

NAIANE RUFINO LOPES

**Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) 2010: personagens
negros como protagonistas e a construção da identidade étnico-racial**

Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (UNESP)
Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus de Marília
Programa de Pós-Graduação em Educação
Marília-SP
2012

NAIANE RUFINO LOPES

Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) 2010: personagens negros como protagonistas e a construção da identidade étnico-racial

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista-Unesp Campus de Marília, na Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira – Abordagens Pedagógicas do Ensino de Linguagens, para obtenção do grau de mestre em Educação.

Orientador: Dr. Dagoberto Buim Arena

Marília-SP

2012

Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) 2010: personagens negros como protagonistas e a construção da identidade étnico-racial

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista-Unesp Campus de Marília, na Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira – Abordagens Pedagógicas do Ensino de Linguagens, para obtenção do grau de mestre em Educação.

Orientador: Dr. Dagoberto Buim Arena

Banca Examinadora

Dr. Dagoberto Buim Arena – UNESP/Marília

Dra. Lazara Nanci de Barros Amancio – UFMT/Rondonópolis

Dra. Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto – UNESP/Marília

Suplentes:

Dra. Stela Miller – UNESP/Marília
Renata Junqueira de Souza – UNESP/Presidente Prudente

Marília-SP
2012

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, por permitir a realização deste projeto, muito além de todos os sonhos da minha infância simples.

Aos meus pais Josélia e Napoleão, pela ausência consentida e o apoio incondicional. Ao meu irmão Gabriel por me divertir sempre.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena, que é a minha referência como pesquisador e professor. Minha eterna admiração e gratidão pela generosidade, respeito, sensibilidade, atenção e competência no processo de desenvolvimento desta dissertação. O meu sincero obrigado não é suficiente para expressar a importância dele no meu processo de humanização e na compreensão do meu lugar único no mundo.

À Profa. Dra. Cynthia Graziela e à Profa. Dra. Lilian Lopes da Silva por aceitarem fazer parte de uma importante etapa da minha vida, o exame de qualificação; a elas minha gratidão pela leitura cuidadosa e valiosas contribuições.

À Profa. Dra. Lazara Nanci de Barros Amancio, por aceitar fazer parte da tão aguardada da banca da defesa.

À Profa. Dra. Adriana Pastorello Buim Arena, que não pode estar presente na qualificação e na defesa, mas foi fundamental na realização deste trabalho, através da sua participação na minha defesa de Trabalho de Conclusão de Curso.

Às professoras e crianças sujeitos dessa pesquisa, que por meio de suas falas e curiosidades diante do mundo tornaram a pesquisa possível.

À minha grande e eterna amiga Juçara por permanecer ao meu lado durante os momentos mais escuros da minha vida.

A Talita Amâncio, amiga e presente da vida que me manteve em pé no confuso retorno a Marília.

A Sônia Oliveira Santos, minha eterna confidente nos momentos de profunda confusão.

A Vanessa Bataus, Juliana Arruda e Valéria Resende, companheiras de batalha que me mostraram a importância de uma amizade sincera nos momentos de trabalho intenso.

A Adriana Naomi Fukushima pela infinita ajuda e grandes conversas; a Viviane Gauy por aceitar dividir momentos importantes da vida comigo; a Érika por sua presença sincera e animada. Juntas aprendemos que um grupo é importante na solidão acadêmica. Ouso dizer que somos muito melhores quando trabalhamos juntas, sinto um grande pensar pela vida levar vagarosamente cada uma para um lugar diferente.

A Victória pela alegria e grandes conversas que se iniciaram na cozinha da Casa 6. A Aline Prando Reis pela constante presença e amizade na graduação.

Ao CNPQ, pelos meses de bolsas.

RESUMO

Entre os materiais largamente utilizados pela escola destacam-se os livros de literatura infantil, muitos dos quais recomendados pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), que reproduzem geralmente o padrão eurocêntrico contemplando apenas as crianças brancas de forma positiva. Por essa razão, esta pesquisa teve como objetivo analisar a presença dos personagens negros nos livros de literatura infantil recomendados pelo Programa Nacional Biblioteca Escolar (PNBE) no ano de 2010, para compreender como as crianças do primeiro e do quinto ano do ensino fundamental I vêem a presença do personagem negro na literatura infantil. A escolha pela série inicial e pela série final do ensino fundamental I deu-se a fim de investigar se as percepções acerca dos personagens negros são diferentes ao decorrer do processo escolar, ou seja, analisar se as crianças pequenas possuem representações diferentes das desenvolvidas pelas crianças maiores; observar a construção da identidade étnico-racial no interior da escola. Por tratar-se da proposição de uma pesquisa de tipo etnográfico, foram realizados os seguintes procedimentos metodológicos: observações para analisar e interpretar aspectos da literatura infantil veiculada na escola; entrevistas semi-estruturadas para compreender como as crianças vêem a presença do personagem negro na literatura infantil; revisão bibliográfica e análise dos livros de literatura infantil recomendados pelo Programa Nacional Biblioteca Escolar (PNBE) de 2010. Foi escolhido o último ano do programa com o intuito de analisar as obras que estão em circulação atualmente.

Palavras-chave: PNBE; Literatura infantil; Relações étnico-raciais; Construção da identidade negra.

ABSTRACT

Among the materials widely used by the school stand out books of children's literature, many of which are recommended by the National School Library Program (PNBE), which reproduce the standard Eurocentric usually comprising only white children positively. Therefore, this study aimed to analyze the presence of the black characters in children's literature books recommended by the National School Library Program (PNBE) in 2010, to understand how children's first and fifth year of elementary school I see the presence of black characters in children's literature. The choice for the initial series and the final series of elementary school I gave up in order to investigate the perceptions of the black characters are different over the course of the school process, to analyze whether the children have different representations of the children developed higher; observe the construction of ethnic and racial identity within the school. As this is the proposition of ethnographic research, the following procedures were performed methodological: observations to analyze and interpret aspects of children's literature conveyed in school; semi-structured interviews to understand how children see the presence of the black character in literature child; literature review and analysis of children's literature books recommended by the National School Library program (PNBE) 2010. He was chosen the last year of the program in order to analyze the works that are currently in circulation.

