de obras com temática afro-brasileira, por parte dos participantes, houve reações positivas e de aceitação às personagens negras apresentadas, revelando outra questão que emergiu nas análises quanto a confusão ainda existente sobre o tratamento do racismo como *bullying*, enfatizando a urgência de um esclarecimento e fortalecimento na EREER no enfrentamento ao racismo, a caminho de uma educação que almeja o antirracismo. Demonstrando uma urgência no trabalho intensificado sobre estas questões em salas de aula, na constatação que atitudes raciais envolvendo

discriminação são recorrentes na escola e em outras situações cotidianas vividas pelos estudantes.

Como preconizou estudos de Araujo (2018), a literatura afro-brasileira pode ser a responsável por uma democratização iniciada pela literatura em salas de aula, ao evidenciar a beleza estética nas representações das personagens e na demonstração de como as crianças leem as obras. Como quando colocamos como hipótese a investigação da literatura afro-brasileira estimular as posturas de criticidade ao atrelar a leitura ao processo de ensino aprendizagem de rigor reflexivo, bem como os desdobramentos do trabalho com a EREER interferirem no desenvolvimento escolar e nas relações sociais e escolares de maneira geral.

Constatamos que a hipótese se comprovou quando na análise dos dados produzidos nos deparamos com afirmativas, descritas pelos estudantes, e outras validadas pelos registros das professoras nos diários de aula, quando em relatos e representações por meio de desenhos e imagens sustentaram o prazer pela leitura dos livros escolhidos, e expressaram o que mais gostaram no desenvolvimento das aulas e atividades da sequência. Além disso, nas falas dos estudantes a hipótese também é validada, ao afirmarem saber, ver e reconhecer outras crianças que sofrem discriminação e/ou discriminam dentro da escola, na associação dos conceitos discriminação, racismo e preconceito suscitarem sentimentos ruins assim descrito pelos estudantes.

Quanto à preocupação em ouvir a voz dos participantes enquanto receptoras do texto literário e de temática afro-brasileira, a propósito dessa pesquisa, que por meio dos registros investigou os sentidos produzidos pelas crianças, possibilitando compreender como percebem a relação da aprendizagem, da leitura, das personagens e com o meio que as cerca, com elas mesmas, seus pares; isto é, compreendendo o viés comunicativo proposto pelos livros disparadores de literatura afro-brasileira, saindo dessa experiência para além do aprendido um repertório ampliado de significações e percepções provenientes das reflexões que a leitura os proporcionou.

Percebemos também que a escola na visão dos(as) estudantes não está livre do preconceito, da discriminação e do racismo, ao registrarem haver crianças preconceituosas na instituição de ensino e que as pessoas são racistas (FIGURA 36; 37). A escola como um todo tem papel importante de referência no

que tange a apresentação de leitura literária e de temática africana e afro-brasileira como propomos nesta pesquisa.

Devemos ressaltar, considerando um olhar para a interdisciplinaridade e a intersecção de conceitos e outros campos de estudos, que se somam à teoria iseriana, o que caracteriza nosso interesse no movimento que interage o leitor com a literatura no ato da leitura, no processo de motivação para ler, e ao compreendermos que todo esse processo estimula as competências do leitor, proporcionando a capacidade de apreensão e de processamento, gerando um ponto de vista, uma significação, decorrente da experimentação de um sentido que oferece avanço, emancipação, que nesta pesquisa, está direcionado para o leitor criança; afinal, quem coloca a leitura em prática é o leitor real/a criança. Iser (1999) afirma que a estrutura exige a presença de um leitor ativo, que concretize a construção do sentido: o significado, isto é, a experiência estética.

Dos pontos a melhorar, constatou-se que a pesquisa tangenciou o letramento literário nos termos de Cosson (2020), o que em hipótese resultou da própria rotina escolar e do tempo destinado a aplicação da pesquisa – o que nos sinaliza que poderíamos ter utilizados mais aulas, já que na prática foram previstos 4 encontros com o 4º ano de 4 horas cada, e 4 encontros com o 5º ano de 4 horas cada. Mesmo tendo em mente que em seus aspectos teóricos, o fio condutor no trabalho com a língua portuguesa alinhado aos livros de literatura e o trabalho com os mesmos se desdobraram em discussões e atividades que seguiam os pressupostos teóricos do letramento literário na escola, embora o foco de análise era a experiência estética do leitor nos termos de Iser (1996, 1999) e Borba (2003) isto é, o peso maior era o efeito estético dos livros de literatura afro-brasileira. Haja vista que Iser pensa em entender os efeitos do leitor em detrimento de um estudo do texto e do ato da leitura, ou seja, pela compreensão que como parte do processo de formação do leitor, a leitura primeiramente propicia uma construção social e identitária pelos sentidos, imagens e narrativas produzidas pelos participantes.

## REFERÊNCIAS

ARAUJO, Debora Cristina de. As relações étnico-raciais na literatura infantil e juvenil. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 61-76, maio/jun. 2018.

ARAUJO, Debora Cristina de. Representações sobre a oralidade e escrita na tradição africana e sua presença/ausência na formação educacional brasileira. **Pontos de Interrogação – Revista do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural**, Uneb, Bahia, v. 5, n. 2, p. 161-175, jul./dez. 2016.

ARAUJO, Debora Cristina de; SILVA, Jucimara Gomes da; FERRANDO, Rejane Georgina Pott. O protagonismo negro na leitura infantil (?): resultados de pesquisas. **Revista Ensino Interdisciplinar**, UERN, Mossoró, v. 3, n. 8, p. 269-288, maio-2017.

ARAUJO, Debora Cristina de; SILVA, Jucimara Gomes da; FERRANDO, Rejane Georgina Pott. Meninas e meninos negros nos livros infantis contemporâneos: três tendências positivas. In: MORO, Catarina; SOUZA, Gisele de. (Orgs). **Educação infantil** [recurso eletrônico]: encontro construção de sentidos e formação. 1. ed. Curitiba: Nepie/UFPR, 2018.

ARAUJO, Debora Oyayomi. Caminhos trilhados pelas personagens negras na literatura infantil brasileira: percalços e percursos. **Tom UFPR**, Curitiba, v. 3, p. 20-42, 2017. Disponível em: <[https://issuu.com/tom\\_ufpr/docs/tom6](https://issuu.com/tom_ufpr/docs/tom6)>. Acesso em: 3 out. 2018.

BARBOSA, João Alexandre. Iser e os efeitos da leitura. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 11 maio 1997. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs110507.htm>>. Acesso em: 5 dez. 2019.

BERND, Zila. **Introdução à literatura negra**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BICUDO, Virgínia Leone. A visitadora social psiquiátrica e seu papel na higiene mental da criança. **Revista de Neurologia e Psiquiatria de São Paulo**, São Paulo, v. 7, n. 6, p. 293-298, 1941.

BORBA, Maria Antonieta Jordão de Oliveira. **Teoria do efeito estético**. Niterói: EDUFF, 2003.

BORBA, Maria Antonieta Jordão de Oliveira. Uma estética do performativo: concepção de literatura pela teoria do efeito estético. **Revista de Letras**, São Paulo, 47: 57-73, jul./dez. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/letras/article/view/477>>. Acesso em: 9 set. 2020.

BORDINI, Maria da Gloria; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor, alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BOTELHO, Louise Lira Roedel; CUNHA, Cristina Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121-136, maio-ago. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: MEC/Secad, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes\\_etnicoraciais.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf). Acesso em 3 de fev. 2020.

BRASIL. Secretaria da Educação. **As sete teses de Jauss**. Disponível em: [http://www.portugues.seed.pr.gov.br/arquivos/File/teses\\_jaus](http://www.portugues.seed.pr.gov.br/arquivos/File/teses_jaus). Acesso em: 3 de fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: planejando a alfabetização; integrando diversas áreas do conhecimento projetos didáticos e sequências didática. ano 1, unidade 6. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/70.pdf> Acesso em 3 de fev. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/pcn-pluralidade-cultural.pdf> Acesso em: 3 de fev. de 2020.

CAMPOS, Wagner Ramos. **Os griôs aportam na escola**: por uma abordagem metodológica da literatura infantil negra nos anos iniciais do ensino fundamental. 2016. 270f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

CARREIRA, Denise. **Indicadores da qualidade na educação**: relações raciais na escola. São Paulo: Ação Educativa, 2013. Disponível em: [www.indicadoreseducacao.org.br](http://www.indicadoreseducacao.org.br). Acesso em: 22 jun. 2019.

CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de. **As crianças contam as histórias**: os horizontes dos leitores de diferentes classes sociais. Teresina: EDUFPI, 2011.

CASTANHEIRO, Fernanda Christina da Silva. **Algumas reflexões sobre a complexidade na educação das relações étnico-raciais no cotidiano**: análise do fazer docente. Curitiba: Repositório da UFPR, 2015. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/52663>. Acesso em: 1º set. 2020.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

CESAIRE, Aime. **Negro sou, negro ficarei!** Paris: Albin Michael, 2005. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/aime-cesaire/>. Acesso em: 6 jan. 2020.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 10ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Glossário Ceale**. [online] disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/experiencia-estetica-literaria>>. Acesso em: 14 jul. 2020. ISBN 978.85.8007.079.8.