Keywords: PNBE; Children's Literature; ethnic-racial relations; construction of black identity.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Personagens negros como protagonistas nos livros recomendados pelo PNBE de 2010	41
Gráfico 2: Levantamento do total de títulos de cada editora.....	113

LISTA DE FOTOS

Foto 1: Formatura Naiane Rufino Lopes na pré-escola.....	141
---	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Livros com personagens negros como protagonistas recomendados pelo PNBE de 2010	22
Quadro 2: Livros selecionados para leitura e discussão no grupo focal com o segundo ano	25
Quadro 3: Livros selecionados para leitura e discussão no grupo focal com o quinto ano	27
Quadro 4: Identificação dos alunos da turma do segundo ano.....	31
Quadro 5: Formação do grupo focal com a turma do segundo ano	31
Quadro 6: Identificação dos alunos da turma do quinto ano.....	32
Quadro 7: Formação do grupo focal com a turma do quinto ano	33
Quadro 8: Dados estatísticos do PNBE 1998 a 2009.....	36
Quadro 9: Livros com personagens negros ou temática étnico-racial encontrados no acervo da escola.....	45

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Capa do livro <i>Valentina</i>	90
Figura 2: Capa do livro <i>A caixa de lápis de cor</i>	94
Figura 3: O menino recebe uma caixa de lápis de cor como pagamento	95
Figura 4: O menino desenha em uma viela	95
Figura 5: Capa do livro <i>Bruna e a Galinha D'Angola</i>	98
Figura 6: Capa do livro <i>Os Gêmeos do Tambor</i>	99
Figura 7: Capa do livro <i>O casamento da Princesa</i>	103
Figura 8: Capa do livro <i>Azur & Asmar</i>	106
Figura 9: Capa do DVD <i>Kiriku e a Feiticeira</i>	107
Figura 10: Cena do filme <i>Kiriku e a Feiticeira</i> que retrata a organização social de uma tribo africana	107
Figura 11: O Griot contando as lendas para as crianças da tribo	108
Figura 12: Discussão entre os amigos Azur e Asmar	109
Figura 13: Capa do livro <i>A África meu pequeno Chaka</i>	111
Figura 14: Capa do livro <i>Os Sete Novelos</i>	114
Figura 15: “Meninas brancas lendo no jardim” – Pintura na parede da escola	121
Figura 16: Lista de terminologia de classificação racial	131
Figura 17: Capa do livro <i>Chico Juba</i>	146

SUMÁRIO

Introdução	12
Capítulo I: Metodologia do trabalho de pesquisa: as condições e os procedimentos de investigação	15
1. O Contexto da realização da pesquisa	16
1.1 Geração de dados da pesquisa	20
1.1.1 Análise de livros	21
1.1.2 A observação participante	22
1.1.3 A entrevista semi-estruturada	23
1.1.4 Grupo Focal e leitura de livros com personagens negros como protagonistas	24
1.2 Os sujeitos do processo: alunos do segundo e quinto ano	29
1.3 A análise dos dados	33
Capítulo 2: O Programa Nacional Biblioteca da Escola e a formação do leitor	35
2.1 A implementação do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)	35
2.2 O Programa Nacional Biblioteca da Escola e a Biblioteca Escolar	41
3 Concepção de linguagem e a leitura no processo de escolarização	47
3.1 Concepções de leitura na visão das crianças	54
Capítulo 3: Representações das crianças negras como protagonistas na literatura infantil	66
3.1 A literatura infantil como gênero do discurso: o eu e o outro na construção da identidade negra	66
3.2 O surgimento da literatura infantil e a exclusão da criança negra como personagem	70
3.3 A literatura infantil e a construção de imagens	72
3.4 A ausência da implementação da lei 10.639	77
3.5 A presença dos personagens negros nos livros de literatura infantil: a percepção dos alunos	79
3.6 Leitura dos livros com personagens negros como protagonistas recomendados pelo PNBE de 2010 e discussão no grupo focal com os alunos do segundo ano	87
3.7 Leitura dos livros com personagens negros como protagonistas recomendados pelo PNBE de 2010 e discussão no grupo focal com os alunos do quinto ano	101
4 Diálogos com Bakhtin: a palavra apresentada como uma arena	114
Capítulo 4: A construção da identidade étnico-racial no Brasil	123
4.1 A negação da negritude no Brasil	123
4.2 O livro como objeto cultural e mediador: a exclusão das crianças negras na literatura infantil como protagonistas	144
Conclusão	147
Referências	150

INTRODUÇÃO,

O silêncio da escola sobre as dinâmicas das relações sociais tem permitido que seja transmitida aos(as) alunos(as) uma pretensa superioridade branca, sem que haja questionamentos desse problema por parte dos(as) profissionais da educação e envolvendo o cotidiano escolar em práticas prejudiciais ao grupo negro. Silenciar-se diante do problema não apaga magicamente as diferenças, e ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente. (BRASIL, 2006, p.23).

O silêncio acerca das relações étnico-raciais faz parte da sociedade e da escola brasileira. Por concordar com os pressupostos da citação, busco, por meio da pesquisa que será relatada nesta dissertação, analisar os livros recomendados pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) direcionados para as séries iniciais do ensino fundamental do ano de 2010, para verificar a existência de personagens negros como protagonistas. Será analisada a lista de livros para séries iniciais que foram distribuídos nas escolas públicas brasileiras em 2010. Também será analisada a forma como as crianças, sujeitos da pesquisa, veem os personagens negros na literatura infantil por meio da leitura e discussões sobre os livros nos grupos focais.

As crianças negras possuem poucas representações na literatura infantil e, na maioria das vezes, são contempladas somente por meio de estereótipos e marcas relacionadas à dor. Ser negro no Brasil é estar à margem da sociedade e destinado a não construir uma identidade étnico-racial ao longo do seu processo histórico. A negação ao racismo que permeia a sociedade brasileira provoca a ausência de discussões sobre o material utilizado na escola, como por exemplo, os livros de literatura infantil que permeiam em grande escala o espaço escolar e são fundamentais para a formação dos leitores nas séries iniciais.

No decorrer desta pesquisa as práticas pedagógicas no ensino do ato de ler serão defendidas com embasamento em Bakhtin (2003), e diante disso, os gêneros do discurso tornam-se fundamentais no interior de uma concepção dialógica de linguagem. A referência teórica para compreender o conceito de criança, de suas relações com o seu ambiente cultural e da formação de sua identidade para realização da pesquisa foi encontrada na Teoria Histórico-Cultural que acredita no desenvolvimento humano como resultante do processo educacional.

A leitura será entendida como instrumento da cultura, apropriado pelo homem, sujeito de sua aprendizagem. Bajard (2007) reconhece a importância de todos os gêneros do discurso na educação, porém defende que a ficção possui um papel fundamental na construção da personalidade da criança pequena e ressalta a literatura infantil como fundamental para apropriação de qualidades especificamente humanas, por isso, a literatura infantil foi escolhida como gênero do discurso a ser analisado nessa dissertação, especialmente por sua importância para o processo de humanização e formação da personalidade da criança em processo de escolarização.

A discriminação e a ausência de representações positivas contribuem para o processo de negação da identidade nas crianças negras apontado por Cavalleiro (2000). O Brasil é um país com a maioria da população negra (pretos e pardos), marcado pela diferença e multiplicidade de culturas, entretanto a hierarquização social elegeu a cultura eurocêntrica como um padrão que produz a exclusão da cultura afro e da estética do povo negro. A literatura infantil contribui diretamente para o processo de negação das crianças negras por partilhar a valorização da cultura eurocêntrica.

A escola é o lócus da socialização e a responsável pelo desenvolvimento da personalidade de todas as crianças independente do pertencimento étnico-racial, porém ao longo do processo história, ela vem excluindo silenciosamente as crianças negras ao negar o racismo e as suas manifestações, impedindo-as de se tornarem sujeitos da própria história. Para existir transformação através da educação é necessário que existam professores mediadores comprometidos e criadores de novas necessidades humanizadoras (VYGOTSKI, 1995), porque a utilização dos materiais de uma forma crítica dentro do espaço escolar é fundamental para que a diversidade brasileira seja contemplada.

A literatura infantil está presente em grande escala no espaço escolar, dado que pode ser comprovado por meio dos altos valores gastos pelo PNBE na aquisição de obras literárias. No portal do Ministério da Educação (MEC) estão disponíveis os altos valores gastos com o Programa Nacional Biblioteca da Escola. Sem margem a dúvidas, a literatura infantil é o gênero que mais está presente no espaço escolar nos dias atuais, quer nas escolas de educação infantil, quer nas de ensino fundamental e, portanto, é importante que não permaneça omissa em relação à representação dos personagens negros.

Para contemplar os objetivos propostos no início da pesquisa, a escolha da escola baseou-se no recebimento dos livros do PNBE no ano de 2010 e no pertencimento étnico-racial dos alunos. A escola selecionada para realização da pesquisa está situada na periferia, onde grande parte das crianças são pretas e pardas, em uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Foi uma pesquisa do tipo etnográfico, portanto os instrumentos para geração de dados foram variados, tais como: observação, entrevistas semi-estruturadas, registro de campo, análise de documentos e diálogos no grupo focal.

No capítulo 1 será apresentada, de forma detalhada, a metodologia do trabalho de pesquisa, as condições e os procedimentos de investigação. Um capítulo direcionado unicamente para explicar e analisar a metodologia de pesquisa fez-se necessário para entender o caminho percorrido. A escola nem sempre está aberta para a realização da pesquisa e nem todos os professores estão dispostos a colaborar; foram problemas enfrentados nesta pesquisa e avaliados ao longo do primeiro capítulo.

O capítulo 2 será iniciado com a apresentação do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) para analisar a proposta de formação de leitores defendida pelo programa e os altos investimentos. A implementação e os critérios de seleção das obras literárias pelo PNBE foram problematizados.

Ainda no capítulo dois será apresentada a concepção de leitor sobre a ótica da Teoria Histórico-Cultural e dos estudos de Bakhtin. Após analisar os pressupostos do PNBE e a formação do leitor no capítulo 3, será analisada a presença das crianças negras como personagens protagonistas nas obras de literatura infantil distribuídas pelo Programa em 2010 para as séries iniciais do ensino fundamental. A escolha da literatura infantil como gênero do discurso foi problematizada com embasamentos nas leituras de Bakhtin, assim como a importância do *outro* na constituição da identidade negra no Brasil também foi analisada.

No último capítulo, será problematizada a dificuldade para a construção da identidade negra no território nacional em razão da negação das diferenças raciais com a manutenção do Mito da Democracia e a negação do racismo. Também será apontado ao decorrer do capítulo o conceito de mediação sob a luz da Teoria Histórico-Cultural e a necessidade da implementação da lei 10.639 para a efetivação da educação das relações étnico-raciais.

Capítulo I – Metodologia do trabalho de pesquisa: as condições e os procedimentos de investigação

Para compreender as relações étnico-raciais forjadas ao longo do doloroso processo histórico de exclusão, ao qual foram submetidos os negros no Brasil, é necessário analisar e interpretar a socialização no espaço escolar. Opto pela utilização da pesquisa do tipo etnográfico, uma abordagem etnográfica na pesquisa educacional, por se tratar de uma pesquisa em que se faz necessário ter como foco o contexto histórico, social e cultural dos sujeitos envolvidos, pois, conforme afirmam Ludke e André, “[...] A etnografia tem um sentido próprio: é a descrição de um sistema de significados culturais “a ciência da descrição cultural” (1986, p.15).

Analisar os significados culturais de forma mais ampla se tornou necessário para que os objetivos centrais da pesquisa não fossem esquecidos ao longo do caminho. Falar sobre preconceito racial no Brasil é sempre algo delicado, pois, ao longo de nossa história, o discurso da negação das diferenças entre brancos e negros foi um discurso largamente utilizado. Como falar de racismo no Brasil, se devido ao Mito da Democracia Racial somos todos iguais? O discurso ideológico do Mito da Democracia Racial, por negar a existência do racismo e de qualquer tipo de discriminação racial, produz um silêncio muitas vezes absoluto sobre as diferenças entre negros e brancos. Gomes (2005) adverte que:

Todavia, a sociedade brasileira, ao longo do seu processo histórico, político, social e cultural, apesar de toda a violência do racismo e da desigualdade racial, construiu ideologicamente um discurso que narra a existência de uma harmonia racial entre negros e brancos. Tal discurso consegue desviar o olhar da população e do próprio estado brasileiro das atrocidades cometidas contra os africanos escravizados no Brasil e seus descendentes, impedindo-os de agirem de maneira contundente e eficaz na superação do racismo. (p.56).