CUTI. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DALLA-BONA, Elisa Maria. **Letramento literário: ler e escrever literatura nas séries iniciais do ensino fundamental**. 2012. 301f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

DEBUS, Eliane Santana. **A temática africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**. E-Book ASIN: B07CTVG9P3. São Paulo: Cortez, 2017.

DEBUS, Eliane Santana. **Temática étnico-racial nos livros infantis**. Rio de Janeiro: Pallas. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/IICILLIJ/4/ElianeDebus.pdf>>. Acesso em: jul. 2016.

DIAS, Lucimar Rosa. **Cada um com seu jeito, cada jeito é de um**. Campo Grande, MS: Alvorada, 2012.

EMPODERAMENTO étnico-racial feminino através da apropriação do cabelo crespo. **Geledés**, 2018. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/em poderamento-etnico-racial-feminino-atraves-da-apropriacao-do-cabelo-crespo/>>. Acesso em: 2 jun. 2020.

ESCOLAS ainda confundem racismo com bullying. **Justificando**, 2018. Disponível em: <[http://www.justificando.com/2018/07/16/escolas-ainda-confundem-racismo-com-bullying/#\\_ftn6](http://www.justificando.com/2018/07/16/escolas-ainda-confundem-racismo-com-bullying/#_ftn6)>. Acesso em: 10 maio 2020.

EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zelia Versiani (Orgs.). **A escolarização da leitura literária. O jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FARIA, Fernanda Cristina Ribeiro. **A estética da recepção contribuindo para o ensino de literatura infantil**: uma experiência com o conto A pequena vendedora de fósforos, de Hans Christian Andersen (1805-1875). 2010. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2010.

FAZZI, Rita de Cassia. **O drama racial de crianças brasileiras**: socialização entre pares e preconceito. **Vibrant: Virtual Brazilian Anthropology**, Rio Grande do Sul, v. 12, n. 2, p. 163-192, dez. 2015.



FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1965.

FERREIRA, Ricardo Franklin; CAMARGO, Amilton Carlos. A naturalização do preconceito na formação da identidade do afrodescendente. **Eccos Ver. Cient.**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 75-92, jun. 2001. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71530106>>. Acesso em: 16 jan. 2020.

FIGUEIREDO, Luciana Araujo. **A criança negra na literatura brasileira: uma leitura educativa**. 130f. Dissertação de mestrado. Dourados, MS: UFGD, 2010.

FIGURELLI, Roberto. Hans Robert Jauss e a estética da recepção. **Revista Letras**, Curitiba, v. 37, 1988. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/19243>>. Acesso em: 23 jan. 2020.

FITTIPALDI, Ciça. O que é uma imagem narrativa? In: OLIVEIRA, Ieda de. (Org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador**. São Paulo: DCL, 2008.

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

GANCHO, Cândida Vilarés. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 1991.

GOMES, Janaína Damaceno. **Os segredos de Virgínia: estudos de atitudes raciais em São Paulo (1945-1955)**. 2013. 180f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, maio/jun./jul./ago. 2003.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis RJ: Vozes, 2019.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências a produção de saberes. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 10, n. 8, abr. 2011.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GONÇALVES, Juliana. **A temática racial nos livros infantis e infanto-juvenis**. Edital Equidade Racial. 15 abr. 2013. Entrevista

HERNANDES, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Tradução de: KRETSCHMER, Johannes. São Paulo: Ed. 34, 1996.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. São Paulo: Ed. 34, 1999. v. 2.

KAERCHER, Gladis Elise Pereira da Silva. **O mundo na caixa**: gênero e raça no Programa Nacional de Biblioteca da Escola (1999). 2006. 185f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução de: OLIVEIRA, Jess. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KON, Noemi Moritz; ABUD, Cristiane Curi; SILVA, Maria Lucia da. **O racismo e o negro no Brasil**: questões para a psicanálise. São Paulo: Perspectiva, 2017.

LEAL, Telma Ferraz. O planejamento como estratégia de formação de professores: organização e reflexão sobre o cotidiano da sala de aula. In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia (Org.). **Desafios da educação de jovens e adultos. Construindo práticas de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LIMA, Luiz Costa. (Org.). **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LIMA, Renato. **Chico Rei**. São Paulo: Paullus, 2008. Ilustrações de Graça Lima.

LOBO, Marli Silva. **A teoria da recepção e do efeito aplicadas ao texto literário de Machado de Assis e Edgar Allan Poe**. 2013. 126f. Dissertação (Mestrado em Letras, Literatura e Crítica Literária) – Departamento de Ciências Humanas. Pontifícia Universidade Católica, Goiânia, 2013.

LUDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto da; BOING, Luiz Alberto. A pesquisa do professor da educação básica em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, p. 456-602, set.-dez. 2009.

MORO, Catarina; SOUZA, Gizele de. (Orgs.). **Educação infantil** [recurso eletrônico]: construção de sentidos e formação. Curitiba: Nepie/UFPR, 2018. Disponível em: <[https://www.ufrgs.br/einaroda/wpcontent/uploads/2016/08/Final\\_Ebook\\_EducacaoInfantil\\_construcaoedesentidoseformacao.pdf](https://www.ufrgs.br/einaroda/wpcontent/uploads/2016/08/Final_Ebook_EducacaoInfantil_construcaoedesentidoseformacao.pdf)>. Acesso em: 3 maio 2020.

MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC/Secad, 2005.

MUNANGA, Kabengele. As ambiguidades do racismo à brasileira. In: KON, Noemi Moritz; ABUD, Cristiane Curi; SILVA, Maria Lucia da. **O racismo e o negro no Brasil**: questões para a psicanálise. São Paulo: Perspectiva, 2017.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. São Paulo: Ática, 1986.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo**: documento de uma militância pan-africanista. 3. ed. São Paulo: Perspectiva; RJ: Ipeafro, 2019.

NERY, Alfredina. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricelia Ribeiro do. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC, 2007.

OLIVEIRA, Carolina dos Santos. **Adolescentes negras: relações raciais, discurso e mídia impressa feminina na contemporaneidade**. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

PALO, Maria Jose; OLIVEIRA, Maria Rosa de. **Literatura infantil**: voz da criança. São Paulo: Ática, 1986.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação n. 04/06, aprovada em 2 de agosto de 2006. Normas Complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Disponível em: <<http://www.cee.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=166>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Normas complementares às diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Disponível em: <[http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2006/deliberacao\\_04\\_06.pdf](http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2006/deliberacao_04_06.pdf)>. Acesso em: 16 fev. 2020.

PARANÁ. Secretaria da Educação. **As sete teses de Jauss**. Disponível em: <[http://www.portugues.seed.pr.gov.br/arquivos/File/teses\\_jaus](http://www.portugues.seed.pr.gov.br/arquivos/File/teses_jaus)>. Acesso em: 3 de fev. 2020.

PESSANHA, Marcia Maria de Jesus. O negro na confluência da educação e da literatura. In: OLIVEIRA, Iolanda (Org.). **Relações raciais e educação: novos desafios**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

REZENDE, Maria Beatriz. **Patrimônio e leitura: catálogo comentado de literatura infantojuvenil**. Rio de Janeiro: Iphan/Copedoc, 2007.  
RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen, 2019.

ROCHA, Marisa Lopes da; AGUIAR, Katia Faria de. Pesquisa: intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, 23 abr. 2003.

ROSA, João Martos. **Representações de negros produzidas por alunos, mediadas pela leitura da obra “O Mulato”**. 2013. 79f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, 2013.

ROSEMBERG, Fulvia. **Literatura infantil e ideologia**. São Paulo: Global, 1985.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Caroline Delfino dos. Diálogos entre afrodiáspora e educação: por um currículo a favor das culturas negras. **Revista Periferia**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 120-139, jun.-jul. 2018.

SANTOS, Carmen Sevilla Gonçalves dos. **Teoria do efeito estético e teoria histórico-cultural: o leitor como interface**. Tese (Doutorado) – Setor de Letras, Universidade Federal de Pernambuco. João Pessoa, 2007.

SANTOS, Daniela Bezerra; OLIVEIRA, Franciele Oliveira Pereira dos S.; FERNANDES, Sheyla Christine dos Santos. Relações entre julgamento moral, racismo e empatia entre as crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, p. 1130-1147, 2018.

SAPECA. In: **Dicionário eletrônico Houaiss da língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. 1 CD\_ROOM.

SARDELICH, Maria Emília. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. **Cadernos de pesquisa**, v. 36, n. 128, p.451-472, maio/ago. 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a09.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2021.

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

SILVA, Flavia Carolina da. **A educação das relações étnico-raciais na formação de professores/as da educação infantil no município de Curitiba (2010-2015)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

SILVA, Marcella de Holanda Padilha Dantas da. **Negritude e infância: cultura, relações étnico-raciais e desenvolvimento de concepções de si em crianças**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SILVA, Mauricio; PEREIRA, Marcia Moreira. Apontamentos sobre a lei 10.639 e o ensino de literatura: uma proposta de estudo. **Poiésis – Revista do**

**Programa de Pós-Graduação em Educação**, Santa Catarina, v. 8, n. 14, p. 488-495, dez. 2014. ISSN 2179-2534. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/1428>>. Acesso em: 16 ago. 2020.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; ROCHA, Neli Gomes da; SANTOS, Wellington Oliveira dos. Negras(os) e brancas(os) em publicidades de jornais paranaenses. **Intercom Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 149-168, 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1809-58442012000200008&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1809-58442012000200008&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 23 jan. 2020.