O Mito da Democracia Racial foi difundido por todo território nacional e em inúmeros países por influência do livro *Casa Grande e Senzala* (1933), de autoria do sociólogo Gilberto Freyre. Afirma o estudioso que as três raças que constituíram a sociedade brasileira, negros, brancos e índios, sempre conviveram em harmonia, até mesmo no período da escravidão. Para provar sua tese o autor cita a grande miscigenação brasileira, pois acreditava que os colonizadores foram afetivos com

muitas mulheres escravizadas, já que tiveram relações sexuais por meio das quais os mestiços foram gerados; desconsiderava que as relações sexuais, geradoras dos mestiços em grande número, foram consumadas por meios violentos.

As dificuldades de entendimento sobre o que é ser negro no Brasil podem ser debitadas ao Mito da Democracia Racial utilizado pelas classes dominantes, presente até os dias atuais no imaginário e no cotidiano brasileiro. O silêncio permeia a sociedade e também o espaço escolar. Pesquisar sobre a representação de crianças negras como protagonistas na literatura infantil e questionar a ordem social imposta e as inúmeras discriminações veladas requer um conjunto de instrumentos para geração de dados, próprios da pesquisa do tipo etnográfico:

5. A abordagem etnográfica combina vários métodos de coleta. Há dois métodos básicos utilizados pelos etnográficos: a observação direta das atividades do grupo estudado e entrevistas com os informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre nesse grupo. Mas esses métodos são geralmente conjugados com outros, como levantamentos, história de vida, análise de documentos, testes psicológicos, videoteipes, fotografias e outros, os quais podem fornecer um quadro mais vivo e completo da situação estudada (FIRESTONE; DAWSON, 1981, apud, LUDKE; ANDRÉ, 2004, p.14).

Diante dos pressupostos da pesquisa etnográfica, os instrumentos utilizados na pesquisa foram a entrevista semi-estruturada; a observação participante; o registro de campo, a análise documental e o grupo focal. Para melhor entender a geração dos dados, um pouco mais adiante, os instrumentos de pesquisa serão apresentados de forma mais detalhada.

1 O contexto da realização da pesquisa

A investigação foi realizada em uma escola municipal situada em bairro periférico em uma cidade no interior do estado de São Paulo. O início da pesquisa ocorreu no mês de maio de 2011, com o período inicial de observação. Para atender aos objetivos foram selecionadas duas classes, o segundo e o quinto ano do ensino fundamental. O critério de escolha baseou-se no fato de que esses anos de escolaridade representam o início e o final do processo de alfabetização. Para analisar a percepção acerca dos personagens negros como protagonistas é necessário entender de forma mais

aprofundada as práticas e concepções de leitura que permeiam o espaço escolar. Ao se colocar a literatura infantil como objeto de análise, deve-se também considerar os modos de leitura presentes nas ações pedagógicas. Ao longo deste trabalho, a leitura é defendida como ato de compreensão sem a mediação pela oralidade, caracterizada pela produção de sons desprovidos de sentido, porque:

[...] A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1992, p.123, grifos do autor).

Para Bakhtin a linguagem é fruto da interação verbal e deve ser vista em seu uso. A aprendizagem da leitura é pensada na perspectiva dialógica, superando a decifração e oralização dos sinais gráficos. A escolha pelo ano inicial e final do ensino fundamental também considerou a construção da identidade étnico-racial, para analisar se ao longo do processo educacional as crianças desenvolvem diferente representação do negro e se as concepções se alteram com o passar dos anos.

Para a escolha da escola, foi considerada a descendência africana dos alunos. Por estar situada na periferia, grande parte dos alunos é negra, ou seja, pretos e pardos. No decorrer da pesquisa o termo *negro* estará presente em diversos momentos, mas é fundamental ressaltar a sua conotação pejorativa:

É preciso lembrar que o termo negro começou a ser usado pelos senhores para designar pejorativamente os escravizados e este sentido negativo da palavra se estende até hoje. Contudo, o Movimento Negro ressignificou esse termo dando-lhe um sentido político e positivo (BRASIL, 2004, p.15-16).

Nos dias atuais, embora ainda muitas pessoas não assumam a condição de negras, a luta política é pela união dos segmentos mais frágeis, isto é, dos descendentes dos negros africanos escravizados para conquistar a igualdade de direitos e condições. Ser negro no Brasil vai além das características físicas; é uma opção política:

Em primeiro lugar, é importante esclarecer que ser negro no Brasil não se limita as características físicas. Trata-se, também, de uma escolha política. Por isso, o é quem assim se define. Em segundo lugar,

cabe lembrar que preto é um dos quesitos utilizados pelo IBGE para classificar, ao lado dos outros – brancos, pardos, indígenas – a cor da população brasileira. Pesquisadores de diferentes áreas, inclusive da educação, para fim de seus estudos, agregam dados relativos a pretos e pardos sob a categoria negros, já que ambos reúnem, conforme alerta o Movimento Negro, aqueles que conhecem sua ascendência africana. (BRASIL, 2004, p.15).

É uma opção política porque, ao se assumir a identidade da negritude, escancara-se toda a dor e discriminação provocadas pela sociedade. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), nos anos 2007, já utilizava o termo *negro* pra agregar as pessoas com ascendência africana, pretos e pardos, como aponta Garcia (2007): “[...] É possível ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) agregar pretos e pardos na mesma categoria. [...] Seja preto ou pardo pertencem à raça negra.” Por compartilhar dos pressupostos do Movimento Negro, da necessidade de ressignificação do termo *negro*, nesta pesquisa pretos e pardos serão agrupados em uma mesma categoria: *negros*.

Graue e Walsh (2003), ao apresentarem as práticas do processo de investigação etnográfica, ressaltam a importância da proximidade do pesquisador com o ambiente a ser analisado e compreendido. No caso desta pesquisa é necessário destacar que a escola escolhida já era conhecida da pesquisadora em razão de realização de estágios supervisionados e pesquisas de extensão.

Os investigadores das mais prestigiadas universidades descobrem muitas vezes que pode ser difícil negociar a entrada em instituições fisicamente próximas por diversas razões. Mesmo quando os responsáveis não tiveram experiências com outros investigadores, sentem-se muitas vezes ‘massacrados pelos investigadores’. (GRAUE; WASH, p.122, grifos dos autores.).

Conhecer a escola antes do início da pesquisa foi de grande importância para a recepção pela gestora da escola, porque o caminhar pelos espaços sempre foi permitido, entretanto a minha presença na condição de pesquisadora não foi menos incômoda por estar familiarizada com o ambiente. Entre os muros da escola, ser estagiária e bolsista em projetos de extensão é uma presença necessária; ser pesquisadora, entretanto, é uma presença de certa forma imposta e, por isso, incômoda. Muitos foram os momentos em que professores ignoraram por completo a minha condição de pesquisadora. Inúmeras vezes a mesma frase era dita por interlocutores diferentes: “Mas você vai ficar a aula

inteira só observando, não pode ajudar?”. Essa inquietação é compartilhada por muitos pesquisadores que adentram as salas de aula:

A professora convidou-me a entrar na sua sala de aula, mas, na minha memória, ecoava o seu questionamento: .” Você vai vir para pesquisar ou para me ajudar?”.

Ela tinha solicitado minha ajuda, mesmo sabendo do meu olhar de pesquisadora ao entrar na sua sala. Uma questão que começou a me preocupar foi como ocupar o lugar de uma pesquisadora que ajuda. O que seria ajudar a professora? Ser uma pesquisadora que ajuda implicava pensar em uma pesquisadora comprometida tanto com a professora, como com os seus alunos, com a escola. (CHALUH, 2009, p.228).

Para que a presença incômoda passasse a ser aceita, auxiliei crianças consideradas com dificuldades de aprendizagem, coleei cartazes, corrigi cadernos, ouvi problemas de alunos, auxiliei em ensaios para festa junina e apliquei provas. Foi necessário o compromisso com a comunidade escolar e uma atenção redobrada para que os objetivos da pesquisa não fossem esquecidos neste processo. A professora do segundo ano se tornou uma parceira, permitindo que a minha presença em sua turma fosse totalmente livre, tanto do período de observação, quanto no período de entrevistas e realização das discussões no grupo focal. A retirada dos alunos em algumas aulas era totalmente consentida, se fosse necessário.

Será explicitado mais adiante que o período de observação também foi direcionado para análise e busca de livros com personagens negros na biblioteca da escola. Também contei com a disponibilidade da professora que utiliza o espaço da biblioteca como sala de aula, já que a estrutura da escola não comporta um espaço direcionado unicamente como biblioteca, entretanto, a minha presença não deixou de ser incômoda para muitos professores. Em diversas ocasiões era questionada, sempre de forma indireta. Nos horários de intervalos para o café a professora do segundo ano sempre me convidava a se juntar ao corpo docente. Em alguns momentos alguns professores me olhavam e perguntavam: “Mas você não deveria tomar café com os estagiários e os funcionários?”. Antes que eu respondesse, a professora sempre se posicionava dizendo que a minha presença era permitida pela direção da escola e por ela.

Durantes o horários do café também foi possível acompanhar vários diálogos em que a teoria era posta contra, em vez de ser a favor da prática, como se caminhassem em linhas paralelas. Alguns professores questionavam “essas pessoas” que se formam e

continuam a pesquisar dentro da universidade. “São sonhadores utópicos que nem imaginam o caos que está a educação”. Em meio às negociações da minha presença, depois de explicar a pesquisa e os objetivos para a professora de Língua Portuguesa do quinto ano, ela se posicionou de forma não receptiva. Assim, não foi possível realizar as observações no quinto ano; minha entrada na turma foi possibilitada pela professora de Matemática, do mesmo ano, razão pela qual pude apenas fazer as entrevistas e as discussões com o grupo focal.

É necessário que a conquista dos sujeitos de pesquisa seja diária. Em meio às dificuldades encontradas, algumas foram de grande ajuda para um melhor entendimento do funcionamento e poder centralizado que ainda permeia o espaço escolar. Ao corrigir cadernos, colar cartazes e auxiliar os alunos em suas dificuldades, participei ativamente nas práticas pedagógicas da sala de aula. Essas atitudes me possibilitaram melhor entendimento das ações e concepções de ensino de leitura.

1.1 Geração de dados da pesquisa

André (2005) entende que adentrar o campo de pesquisa exige esforço: “[...] Um esforço deliberado para colocar-se no lugar do outro, e tentar ver e sentir, segundo a ótica, as categorias de pensamento e lógica do outro” (p.26-27). Para compreender e analisar tudo que é invisível ao olhar superficial, foi necessário um processo organizado dos instrumentos de geração de dados que requereu uma atenção particular a todos os eventos do contexto estudado, por meio de um processo ativo:

Os dados não andam por aí à espera de serem recolhidos por investigadores objetivos. Pelo contrário, eles provêm das interações do investigador num contexto local, através das relações com os participantes e de interações do que é importante para as questões de interesses. Aquilo que é considerado como dados para um investigador poder ser apenas barulho para outro. (GRAUE; WASH, 2003, p.94).

Para abranger uma multiplicidade de perspectiva, em um processo ativo de pesquisa, a geração de dados através de diferentes instrumentos como a análise de documento, a observação, as entrevistas, as leituras de livros e as discussões no grupo focal foram de fundamental importância para alcançar os propósitos desta pesquisa. Os dados gerados por meio da análise documental foram transcritos no caderno de campo,

assim como todo o período de observação. As entrevistas com roteiro pré-definido e os diálogos durante o grupo focal foram gravados e transcritos. A seguir apresento os instrumentos utilizados na geração de dados de uma forma mais específica, citando a sua importância para a realização da pesquisa.

1.1.1 Análise de livros

Em um primeiro momento foi analisada a lista de livros com os acervos destinados para os anos iniciais do ensino fundamental do PNBE de 2010, em busca de personagens negros como protagonistas, tendo como instrumento de coleta de dados a análise.

A análise inicial da lista de livros fornecida por um documento do MEC, a portaria N° 969, de 9 de outubro de 2009, foi feita para elencar as possíveis obras que possuíam personagens negros como protagonistas, por meio dos títulos e das sinopses. Foram analisados quatro acervos, cada um com vinte e cinco livros, totalizando 100 livros. A análise foi feita diretamente nos *sites* das respectivas editoras, onde estão disponibilizadas as sinopses e algumas imagens dos personagens principais.

A busca por livros com personagens negros exigiu um cuidado redobrado, já que foi inviável analisar as obras diretamente na biblioteca escolar, porque não se encontravam de forma organizada. A maioria dos livros do PNBE 2010 não estava no acervo, e ninguém da escola soube dizer o que acontecera com eles.