SILVA, Rogerio Bernardo da. A temática afro-brasileira na literatura infantil e juvenil: os autores e suas vozes [Entrevista com Heloisa Pires Lima, Julio Emilio Braz, Lia Zatz e Rogerio Andrade Barbosa], **Literartes**, São Paulo, n. 5, p. 51-87, 2016.

SILVEIRA, Rosa Hessel et al. **A diferença na literatura infantil**: narrativas e leituras. São Paulo: Moderna, 2012.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Araci Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zelia Versiani (Orgs.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, 2011. p. 17-48. (Linguagem e Educação).

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

UMA REVISÃO sistemática de literatura sobre o negro no mercado de trabalho. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/ccsaemperspectiva/article/view/19425/15440>>. Acesso em: 8 dez. 2020.

VERKUYTEN, Maykel; THIJS, Jochem (2013). Educação multicultural e atitudes interétnicas: uma perspectiva intergrupar. **European Psychologist**, Berlim, v. 18, n. 3, p. 179-190. Disponível em: <<https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000152>>. Acesso em: 16 fev. 2020.

WINTER, Juliana Maria Costa Fecher. **Griot na escola: o emprego da literatura africana e afro-brasileira em sala de aula de leitura**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, 2012.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula [recurso eletrônico]: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Tradução de: ROSA, Ernani. imp. 2004. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ZEICHNER, Kenneth M.; DINIZ, Julio Emilio Pereira. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, p. 63-80, maio/ago. 2005.

ZILBERMANN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 2011.

## APÊNDICE A – SEQUÊNCIA DIDÁTICA 4º ANO



Ficha do livro de literatura:

Título: Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!

Autora: Lucimar Rosa Dias

Ilustrações: Sandra Beatriz Lavandeira

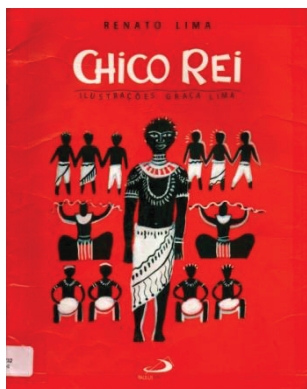
Editora: Alvorada

### Sequência de atividades

- Apresentação do livro a ser trabalhado. Power point ou Smart TV.
- Mapa-múndi para a localização ou Google Earth para visualização tridimensional do continente Africano especificamente a cidade de Luanda descrita na história.
- Vídeo- conceito de racismo e preconceito.
- Atividades disponibilizadas em folhas. Salvos os questionários as atividades em folhas serão devolvidas aos alunos após apreciação da pesquisadora, estas atividades poderão compor o portfólio do 3º trimestre dos alunos.
- Proposta de discussão da história apresentada, em grupos, no grande grupo ou roda de conversa.
- Apresentação da história (texto) para o trabalho com as habilidades e competências leitoras dos alunos na perspectiva do letramento literário. (a preferir pela professora)
- Confecção de mural. (fotografia dos alunos participantes)
- Atividades de autopercepção e quem é o aluno. (árvore genealógica)
- Montagem de acervo imagético para atividade de resignificação. (Imagens da mídia representando pessoas negras e pardas no cotidiano trazido pelos alunos)
- Cartaz da turma.
- Confecção de folha de apresentação e abertura das atividades da sequência didática proposta.
- Produção de texto.
- Questionário pessoal.
- Diário de classe (Professora regente) será devolvido após apreciação da pesquisadora.



## APÊNDICE B – SEQUÊNCIA DIDÁTICA 5º ANO



Ficha do livro de literatura:

Título: Chico Rei

Autor: Renato Lima

Ilustrações: Graça Lima

Editora: Paulus

### Sequência de atividades

- Apresentação do livro a ser trabalhado. Power point ou Smart TV.
- Mapa-múndi para a localização ou Google Earth para visualização tridimensional do continente Africano especificamente a localidade de origem de Galanga (*Chico Rei*).
- Vídeo- conceito de racismo e preconceito.
- Atividades disponibilizadas em folhas. Salvos os questionários as atividades em folhas serão devolvidas aos alunos após apreciação da pesquisadora, estas atividades poderão compor o portfólio do 3º trimestre dos alunos.
- Proposta de discussão da história apresentada, em grupos, no grande grupo ou roda de conversa.
- Apresentação da história (texto) para o trabalho com as habilidades e competências leitoras dos alunos na perspectiva do letramento literário. (a preferir pela professora)
- Confecção de mural. (fotografia dos alunos participantes)
- Atividades de autopercepção e quem é o aluno. (árvore genealógica)
- Montagem de acervo imagético para atividade de ressignificação. (Imagens da mídia representando pessoas negras e pardas no cotidiano trazido pelos alunos)
- Cartaz da turma. Critério da professora.
- Confecção de folha de apresentação (capa) e abertura das atividades da sequência didática proposta.
- Fotografias da mina da Encardideira, Minas Gerais.
- Produção de texto.
- Questionário pessoal.
- Diário de classe (Professora regente) será devolvido após apreciação da pesquisadora.

## APÊNDICE C – TCLE – PROFESSORAS

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFESSORA

Nós, Adriana Vaz, doutora em Sociologia e docente do Mestrado Profissional em Educação (PPGE:TPEEn), e Fernanda Christina da Silva Castanheiro, aluna do Mestrado Profissional em Educação (PPGE:TPEEn), da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando seu filho/filha, aluno (a) da Rede Municipal de Curitiba, a participar de um estudo intitulado “Relações raciais na escola e sua recepção: o efeito estético da literatura infantil por meio da produção narrativa das crianças do ensino fundamental do 4º e 5º ano.”

a) O objetivo desta pesquisa é compreender de que modo a Educação das Relações Étnico-Raciais compõe o cotidiano escolar de crianças de 4º e 5º ano por meio da leitura e trabalho com livros de literatura infantil sobre a temática.

b) Caso você participe da pesquisa, será necessário que assine esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a compreensão da proposta e seu processo. Se aceitar participar voluntariamente do estudo compreende que você aplicará uma sequência didática baseada em livro de literatura infantil com atividades referentes aos conteúdos escolares envolvendo áreas do conhecimento como história, língua portuguesa e arte, elaborado pela pesquisadora contemplando conteúdos curriculares pertinentes ao ano em que você atua como professora.

c) Para tanto você deverá comparecer normalmente a escola, nos dias regulares de aula, e desenvolver com os alunos a sequência didática, receberá a cada aula prevista (quatro aulas) os materiais para o desenvolvimento da sequência que será entregue pelas pesquisadoras, combinando e agendando o período para a aplicação da sequência, assim como os alunos participantes você responderá a um questionário inicial e final a sequência didática. Receberá material de registro para dele fazer um diário de classe onde registrará os acontecimentos, falas, expressões e o que julgar pertinente durante a aplicação da sequência didática podendo incluir, desenhos e observações pessoais.

d) É possível que por algum motivo não seja possível a aplicação da aula prevista na sequência no dia determinado à aplicação, sendo assim, a mesma deverá ser aplicada assim que possível para não estender o prazo da aplicação, os questionários finais e iniciais após preenchidos, juntamente com o material produzido em cada aula deverá ser recolhido, após apreciação da pesquisadora os mesmos (com exceção dos questionários) serão devolvidos para compor portfólio do terceiro trimestre dos alunos.

e) O principal benefício ao aluno é o estímulo da leitura que colabora para a compreensão da escrita em sua função social, bem como a compreensão da diversidade cultural que compõe a formação da população expressa pelo livro de literatura infantil trabalhado. Segundo o parecer 03/2004, está explícito mais do que no texto da Lei (10.639/03), que o ensino de História e Cultura Afro-brasileiras deve ser realizado nas diversas etapas e níveis (Educação Infantil, Fundamental, Médio e Superior) e nas modalidades (Regular, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial) de ensino, que as diversas disciplinas devem inserir em seus conteúdos elementos de História e Cultura Afro-brasileira), a sequência está de acordo aos conteúdos programáticos do ano ao qual leciona e aos dispositivos legais.

f) Se houver algum constrangimento, a você ou aos alunos participantes será resguardado o direito a você e aos alunos de a qualquer momento solicitar que seus trabalhos não sejam utilizados na pesquisa, sem nenhum prejuízo para o aluno (a) ou a você professora. Em casos de risco ou situações em desacordo com o que estabelece este termo, você poderá dirigir-se ao setor pedagógico da unidade escolar e solicitar orientações e adequações, podendo contatar a pesquisadora e se assim desejar o setor pedagógico contatar os responsáveis pelos alunos se houver a necessidade.