Foram realizadas oito sessões em Maio de 2011, com duração de cinco horas destinadas a observar e analisar a biblioteca da escola, a comparar a relação de livros recomendados pelo PNBE e os livros que podem ser encontrados no acervo da escola, a separar e a selecionar os livros com personagens negros como protagonistas. Dos oito livros com personagens negros recomendados pelo PNBE, apenas quatro foram encontrados na biblioteca da escola, devido à organização precária. No quadro 1 apresento os livros com personagens negros que foram recomendados para os anos iniciais do ensino fundamental pelo PNBE (2010):

Livros com personagens negros recomendados pelo PNBE 2010	Editora	Encontrado na biblioteca da escola
1- Contos ao redor da fogueira	AGIR	Não
2- Azur & Asmar	Edições SM	Sim

3- Histórias de Ananse	Edições SM	Não
4- Nina África	Elementar	Não
5- Valentina	Global	Sim
6- Betina	Mazza	Não
7- O casamento da princesa	Prumo	Sim
8- A caixa de lápis de cor	Positivo	Sim

Quadro 1 – Livros com personagens negros como protagonistas recomendados pelo PNBE de 2010

Fonte: Análise de documentos na biblioteca da escola (02/05 a 06/04/2011).

Durante a busca pelos livros do PNBE 2010, em uma biblioteca desorganizada, utilizei a análise documental para analisar os livros que possuíam personagens negros e estavam disponíveis na biblioteca, mesmo que não tivessem sido recomendados pelo PNBE 2010. Em meio a inúmeros livros, por volta de novecentos, apenas dezesseis possuíam personagens negros como protagonistas, sendo que a maioria deles nunca tinha sido lida por nenhum aluno; muitas fichas de empréstimo encontradas no verso dos livros estavam em branco.

1.1.2 A observação participante

Para que ocorra um contato direto, pelo qual o pesquisador possa se aproximar da perspectiva dos sujeitos, a observação participante é apontada por André (2005) como um instrumento eficaz, já que realiza a geração de dados diante dos pressupostos da pesquisa do tipo etnográfico. O instrumento me permitiu quebrar o distanciamento entre pesquisador, um membro que não faz parte do grupo, e os sujeitos da pesquisa.

Como foi apontado anteriormente, as observações ocorreram apenas na turma do segundo ano. Os registros não eram feitos na sala de aula para evitar qualquer tipo de incômodo à docente. Essa conduta requer uma atenção redobrada para fazer os registros apenas após o término das aulas, para que nenhum dado importante se perca no processo de organização. Uma das principais características da observação participante, segundo Graue e Wash (2003, p. 133), é a dificuldade do registro:

A participação total dificulta a tomada de notas. Temos de nos socorrer de apontamentos sucintos e breves notas de memória, aquilo que sabemos por termos estado lá, mas ainda não conseguimos passar a escrito, e depois tentar expandir esses apontamentos tomados de memória na primeira oportunidade, retirando-nos periodicamente para um lugar tranquilo [...]. Dadas as limitações da memória, escrever

notas válidas é um desafio. Contudo, um observador participante está lá, não atrás de um ecrã ou de um vidro, mas capaz de ouvir o que está a ser dito, interagindo com o sujeito e partilhado até certo ponto das suas experiências.

Mantive sempre uma folha e uma caneta no bolso, com as quais anotavas muitos fatos importantes para registrar após o termino das aulas, diante da impossibilidade de contar apenas com a memória. Essa atitude me possibilitou uma real interação com os alunos. Foram realizadas doze sessões de observação, de maio a agosto de 2012, uma vez na semana, geralmente às sextas-feiras, porque era o dia em que eram realizadas produções de textos e leitura de livros de literatura infantil escolhidos pelos próprios alunos. Minha conduta obedecia a uma observação de Mukhina (1996): “[...] A observação deve ser feita por uma pessoa com quem a criança já esteja familiarizada, cuja presença já lhe seja habitual.” (p.14). Para as crianças o processo foi mais natural; o contato foi se tornando próximo, em alguns momentos fiquei com a turma sozinha durante as atividades.

A movimentação pela sala foi constante devido ao fato de que, com a familiaridade, os alunos solicitavam a minha ajuda em diversos momentos. Essa relação me possibilitou fazer a observação por vários ângulos. Ficaram evidentes as dificuldades das crianças para se tornarem interlocutores, autores dos próprios textos e leitores experientes, já que nem ao menos a ida à biblioteca desorganizada é uma prática. A observação participante foi um instrumento fundamental para conhecer o ambiente e os sujeitos participantes da pesquisa e auxiliar na realização das entrevistas e nos diálogos com grupo focal, já que a interação com os sujeitos me possibilitou analisar de uma forma mais clara as respostas dos pequenos que em alguns momentos dizem o que o pesquisador gostaria de ouvir, apenas para agradá-lo.

1.1.3 A entrevista semi-estruturada

O período de observação e de análise de documentos foi importante para entender as práticas pedagógicas que permeiam o ensino da leitura e da escrita com as crianças do segundo ano, entretanto, a entrevista tornou-se necessária para entender como as próprias crianças avaliavam esse processo, quais eram os seus anseios e suas expectativas. Graue e Wash (2003, p.139) mencionam que: “[...] A entrevista é um ato de discurso único, muito diferente na norma e no propósito da conversa.” Por concordar,

optei por realizar a entrevista, mas de uma forma menos formal, para que as crianças ficassem a vontade para refletir sobre o ensino da leitura. De acordo com Manzini (2004, sem paginação):

[...] A entrevista semi-estruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista [...] esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

A escolha pela entrevista com um roteiro de perguntas principais deu-se justamente para que o assunto pesquisado não fosse esquecido ou ficasse em segundo plano, mas que as respostas das crianças fossem livres e espontâneas. As entrevistas aconteceram tanto no segundo, quanto no quinto ano, já que a professora de matemática permitira a participação dos alunos do último ano da pesquisa, durante as suas aulas. Depois de um mês de observação, em meados do mês de junho de 2011, as entrevistas foram realizadas durante o período de aulas, devido à impossibilidade de outro horário, pois muitas crianças iam para escola com ônibus escolar.