Pais ou Responsável Legal \_\_\_\_\_

Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE \_\_\_\_\_

Orientador \_\_\_\_\_

g) As pesquisadoras Adriana Vaz e Fernanda C. da S. Castanheiro, responsáveis por este estudo poderão ser localizadas respectivamente

na Universidade Federal do Paraná, Centro Politécnico, Bloco PA – Departamento de Expressão Gráfica, 4º andar, no período da manhã e tarde; Escola Municipal Madre Teresa de Calcutá, no horário das 8 às 11h. Telefone para contato: (41) 33613462/ (41) 32892322, e-mails: [\\_vazufpr@gmail.com](mailto:_vazufpr@gmail.com) / [fer.castanheiro@hotmail.com](mailto:fer.castanheiro@hotmail.com), para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

h) A utilização dos dados coletados deste estudo é voluntária e caso seu(a) aluno(a) não quiser que seus trabalhos e produções sejam utilizados poderá solicitar a não utilização dos mesmos a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos responsáveis, bem como o Assentimento livre e Esclarecido assinado pela criança.

i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.

j) O material obtido – questionários e o diário de classe por você produzido será devolvido após a apreciação da pesquisadora, bem como as atividades, produções e desenhos, com exceção dos questionários que serão utilizados unicamente para essa pesquisa e será destruído/descartado ao término do estudo, dentro de um ano.

k) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela participação neste estudo.

l) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá o seu nome e de seus alunos, e sim um código criado pela pesquisadora.

m) Se você tiver dúvidas sobre os direitos da criança participante da pesquisa, ou os seus você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de

proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução n. 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

n) Autorizo ( ), não autorizo ( ), o uso de atividades, de meus registros no diário de classe e questionários por mim preenchidos para fins da pesquisa, sendo seu uso restrito à utilização de dados e posteriormente descartado.

o) \_\_\_\_\_ Eu,

\_\_\_\_\_ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei participar. A explicação que recebi menciona os benefícios que este estudo proporcionará e os procedimentos que serão adotados em casos de conflito ou situações que possam prejudicar a participação de meus alunos e a minha nesta pesquisa e que as produções por mim realizadas serão parte devolvida (diários de classe) e parte (questionários) utilizadas unicamente para essa pesquisa e será destruída/descartada ao término do estudo, dentro de um ano. Eu entendi que sou livre para interromper a participação do meu/minha aluno (a) a qualquer momento caso os responsáveis pelos alunos assim decidam, ou se eu professora, perceba qualquer situação que exponha ou esteja em desacordo com o mencionado neste termo, sendo esta decisão sem qualquer prejuízo para que meu/minha aluno (a) ao deixar de participar deste estudo. Eu entendi a minha participação nesta pesquisa. Fui informada que a minha participação no estudo será sem custos, para mim.

Eu concordo participar voluntariamente deste estudo.

Curitiba, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Professora Participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD Rua Padre Camargo, 285 | 1º andar| Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 | [cometica.saude@ufpr.br](mailto:cometica.saude@ufpr.br) – telefone (041) 3360-7259

## APÊNDICE D – TCLE – PAIS OU RESPONSÁVEIS

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Adriana Vaz, doutora em Sociologia e docente do Mestrado Profissional em Educação (PPGE:TPEEn), e Fernanda Christina da Silva Castanheiro, aluna do Mestrado Profissional em Educação (PPGE:TPEEn), da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando seu filho/filha, aluno(a) da Rede Municipal de Curitiba, a participar de um estudo intitulado “Relações raciais na escola e sua recepção: o efeito estético da literatura infantil por meio da produção narrativa das crianças do ensino fundamental do 4º e 5º ano.”

- a) O objetivo desta pesquisa é compreender de que modo a Educação das Relações Étnico-Raciais compõe o cotidiano escolar de crianças de 4º e 5º anos por meio da leitura e trabalho com livros de literatura infantil sobre a temática.
- b) Caso seu filho/filha participe da pesquisa, será necessário que assine esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a compreensão da proposta e seu processo. Se aceitar que seu filho/filha participe voluntariamente do estudo compreende que ele (a) participará de uma sequência didática baseada em livro de literatura infantil com atividades referentes aos conteúdos escolares envolvendo áreas do conhecimento como história, língua portuguesa e arte, contemplando conteúdos curriculares pertinentes ao ano que seu filho (a) frequenta
- c) Para tanto seu(a) filho(a) deverá comparecer normalmente a escola, nos dias regulares de aula, em um dos dias, a combinar com a professora regente, que os questionários inicial e final serão aplicados.
- d) É possível que em caso de falta de seu(a) filho(a) no dia determinado à aplicação dos questionários, os mesmos sejam aplicados posteriormente pela professora regente ou pesquisadora com data a combinar.
- e) O principal benefício é o estímulo da leitura que colabora para a compreensão da escrita em sua função social, bem como a compreensão da diversidade cultural que compõe a formação da população expressa pelo livro de literatura infantil trabalhado.



f) Se houver algum constrangimento, a seu(a) filho(a) será resguardado(a) o direito de a qualquer momento solicitar que seus trabalhos não sejam utilizados na pesquisa, bem como, quaisquer situações de conflito que possam ser desencadeadas durante a aplicação das atividades em sala, seu(a) filho(a) será encaminhado(a) ao setor pedagógico da escola para intervenção e solução de qualquer eventual problema, a família será comunicada, sem nenhum prejuízo para o(a) aluno(a).

Pais ou Responsável Legal \_\_\_\_\_

Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE \_\_\_\_\_

Orientador \_\_\_\_\_

g) As pesquisadoras Adriana Vaz e Fernanda C. da S. Castanheiro, responsáveis por este estudo poderão ser localizadas respectivamente na Universidade Federal do Paraná, Centro Politécnico, Bloco PA – Departamento de Expressão Gráfica, 4º andar, no período da manhã e tarde; Escola Municipal Madre Teresa de Calcutá, no horário das 8 às 11h. Telefone para contato: (41) 33613462/ (41) 32892322, *e-mails*: [\\_vazufpr@gmail.com](mailto:_vazufpr@gmail.com) / [fer.castanheiro@hotmail.com](mailto:fer.castanheiro@hotmail.com), para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

h) A utilização dos dados coletados deste estudo é voluntária e caso seu(a) filho(a) não quiser que seus trabalhos e produções sejam utilizados poderá solicitar a não utilização dos mesmos a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado

i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a identidade do(a) seu(a) filho(a) seja preservada e mantida sua confidencialidade.

j) O material obtido – questionários, atividades, produções e desenhos – serão utilizados unicamente para essa pesquisa e será destruído/descartado ao término do estudo, dentro de um ano.

k) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela participação de seu(a) filho(a).

l) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá o nome de seu filho(a), e sim um código.

m) Se você tiver dúvidas sobre os direitos da criança participante da pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução n. 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

n) Autorizo (  ), não autorizo (  ), o uso de atividades, produções, questionários e desenhos de meu/minha Filho(a) para fins da pesquisa, sendo seu uso restrito a utilização de dados e posteriormente descartado.

o) \_\_\_\_\_ Eu,

li

esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei que meu/minha filho(a) irá participar. A explicação que recebi menciona os benefícios que este estudo proporcionará e que as produções de meu/minha filho(a) serão utilizadas unicamente para essa pesquisa e será destruída/descartada ao término do estudo, dentro de um ano. Eu entendi que sou livre para interromper a participação do meu/minha filho(a) a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para que meu/minha filho(a) deixe de participar deste estudo. Eu entendi a participação de meu/minha filho(a) nesta pesquisa. Fui informado que a criança menor, sob minha responsabilidade participará do estudo sem custos, para mim. Eu concordo que meu/minha filho(a) participe voluntariamente deste estudo.

Curitiba, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

Assinatura do Pai ou Responsável Legal

---

Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE  
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências  
da Saúde da UFPR | CEP/SD Rua Padre Camargo, 285 | 1º andar| Alto da Glória  
| Curitiba/PR | CEP 80060-240 | [cometica.saude@ufpr.br](mailto:cometica.saude@ufpr.br) – telefone (041) 3360-  
7259

## APÊNDICE E – TALE

### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu Fernanda Christina da Silva Castanheiro convido você aluna(a) a participar do estudo de título: Relações raciais na escola e sua recepção: o efeito estético da literatura infantil por meio da produção narrativa das crianças do ensino fundamental do 4º ao 5º ano.

Por que estamos propondo este estudo? Porque queremos entender como você compreende as histórias de literatura que lê e ouve na escola sobre a cultura africana e afro-brasileira.

O que significa assentimento?

Assentimento é um termo que nós, pesquisadores, utilizamos quando convidamos uma pessoa da sua idade (criança) para participar de um estudo. Depois de compreender do que se trata o estudo e se concordar em participar dele você pode assinar este documento. Nós te asseguramos que você terá todos os seus direitos respeitados e receberá todas as informações sobre o estudo, por mais simples que possam parecer. Pode ser que este documento denominado Termo de Assentimento Livre e Esclarecido contenha palavras que você não entenda. Por favor, peça ao responsável (pela pesquisa/atendimento ou à equipe do estudo) para explicar qualquer palavra ou informação que você não entenda claramente.

Por que estamos querendo fazer este estudo?

Porque queremos verificar como você interpreta as leituras que faz sobre as culturas que deram origem à população brasileira, como você já deve ter estudado com sua professora. Também queremos incentivá-lo(a) a ler bastante o que é um benefício para você que está na escola. Para isso você participará de uma sequência didática onde realizará algumas atividades e responderá a um questionário sobre a sequência didática que será baseada em um livro de literatura de sua biblioteca escolar. As suas produções e as respostas de seu questionário permitirão que eu possa fazer um levantamento sobre suas opiniões, para isso algumas atividades serão recolhidas por sua professora e entregues a mim para que eu possa realizar o estudo.

Se você ou os responsáveis por você tiverem dúvidas com relação ao estudo ou aos riscos relacionados a ele, você deve contatar a mim através de sua professora ou me encontrar pelos contatos que vou deixar aqui.

Fernanda Christina da Silva Castanheiro (fer.castanheiro@hotmail.com / telefone 32892322) ou Adriana Vaz (vazufpr@gmail.com/ telefone 33613462) ou no endereço: Universidade Federal do Paraná, Centro Politécnico, Bloco PA – Departamento de Expressão Gráfica, 4º andar, no período da manhã e tarde.  
Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal

---

Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TALE

---

Orientador

---

Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259.

Mas, se você não se sentir confortável em participar, fique à vontade para dizer não e estará tudo bem.

Se em algum momento não tiver mais interesse em participar da pesquisa, pode pedir para seus pais ou responsáveis comunicarem os pesquisadores.

Você entendeu? Quer perguntar mais alguma coisa?

### **DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO PARTICIPANTE**

Eu li e discuti com o pesquisador responsável sobre este estudo e os detalhes deste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Eu receberei uma cópia assinada e datada deste documento.

---

Local e data Assinatura da criança

---

Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TALE

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD Rua Padre Camargo, 285 | 1º andar | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 | [cometica.saude@ufpr.br](mailto:cometica.saude@ufpr.br) – telefone (041) 3360-7259

**APÊNDICE F – QUESTIONÁRIOS PARA PROFESSORES E ALUNOS  
PROFESSORAS E ALUNOS PARTICIPANTES**

Nome: \_\_\_\_\_ turma: \_\_\_\_\_

1. O que é discriminação para você?

\_\_\_\_\_

2. Como a discriminação pode afetar a pessoa discriminada?

\_\_\_\_\_

3. Pessoas negras são discriminadas pela cor da sua pele, sabe explicar por quê?

\_\_\_\_\_

4. As pessoas que discriminam acreditam ter razões para isso, você acha que essas razões podem ser mudadas? De que maneira?

\_\_\_\_\_

5. O que é preconceito para você?

\_\_\_\_\_



## APÊNDICE G – PROFESSORAS PARTICIPANTES

As questões são parte integrante do material: Indicadores da Qualidade na Educação – Relações Raciais na Escola (2013)

Escola em que atua: \_\_\_\_\_

Séries em que está lecionando: \_\_\_\_\_

Tempo de serviço nessa escola: \_\_\_\_\_

Em que ano concluiu a graduação: \_\_\_\_\_

1. Em sua escola foi realizada alguma formação, encontro ou reunião que permitissem a reflexão crítica dos profissionais de educação com relação ao seu pertencimento racial (branco, negro, indígena etc.)?

( ) Sim ( ) Não

Comente sobre isso.

\_\_\_\_\_

2. Na sala de aula e na escola como um todo, estão visíveis cartazes, faixas, painéis e murais que abordem a diversidade étnico-racial de nosso país?

( ) Sim ( ) Não

Em caso afirmativo, o que eles comunicam?

\_\_\_\_\_

3. Na escola existem livros didáticos que tratem sobre a questão racial?

( ) Sim ( ) Não

Quais?

\_\_\_\_\_

Em caso afirmativo, como você vê a abordagem desses livros?

( ) Tratam positivamente a questão racial

( ) Destacam personagens negros e brancos em situações de igualdade

( ) Ilustram os negros de modo estereotipado

( ) Outros: \_\_\_\_\_

4. Para preparação de suas aulas, quais os autores, livros ou outros recursos didáticos você dispõe para tratar a educação étnico-racial?

\_\_\_\_\_

5. Você já utilizou em suas aulas os livros de literatura infantil abordados na sequência didática? ( ) Sim ( ) Não

(Livro 1: Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!; Livro 2: Chico Rei)

Em caso afirmativo, comente sobre a receptividade dos alunos.

\_\_\_\_\_

6. Qual livro de literatura infantil você indicaria para abordar as questões raciais em suas aulas? Comente sobre isso.

---

7. O que espera das aulas que seguirão abordando a questão racial para além do conteúdo curricular previsto?

---

8. Você se declara:

Branco  Pardo  Negro  Outros: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE H – QUESTIONÁRIOS PREENCHIDOS DE PROFESSORAS PARTICIPANTES (P4 E P5)

**PROFESSORAS PARTICIPANTES**

As questões são parte integrante do material: Indicadores da Qualidade na Educação – Relações Raciais na Escola (2013).

Escola que atua: E. m. Madre Teresa de Calcutá  
 Séries que está lecionando: 4º ano E.F.  
 Tempo de serviço nessa escola: 7 anos  
 Que ano concluiu a graduação: 2002.

1. Em sua escola foi realizada alguma formação, encontro ou reunião que permitissem a reflexão crítica dos profissionais de educação com relação ao seu pertencimento racial (branco, negro, indígena, etc.)?  
 sim ( ) não. Comente sobre isso.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. Na sala de aula e na escola como um todo, estão visíveis cartazes, faixas, painéis e murais que abordem a diversidade étnico-racial de nosso país?  
 Sim.  Não. Em caso afirmativo. O que eles comunicam?  
São anexados cartazes em momentos pontuais durante o ano.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Na escola existem livros didáticos que tratem sobre a questão racial?  
 Sim. ( ) Não. Quais?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Em caso afirmativo. Como você vê a abordagem desses livros?  
 tratam positivamente a questão racial  
 destacam personagens negros e brancos em situações de igualdade  
 ilustram os negros de modo estereotipado  
 outros: \_\_\_\_\_

4. Para preparação de suas aulas quais os autores, livros ou outros recursos didáticos você dispõe para tratar a educação étnico-racial?

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
5. Você já utilizou em suas aulas os livros de literatura infantil abordados na sequência didática? () Sim. ( ) Não.

(Livro 1: Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!; Livro 2: Chico Rei). Em caso afirmativo, comente sobre a receptividade dos alunos.

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
6. Qual livro de literatura infantil você indicaria para abordar as questões raciais em suas aulas? Comente sobre isso.

- \_\_\_\_\_
7. O que espera das aulas que seguirão abordando a questão racial para além do conteúdo curricular previsto?

\_\_\_\_\_

*que incentive uma real reflexão sobre o tema.*

\_\_\_\_\_

8. Você se declara:

() Branco ( ) Pardo ( ) Negro ( ) Outros: \_\_\_\_\_



### PROFESSORAS PARTICIPANTES

As questões são parte integrante do material: Indicadores da Qualidade na Educação – Relações Raciais na Escola (2013).

Escola que atua: Escola Municipal Madre Teresa de Calcutá  
 Séries que está lecionando: 5.º ano  
 Tempo de serviço nessa escola: 5 anos  
 Que ano concluiu a graduação: 2001

1. Em sua escola foi realizada alguma formação, encontro ou reunião que permitissem a reflexão crítica dos profissionais de educação com relação ao seu pertencimento racial (branco, negro, indígena, etc.)?

sim ( ) não. Comente sobre isso.

Foi realizado um encontro onde a representante da diversidade étnico racial falou sobre o assunto, mas, não diretamente sobre a relação de pertencimento racial.

2. Na sala de aula e na escola como um todo, estão visíveis cartazes, faixas, painéis e murais que abordem a diversidade étnico-racial de nosso país?

( ) Sim. (  ) Não. Em caso afirmativo. O que eles comunicam?

---



---



---

3. Na escola existem livros didáticos que tratem sobre a questão racial?

Sim. ( ) Não. Quais?

Na biblioteca há livros de literatura infantil e há no livro didático de história algumas parágrafos e textos que fala sobre o assunto.

Em caso afirmativo. Como você vê a abordagem desses livros?

tratam positivamente a questão racial

destacam personagens negros e brancos em situações de igualdade

ilustram os negros de modo estereotipado

( ) outros: \_\_\_\_\_

4. Para preparação de suas aulas quais os autores, livros ou outros recursos didáticos você dispõe para tratar a educação étnico-racial?

Contação de histórias: Contos ao redor: da Feijinha, a história de Ben Linsen (Donde Alto), etc.

5. Você já utilizou em suas aulas os livros de literatura infantil abordados na sequência didática? ( ) Sim. (X) Não.

(Livro 1: Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!; Livro 2: Chico Rei). Em caso afirmativo, comente sobre a receptividade dos alunos.

6. Qual livro de literatura infantil você indicaria para abordar as questões raciais em suas aulas? Comente sobre isso.

O cabelo de Lora: de Ana Zago Câmara

7. O que espera das aulas que seguirão abordando a questão racial para além do conteúdo curricular previsto?

Compilação de conhecimentos e diversidade em relação à literatura infantil

8. Você se declara:

(X) Branco ( ) Pardo ( ) Negro ( ) Outros: \_\_\_\_\_

APÊNDICE I – QUESTIONÁRIOS PREENCHIDOS PELOS(AS) ALUNOS(AS)  
PARTICIPANTES

1. O que é discriminação para você?

Quando a pessoa tem seus direitos e não podem ter

2. Como a discriminação pode afetar a pessoa discriminada?

Pode afetar a duração do tempo com depressão etc

3. Pessoas negras são discriminadas pela cor da sua pele, sabe explicar por quê?

Porque as outras pessoas

4. As pessoas que discriminam acreditam ter razões para isso, você acha que essas razões podem ser mudadas? De que maneira?