Para não atrapalhar o andamento das aulas, em especial da turma do quinto ano, em que eram cedidas tempo das aulas de Matemática, foi necessário a utilização de outro instrumento metodológico. As entrevistas foram realizadas na proposta do Grupo Focal (GATTI, 2005): "[...] Um grupo focal "é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objetivo de pesquisa." (POWELL; SINGLE, 1996, apud, GATTI, 2005, p.07). As duas turmas foram divididas em grupos de no máximo seis pessoas, para não limitar a participação e proporcionar reais trocas de idéias, totalizando quatro grupos para cada turma. A formação dos grupos levou em conta que todos os grupos deveriam ter pessoas de pertencimento étnico-racial diferentes; quanto a gênero, alguns grupos ficaram apenas com meninas por elas serem a maioria. Adiante a formação dos grupos será melhor detalhada, já que os grupos, depois de formados, permaneceram os mesmos para a leitura dos livros de literatura infantil com personagens negros.

1.1.4 Grupo Focal e leitura de livros com personagens negros como protagonistas

Como foi apontado na análise de documentos, dos oito livros com personagens negros recomendados pelo PNBE de 2010, apenas quatro foram encontrados na biblioteca da escola. Como um dos objetivos da pesquisa era o de analisar as percepções que as crianças do segundo e do quinto têm acerca dos personagens negros como protagonistas, os livros seriam destinados para a leitura, quatro para cada turma. Como apenas quatro foram encontrados, por meio da análise de documentos, selecionei mais quatro livros com personagens negros como protagonistas, que não estavam na lista do PNBE de 2010.

A leitura dos livros foi realizada respeitando a mesma formação anterior dos grupos. Os mesmos grupos foram também considerados nas entrevistas semi-estruturadas. As leituras ocorreram em forma de rodízio; foram quatro livros em cada turma, um para cada grupo. Foram iniciadas no final do mês de agosto de 2011, após o término da aplicação dos outros instrumentos de pesquisa. A proposta foi explicada para todos os grupos juntos; em cada livro havia uma ficha com o número dos grupos e seus respectivos participantes. Assim que um grupo todo lesse o livro, trocava de ficha e de livro com outro grupo, até que todos os grupos tivessem lido todos os livros; a forma de rodízio foi utilizada, porque só havia um exemplar de cada livro.

Como os grupos eram pequenos, no máximo seis pessoas, nós combinamos que cada membro do grupo ficaria com o livro por um dia para que todos conseguissem lê-lo no prazo de uma semana, porque, segundo alegaram, se o prazo fosse maior eles não se lembrariam da história lida para dialogar no grupo focal. Por isso, nesta fase da pesquisa, eu estava presente na escola às segundas-feiras para conversar com os grupos do segundo ano, e na terça-feira para conversar com os do quinto ano, já que era aula de Matemática e podia retirar os alunos. Os livros selecionados para o segundo ano foram:

Livro para o segundo ano	Editora	PNBE 2010
1- Valentina	Global Editora	Sim
2- A Caixa de lápis de cor	Editora Positivo	Sim
3- Os Gêmeos do Tambor	Editora DCL	Não
4- Bruna e a Galinha D'Angola	Pallas Editora	Não

Quadro 2 – Livros selecionados para leitura e discussão no Grupo Focal com o segundo ano.
Fonte: Análise de documentos na biblioteca da escola (02/05 a 06/04/2011).

Os livros que não fazem parte do PNBE foram escolhidos através da análise de documentos; são livros com personagens negros como protagonistas representados de

foram positiva. Para atender a pedido da gestora da escol, foram respeitados os critérios de faixa etária, definidos por etiquetas coloridas coladas nos livros. Os quatros abordam temas e histórias diferentes uma das outras; no decorrer da análise dos dados serão apresentadas as capas dos respectivos livros e maiores detalhes sobre as narrativas:

1 – **Valentina**: Narra de forma poética a história de uma menina negra cheia de imaginação. Valentina acredita ser uma princesa e mora em um castelo bem longe; sua maior inquietação é entender o motivo de o rei e de a rainha a deixarem sozinha no castelo para trabalhar todos os dias; o pai de Valentina é branco, já sua mãe é negra. A protagonista é uma menina mestiça, fato que não é descrito na narrativa, mas pode ser verificado nas ilustrações. Um belo livro da Global Editora publicado no ano de 2007.

2 – **A Caixa de lápis de cor**: História contada apenas pelas imagens sem texto verbal; o personagem principal é um pequeno menino negro, engraxate em uma cidade grande, que recebe como pagamento uma caixa de lápis de cor; diante do encantamento pelas cores, o menino faz ilustrações e se transporta para elas. Todos os desenhos são feito em uma viela localizada em uma cidade; o protagonista não tem amigos e família. O livro faz parte dos destaques da editora Positivo.

3 – **Os Gêmeos do tambor**: É um conto africano sobre dois irmãos gêmeos que são separados da mãe ainda muito pequenos. Ambientado na África, exalta as características positivas do continente, com destaque para a hierarquia das tribos africanas que vivem em harmonia devido às suas próprias regras, como o afastamento forçado de membros da tribo diante de uma atitude considerada errada. É uma história que faz parte das muitas que buscam contemplar o continente africano escritas por Rogério Andrade Barbosa.

4 – **Bruna e a Galinha D’Angola**: Conta a história de uma menina que se sentia muito sozinha; sua avó, uma grande contadora de histórias, sempre lhe contava sobre a galinha que tinha trazido da África, sua grande companheira. A menina passa então a fazer a Galinha D’Angola com barro; isso a aproxima de outras meninas da sua idade além de contribuir para a construção da sua identidade étnico-racial.

Para a escolha dos livros do quinto ano, os critérios foram os mesmos do segundo, respeitando-se a faixa etária estipulada pela escola, a representação positiva dos personagens negros, e a diversificação do tema entre os livros:

Livro para o segundo ano	Editora	PNBE 2010
---------------------------------	----------------	------------------

1- O casamento da princesa	Prumo	Sim
2- Azur & Asmar	Edições SM	Sim
3- Os sete novelos	Cosac Naify	Não
4- África, meu pequeno Chaka	Companhia das Letrinhas	Não

Quadro 3 – Livros selecionados para leitura e discussão no Grupo Focal com o quinto ano.

Fonte: Análise de documentos na biblioteca da escola (02/05 a 06/04/2011).