Acho que elas podem mudar porque na hora onde as

5. O que é preconceito para você?

Quando alguém bate chinga etc



1. O que é discriminação para você?

Quando a pessoa tem seus direitos e não podem talo

2. Como a discriminação pode afetar a pessoa discriminada?

Pode afetar diversos do trato com depenão etc

3. Pessoas negras são discriminadas pela cor da sua pele, sabe explicar por quê?

Porque as outras pessoas

4. As pessoas que discriminam acreditam ter razões para isso, você acha que essas razões podem ser mudadas? De que maneira?

Acho que sim porque não porque na hora onde se

5. O que é preconceito para você?

Quando alguém bate chingão etc

1. O que é discriminação para você?

Se está fazendo uma pergunta  
pelo lado negro está discriminação

2. Como a discriminação pode afetar a pessoa discriminada?

discriminação mundo é etc

3. Pessoas negras são discriminadas pela cor da sua pele, sabe explicar por quê?

Porque achamos que as negras é discriminadas

4. As pessoas que discriminam acreditam ter razões para isso, você acha que essas razões podem ser mudadas? De que maneira?

Então acho que as pessoas de fora do  
país

5. O que é preconceito para você?

Preconceito quem não acredita

1. O que é discriminação para você?

Uma coisa ruim que a maioria do mundo vê no Brasil, e são coisas que muitas discriminação são as coisas ruins.

2. Como a discriminação pode afetar a pessoa discriminada?

Eu penso que talvez alguém que discrimina não tem vontade de fazer nada.

3. Pessoas negras são discriminadas pela cor da sua pele, sabe explicar por quê?

Não sei porque não tem explicação.

4. As pessoas que discriminam acreditam ter razões para isso, você acha que essas razões podem ser mudadas? De que maneira?

Porque não poderia ser assim com uma pessoa de qualquer cor, todos são iguais.

5. O que é preconceito para você?

Discriminação!

1. O que é discriminação para você?

A discriminação é uma ação que acontece ao preconceito exemplo: De um galão uma pessoa que não nega os outros.

2. Como a discriminação pode afetar a pessoa discriminada?

A pessoa que sofre a discriminação ela pode ter vários problemas como síndrome do pânico, depressão, tristeza profunda e alguns problemas pode levar até a morte.

3. Pessoas negras são discriminadas pela cor da sua pele, sabe explicar por quê?

É porque afirmam que as pessoas que praticam a discriminação não são tão educada em casa por isso a tem esse tipo de ação.

4. As pessoas que discriminam acreditam ter razões para isso, você acha que essas razões podem ser mudadas? De que maneira?

Sim, revelando amor e educação.

5. O que é preconceito para você?

O preconceito é a ideia que as pessoas tem sobre o outro.

1. O que é discriminação para você?

A discriminação é uma coisa errada que pessoas fazem para separarem as outras com o que fazem, com o que falam, eles não tem as mesmas e querem dizer e continuam.

2. Como a discriminação pode afetar a pessoa discriminada?

A discriminação pode afetar de várias formas como: a depressão, o emagrecimento, e muitas problemas psicológicos.

3. Pessoas negras são discriminadas pela cor da sua pele, sabe explicar por quê?

Não sei explicar porque as pessoas da pele negra são discriminadas.

4. As pessoas que discriminam acreditam ter razões para isso, você acha que essas razões podem ser mudadas? De que maneira?

Sim, eles fizeram uma escolha errada, porém se eles se reconciliarem talvez as pessoas pareçam pelo que fizeram de errado.

5. O que é preconceito para você?

Para mim o preconceito é uma coisa muito errada e mesmo assim as pessoas praticam a bridade.

1. O que é discriminação para você?

Tratar as pessoas por qualquer motivo.

2. Como a discriminação pode afetar a pessoa discriminada?

Pode ter trauma ou cometer suicídio.

3. Pessoas negras são discriminadas pela cor da sua pele, sabe explicar por quê?

Porque tem pessoas que são preconceituosas e tem medo das negas e ficam que elas tem doenças.

4. As pessoas que discriminam acreditam ter razões para isso, você acha que essas razões podem ser mudadas? De que maneira?

Sim, se dando melhor a pessoa vendo que a pessoa não era aquilo que ele imaginava.

5. O que é preconceito para você?

É ficar mal das pessoas que é diferente de você.

1. O que é discriminação para você?

Discriminação para mim é quando "você" fog  
trating com a pessoa por ele ser negro.

2. Como a discriminação pode afetar a pessoa discriminada?

Pode afetar de cam xingando etc.

3. Pessoas negras são discriminadas pela cor da sua pele, sabe explicar por quê?

Por que tem pessoas racistas e elas ficam  
falta real dos negros.

4. As pessoas que discriminam acreditam ter razões para isso, você acha que essas razões podem ser mudadas? De que maneira?

Sim, elas podem respeitar a pessoa.

5. O que é preconceito para você?

Para mim isso é algo muito errado que por  
mim isso nasce muito com os sentimentos do  
pessoas



1. O que é discriminação para você?

Discriminação para mim é a atitude errada, preconceituosa, de se não considerar com ele porque ele é negro.

2. Como a discriminação pode afetar a pessoa discriminada?

Causa do preconceito porque o preconceito afeta o bem-estar e isso deixa a pessoa triste e a pessoa pode até se suicidar e se discriminar porque até ficar doente ou fazer uma cirurgia.

3. Pessoas negras são discriminadas pela cor da sua pele, sabe explicar por quê?

As pessoas negras não são discriminadas por serem sem educação e respeito às pessoas. É porque a sociedade acha que elas são inferiores.

4. As pessoas que discriminam acreditam ter razões para isso, você acha que essas razões podem ser mudadas? De que maneira?

Eu acho que sim, da maneira certa não discriminação em si mesmo e de quem que é o fato de pessoas que discriminam serem discriminadas, então elas não devem gostar de quem chora a elas.

5. O que é preconceito para você?

Preconceito para mim é julgar alguém sem ter a tolerância por isso é ser discriminado por preconceito.

1. O que é discriminação para você?

Discriminação para mim é racismo e fazer ideia da pessoa e o racismo é da cor da pessoa e também se por que a pessoa é gorda ou magra.

2. Como a discriminação pode afetar a pessoa discriminada?

Tipo a pessoa ou o fulano não gosta da sua cor, da sua gordura, da sua cabelo, da sua pele, da sua pele, da sua magreza, da sua aparência e ainda por cima tem pessoas que tiram <sup>coisa por que tem mágoa</sup>.

3. Pessoas negras são discriminadas pela cor da sua pele, sabe explicar por que?

Porque antigamente no tempo dos negros as pessoas negras eram escravizadas e os brancos eram tipo o rei deles e os brancos também eram racistas.

4. As pessoas que discriminam acreditam ter razões para isso, você acha que essas razões podem ser mudadas? De que maneira?

Sim pode ser mudada para que não interessa cor da pessoa ou fulano pode ser todos os racistas e eles não tem que aprender des de que é um grão de areia na bexiga da mãe.

5. O que é preconceito para você?

Preconceito para mim é racismo para mim porque muitas pessoas tiram nota por causa da sua cor ou sua aparência fazem racismo até com chocolate tipo ai eu não vou comer chocolate só porque é preto e eu não gosto tipo isso e eu não gosto disso eu acho muito preconceituoso e feio.

1. O que é discriminação para você?

Para mim discriminação é discriminar as pessoas pela cor da sua pele, é uma coisa feia que não deveria existir.

2. Como a discriminação pode afetar a pessoa discriminada?

Por não afetados por discriminação, por isso tratadas diferentes das outras pessoas, etc. com isso as pessoas ficam tristes e pedem ajuda até em depressão.

3. Pessoas negras são discriminadas pela cor da sua pele, sabe explicar por quê?

Sim, porque as pessoas preconceituosas acham que a cor da pele muda alguma coisa por dentro ou por fora.

4. As pessoas que discriminam acreditam ter razões para isso. você acha que essas razões podem ser mudadas? De que maneira?

Sim, com amor próprio, porque se você que ama pessoas que precisam de ajuda a outra triste para ficar feliz não tem amor próprio.

5. O que é preconceito para você?

Para mim o preconceito é quase a mesma coisa de discriminação.

1. O que é discriminação para você?

Discriminação são todas as atitudes quando a pessoa tem algum tipo de preconceito.

2. Como a discriminação pode afetar a pessoa discriminada?

A pessoa que sofre de discriminação pode ter vários outros problemas psicológicos, de saúde, suicídio etc.

3. Pessoas negras são discriminadas pela cor da sua pele, sabe explicar por quê?

porque existem pessoas que não sabem lidar com diferenças, por isso eles acham que são melhores só porque as pessoas são diferentes.

4. As pessoas que discriminam acreditam ter razões para isso, você acha que essas razões podem ser mudadas? De que maneira?

Sim, com amor e educação.

5. O que é preconceito para você?

é o sentimento e pensamento que nasce tem da pessoa diferente.

1. O que é discriminação para você?

Para mim a discriminação é quando as pessoas tratam diferente a pessoa das outras.

2. Como a discriminação pode afetar a pessoa discriminada?

fisicamente e oralmente.

3. Pessoas negras são discriminadas pela cor da sua pele, sabe explicar por quê?

Porque tem pessoas que não sabe respeitar a cor da pele.

4. As pessoas que discriminam acreditam ter razões para isso, você acha que essas razões podem ser mudadas? De que maneira?

Sim = De alguma pessoa falar se é certo ou não, no caso não.

5. O que é preconceito para você?

Preconceito para mim é pessoas que tratam errado a pessoa.

1. O que é discriminação para você?

Para mim a discriminação é quando uma pessoa trata de lado a outra porque ela é negra.

2. Como a discriminação pode afetar a pessoa discriminada?

Pode afetar com depressão coisa do gênero. Também pode cometer um suicídio.

3. Pessoas negras são discriminadas pela cor da sua pele, sabe explicar por quê?

Porque as pessoas brancas se acham mais do que as outras.

4. As pessoas que discriminam acreditam ter razões para isso, você acha que essas razões podem ser mudadas? De que maneira?

Não, porque esta pessoa que discrimina ela sempre vai ter um código da cor.

5. O que é preconceito para você?

Para mim preconceito é quando a pessoa fica pensando mal da outra.

1. O que é discriminação para você?

R. Para mim discriminação é igual racismo.

2. Como a discriminação pode afetar a pessoa discriminada?

R. Ela pode ficar com depressão e pode se matar.

3. Pessoas negras são discriminadas pela cor da sua pele, sabe explicar por quê?

R. Não porque estas pessoas são brancas, porque todo mundo é igual, mas uma pessoa se acha o melhor do mundo.

4. As pessoas que discriminam acreditam ter razões para isso, você acha que essas razões podem ser mudadas? De que maneira?

R. Não.

5. O que é preconceito para você?

R. Preconceito é um jeito falado mal da pessoa é igual racismo.



1. O que é discriminação para você?

É uma ação que pode ser feita por quem tem uma atitude errada.

2. Como a discriminação pode afetar a pessoa discriminada?

Pode adiverter a vida com o tratamento de pessoas.

3. Pessoas negras são discriminadas pela cor da sua pele, sabe explicar por quê?

Pessoas negras que sofrem discriminação de algumas pessoas que não valorizam a educação e amor.

4. As pessoas que discriminam acreditam ter razões para isso, você acha que essas razões podem ser mudadas? De que maneira?

Sim, pois quem os discrimina não tem que as pessoas negras não fazem tanta diferença.

5. O que é preconceito para você?

O pensamento das pessoas que faz preconceito.

## APÊNDICE J – ATIVIDADE FATO OU OPINIÃO? (4º ANO)

### FATO OU OPINIÃO ?

EXISTEM MUITOS PAÍSES NO MUNDO.	Fato
A COR MARROM É FEIA.	Opinião
CADA UM TEM SEU JEITO.	Fato
SOMOS ESPECIAIS E ÚNICOS.	Fato
DISCRIMINAÇÃO PELA COR DA PELE É RUIM.	Fato
LUANDA É UMA MENINA FELIZ.	Fato

Escolha um fato e ilustre:

DISCRIMINAÇÃO PELA COR DA PELE É RUIM.



## FATO OU OPINIÃO ?

EXISTEM MUITOS PAÍSES NO MUNDO.	FATO
A COR MARROM É FEIA.	OPINIÃO
CADA UM TEM SEU JEITO.	FATO
SOMOS ESPECIAIS E ÚNICOS.	FATO
DISCRIMINAÇÃO PELA COR DA PELE É RUIM.	OPINIÃO
LUANDA É UMA MENINA FELIZ.	FATO

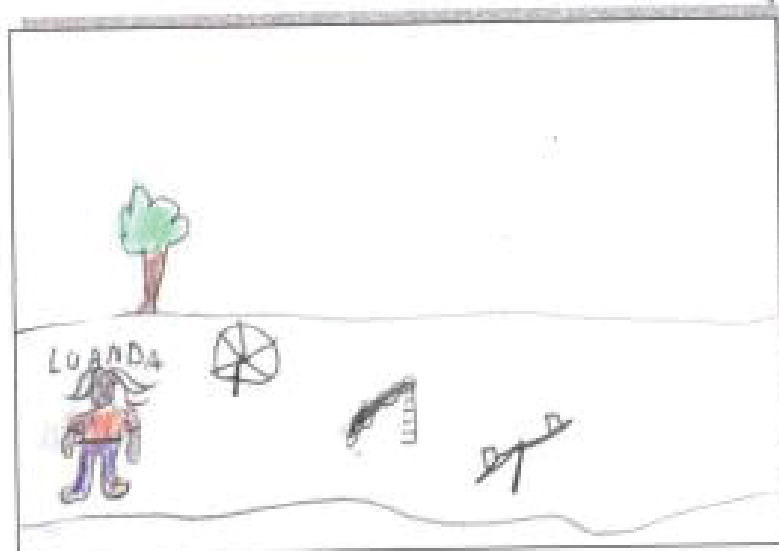
Escolha um fato e ilustre: DEVEMOS SER AMIGOS DE TODOS



## FATO OU OPINIÃO ?

EXISTEM MUITOS PAÍSES NO MUNDO.	FATO
A COR MARROM É FEIA.	OPINIÃO
CADA UM TEM SEU JEITO.	FATO
SOMOS ESPECIAIS E ÚNICOS.	FATO
DISCRIMINAÇÃO PELA COR DA PELE É RUIM.	FATO
LUANDA É UMA MENINA FELIZ.	FATO

Escolha um fato e ilustre: *Em todos lugares tem preconceito*



## FATO OU OPINIÃO ?

EXISTEM MUITOS PAÍSES NO MUNDO.	FATO
A COR MARROM É FEIA.	OPINIÃO
CADA UM TEM SEU JEITO.	FATO
SOMOS ESPECIAIS E ÚNICOS.	FATO
DISCRIMINAÇÃO PELA COR DA PELE É RUIM.	FATO
LUANDA É UMA MENINA FELIZ.	FATO

Escolha um fato e ilustre: *EXISTE MUITO RACISMO.*



## FATO OU OPINIÃO ?

EXISTEM MUITOS PAÍSES NO MUNDO.	FATO	X
A COR MARROM É FEIA.	OPINIÃO	
CADA UM TEM SEU JEITO.	FATO	
SOMOS ESPECIAIS E ÚNICOS.	FATO	
DISCRIMINAÇÃO PELA COR DA PELE É RUIM.	FATO	
LUANDA É UMA MENINA FELIZ.	FATO	

Escolha um fato e ilustre:



Existe muitos países no mundo e isso  
é muito legal

# FATO OU OPINIÃO ?

EXISTEM MUITOS PAÍSES NO MUNDO.	<i>fato</i>
A COR MARROM É FEIA.	<i>Opinião</i>
CADA UM TEM SEU JEITO.	<i>fato</i>
SOMOS ESPECIAIS E ÚNICOS.	<i>fato</i>
DISCRIMINAÇÃO PELA COR DA PELE É RUIM.	<i>Opinião</i>
LUANDA É UMA MENINA FELIZ.	<i>fato</i>

Escolha um fato e ilustre:





## FATO OU OPINIÃO ?

EXISTEM MUITOS PAÍSES NO MUNDO.	FATO
A COR MARROM É FEIA.	OPINIÃO
CADA UM TEM SEU JEITO.	FATO
SOMOS ESPECIAIS E ÚNICOS.	FATO
DISCRIMINAÇÃO PELA COR DA PELE É RUIM.	FATO
LUANDA É UMA MENINA FELIZ.	FATO

Escolha um fato e ilustre: *Os homens da cor marrom são felizes!*  
*chocolateiros.*



## FATO OU OPINIÃO ?

EXISTEM MUITOS PAÍSES NO MUNDO.	FATO
A COR MARROM É FEIA.	OPINIÃO
CADA UM TEM SEU JEITO.	FATO
SOMOS ESPECIAIS E ÚNICOS.	FATO
DISCRIMINAÇÃO PELA COR DA PELE É RUIM.	FATO
LUANDA É UMA MENINA FELIZ.	FATO

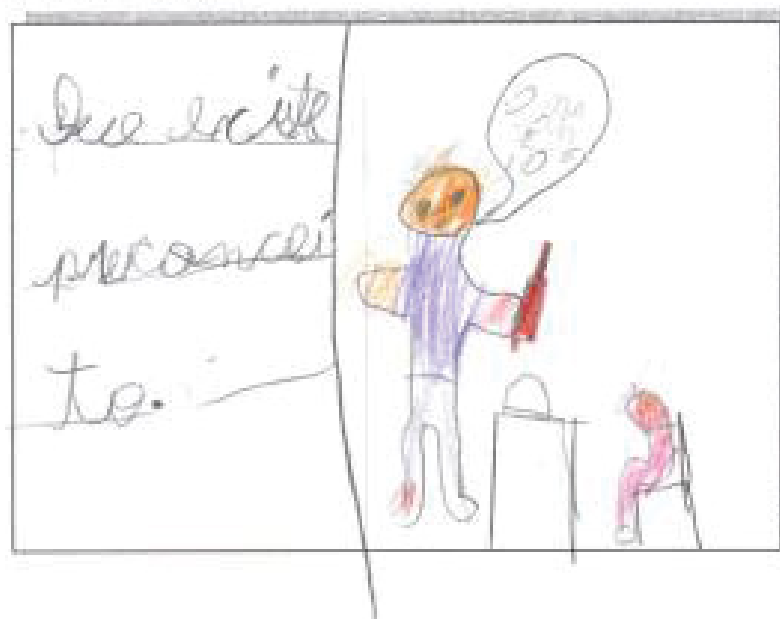
Escolha um fato e ilustre:



## FATO OU OPINIÃO ?

EXISTEM MUITOS PAÍSES NO MUNDO.	fato
A COR MARROM É FEIA.	opinião
CADA UM TEM SEU JEITO.	fato
SOMOS ESPECIAIS E ÚNICOS.	fato
DISCRIMINAÇÃO PELA COR DA PELE É RUIM.	fato
LUANDA É UMA MENINA FELIZ.	fato

Escolha um fato e ilustre:



## FATO OU OPINIÃO ?

EXISTEM MUITOS PAÍSES NO MUNDO.	FATO.
A COR MARROM É FEIA.	OPINIÃO.
CADA UM TEM SEU JEITO.	FATO.
SOMOS ESPECIAIS E ÚNICOS.	FATO.
DISCRIMINAÇÃO PELA COR DA PELE É RUIM.	FATO.
LUANDA É UMA MENINA FELIZ.	FATO.

Escolha um fato e ilustre:



## FATO OU OPINIÃO ?

EXISTEM MUITOS PAÍSES NO MUNDO.	fato
A COR MARROM É FEIA.	opinião
CADA UM TEM SEU JEITO.	fato
SOMOS ESPECIAIS E ÚNICOS.	fato
DISCRIMINAÇÃO PELA COR DA PELE É RUIM.	fato
LUANDA É UMA MENINA FELIZ.	fato

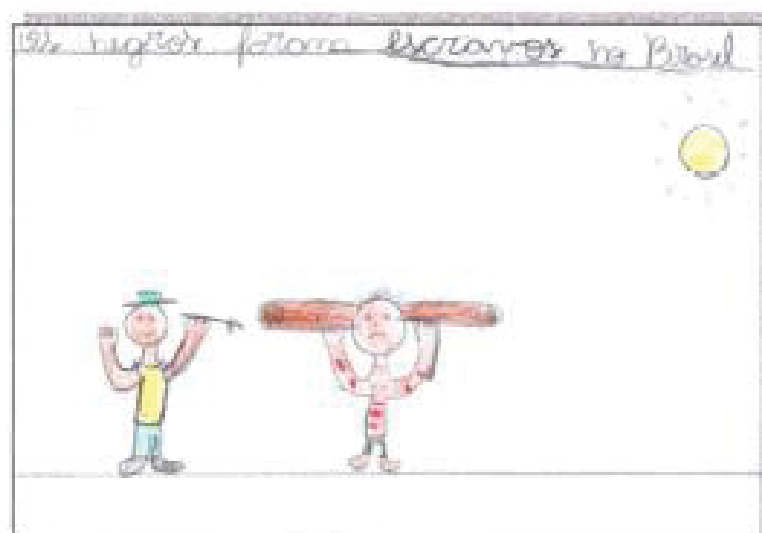
Escolha um fato e ilustre:



## FATO OU OPINIÃO ?

EXISTEM MUITOS PAISES NO MUNDO.	FATO
A COR MARROM É FEIA.	OPINIÃO
CADA UM TEM SEU JEITO.	FATO
SOMOS ESPECIAIS E ÚNICOS.	FATO
DISCRIMINAÇÃO PELA COR DA PELE É RUIM.	FATO
LUANDA É UMA MENINA FELIZ.	FATO

Escolha um fato e ilustre:



## FATO OU OPINIÃO ?

EXISTEM MUITOS PAISES NO MUNDO.	FATO
A COR MARROM É FEIA.	OPINIÃO
CADA UM TEM SEU JEITO.	FATO
SOMOS ESPECIAIS E ÚNICOS.	FATO
DISCRIMINAÇÃO PELA COR DA PELE É RUIM.	FATO
LUANDA É UMA MENINA FELIZ.	FATO

Escolha um fato e ilustre:

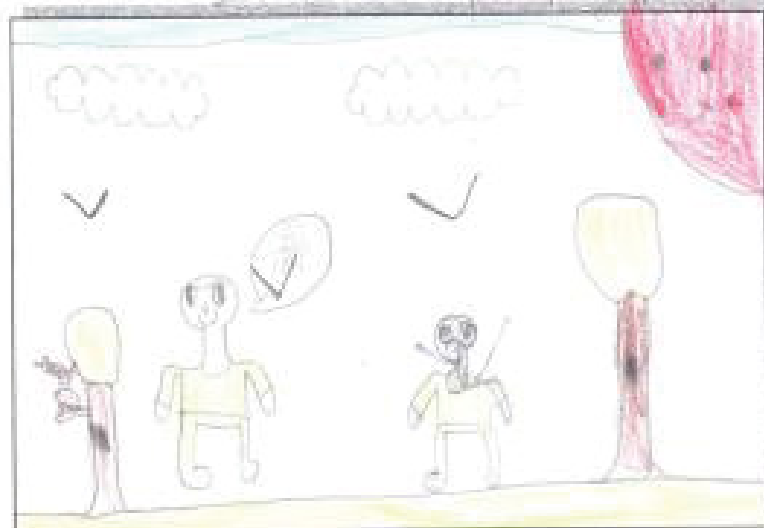




## FATO OU OPINIÃO ?

EXISTEM MUITOS PAISES NO MUNDO	FATO
A COR MARROM É FEIA.	Opinião
CADA UM TEM SEU JEITO.	fato
SOMOS ESPECIAIS E ÚNICOS.	fato
DISCRIMINAÇÃO PELA COR DA PELE É RUIM.	Opinião
LUANDA É UMA MENINA FELIZ.	fato

Escolha um fato e ilustre.



**ANEXO A – HISTÓRICO DE AÇÕES DA SME E CEFAR, DADOS  
FORNECIDOS PELA GERÊNCIA E NÚCLEO DE DIREITOS HUMANOS**

QUADRO 18 – PARTICIPAÇÕES EM EVENTOS E COMISSÕES POR PERÍODO

<b>PERÍODO</b>	<b>EVENTOS</b>
2005 a 2012	Participação na Comissão do Fórum Estadual de Educação e Diversidade Étnico-Racial do Paraná
2006 a 2017	Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba
2014	As unidades escolares elaboram um plano de ação
2016	Currículo do Ensino Fundamental – Tema integrador Direitos Humanos e Cidadania Inclusão do plano de ação no projeto político-pedagógico de todas as unidades escolares da RME
2017	Gerência de Educação em Direitos Humanos

QUADRO 19 – PARTICIPAÇÕES EM COMISSÕES POR PERÍODO

<b>PERÍODO</b>	<b>COMISSÕES</b>
2006	Constituição de Comissão de Educação e Diversidade Étnico-Racial
2013	Comissão de Educação e Diversidade Étnico-Racial, de Gênero e Sexual do DEF (Departamento de Ensino Fundamental)
2014	Comissão de Educação e Diversidades
2016	Currículo do Ensino Fundamental – Tema integrador Direitos Humanos e Cidadania Inclusão do plano de ação no projeto político-pedagógico de todas as unidades escolares da RME (Rede Municipal de Ensino)
2017	Comissão de Educação em Direitos Humanos (DEF/COMISSÃO INTERNA/E. I/DIAEE)

## ANEXO B – PARTICIPAÇÕES EM SEMINÁRIOS, FÓRUNS E JORNADAS POR PERÍODO

QUADRO 20 – PARTICIPAÇÕES EM SEMINÁRIOS, FÓRUNS E JORNADAS POR PERÍODO

PERÍODO	SEMINÁRIOS/FÓRUNS
2006	Fórum Municipal de Educação e Diversidade Étnico-Racial de Curitiba
2007	Não registrado
2008	2º Fórum Étnico-Racial
2010	Fórum Municipal de Educação e Diversidade Étnico-Racial de Curitiba
2012	Seminário de Educação e Diversidade Étnico-Racial de Curitiba
2013	<b>Não registrado.</b>
2014	I Seminário de Educação e Diversidades
2015	II Seminário de Educação e Diversidades
2016	I Seminário Municipal de Direitos Humanos em Curitiba

QUADRO 21 – PARTICIPAÇÃO DE TODA REDE MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DEF/DEI/DIAEE

PERÍODO	FÓRUNS/SEMINÁRIOS/JORNADAS
2017	I Seminário Municipal de Educação em Direitos Humanos
2018	II Seminário Municipal de Educação em Direitos Humanos
	I Fórum Municipal da Rede de Proteção
2019	I Fórum Transformando Realidades – Equidade na Educação
	I Jornada Curitibaana – Equidade, Família e Rede de Proteção
	II Fórum Transformando Realidades – Equidade na Educação
	II Fórum da Rede de Proteção