1 – **O casamento da princesa:** Narra um conto popular africano em que a princesa tem dois pretendentes: o sol e a chuva. Ela ama um, mas seu pai havia prometido que ela se casaria com o outro; inicia-se então uma competição para saber quem se casaria com ela. A história é ambientada em uma tribo com imagens que valorizam a cultura africana. A princesa negra e protagonista é considerada na narrativa como a mais bela do mundo.

2 – **Azur & Asmar:** Conta a história de dois meninos que cresceram juntos, um moreno e pobre, filho da babá, e o outro branco e rico. Azur, filho do nobre, é loiro e tem olhos azuis, Asmar, de olhos e cabelos pretos, é o filho da ama-de-leite que cria os dois. Os meninos cresceram juntos como irmãos, com diversas alegrias e conflitos infantis, até que o destino separa os dois bruscamente. Diante de inúmeros conflitos, eles vão descobrindo o valor de uma amizade verdadeira.

3 – **Os sete novelos:** Numa aldeia africana, sete irmãos transformam a vida familiar numa convivência difícil: brigam e discutem por qualquer motivo. Quando o pai falece, deixa um testamento curioso: até o pôr-do-sol daquele dia, os irmãos terão de aprender a fazer ouro com sete novelos de fios coloridos. Se falharem, serão expulsos de casa, sem receber a herança. Assim, é no companheirismo e no trabalho em conjunto que os irmãos deverão buscar a solução. Baseado no feriado de Kwanzaa ("primeiros frutos" em suaíli), comemorado por afro-americanos, a leitura celebra a comunidade e a cultura africanas.

4 – **África meu pequeno Chaka:** Um avô Griot (um contador de histórias africano), narra a seu pequeno neto as maravilhas da sua infância na África. É uma narrativa que valoriza as tradições e o respeito das crianças com os mais velhos, pela sua sabedoria ressaltada pelos relatos orais.

A preocupação com a representação positiva dos personagens negros durante a análise documental para escolher os livros que seriam oferecidos para os alunos foi constante, entretanto dois dos quatro recomendados pelo PNBE de 2010 representavam

o negro com personagens socialmente desvalorizados. No livro *A caixa de lápis de cor*, o personagem principal, um menino negro era um engraxate, um menino pobre, como muitas vezes o negro é representado na sociedade brasileira, associado unicamente à pobreza e a dor. No livro *Azur & Asmar*, embora a história se passe no Oriente Médio, o menino de pele mais escura é chamado de moreno e não de negro, e também é o personagem pobre da história que cresce ao lado do menino branco e rico. Os livros foram oferecidos para as crianças por terem sido recomendados pelo PNBE de 2010. A utilização do grupo focal como instrumento metodológico deu-se pelo fato de que a leitura dos livros era voluntária; as crianças que não quiseram participar não eram obrigadas, e também por ser um tipo de atividade coletiva, que tem como proposta analisar os livros através de diálogos de pontos de vistas diferentes, como ressalta Gatti (2005, p.09):

O grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vistas e processos emocionais, pelo próprio contexto da interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar.

Diante de uma pesquisa que aborda um tema tão delicado como a questão racial no Brasil, os diversos pontos de vista são necessários para a captação de significados, visto que os grupos foram formados por crianças brancas e crianças negras, e os discursos são sempre diferentes. As crianças brancas falam de um lugar privilegiado, pois são representadas de forma positiva em todos os âmbitos da sociedade, já a criança negra muitas vezes tem um discurso marcado pela negação, em que não é interlocutora; é apenas uma reprodutora do discurso da criança branca. Gatti (2005) ressalta que o grupo focal é importante para analisar e compreender os pontos de vistas diferentes:

A técnica é muito útil quando se está interessado em compreender as diferenças existentes em perspectivas, idéias, sentimentos, representações, valores e comportamentos de grupos diferenciados de pessoas, bem com compreender os fatores que os influenciam, as motivações que subsidiam as opções, os porquês de determinados posicionamentos. (p.14).

O grupo focal foi fundamental para que as ideias e os sentimentos se manifestassem de forma natural, sem nenhum tipo de cobrança, e ao longo dos diálogos

e das leituras dos livros, os grupos ficaram mais críticos e as conversas mais duradouras e consistentes; todas as discussões foram gravadas e transcritas. O entrosamento foi mais rápido com a turma do segundo ano devido a minha presença constante na sala de aula. Apesar de que o entrosamento com os grupos do quinto ano tenha demorado mais, os diálogos foram intensos e cheios de reflexões.

1.2 Os sujeitos do processo: alunos do segundo e quinto ano

Concluída a descrição da metodologia de pesquisa e dos diversos recursos metodológicos utilizados ao decorrer do processo, é necessário caracterizar os sujeitos participantes, os alunos do segundo e quinto ano, vozes que possibilitaram a construção de todo o contexto de pesquisa. Embora dificuldades tenham permeado alguns momentos, como já foi apontado anteriormente, é importante ressaltar a participação e aceitação das crianças com relação a todo o processo, olhos sempre atentos e a disponibilidade total, reais interlocutores neste trabalho.

O comprometimento das crianças possibilitou resolução de problemas sem a necessidade da minha presença como pesquisadora. Como cada livro tinha apenas um exemplar, e a leitura foi realizada em rodízio. No início, alguns alunos, por esquecerem dias seguidos os livros em suas residências, atrapalhavam a leitura dos outros membros e impossibilitavam a troca, porque um grupo terminava a leitura do livro e outro não. Essa situação dificultou os diálogos do grupo focal logo de início; conversei com todos juntos e expliquei o que acontecia e as conseqüências que essa atitude provocaria na pesquisa.

Entre eles houve diálogos e se organizaram através da ordem de leitura dentro dos grupos; o próximo leitor lembrava ao anterior de trazer o livro no dia seguinte. Um deles, que estava sendo lido na turma do segundo ano, devido ao tempo e ao manuseio estava se rasgando, com a capa caindo; um dos alunos pediu para a mãe consertar com uma linha de barbante e fita adesiva para que os demais amigos pudessem lê-lo sem perder as páginas, em uma demonstração de preocupação com a pesquisa e com os demais colegas de grupo.

As informações descritas a seguir são dados das entrevistas semi-estruturadas, referentes ao pertencimento étnico-racial. Será descrita em um primeiro momento a

forma como as crianças se autojulgaram, que, mais adiante, na análise e discussão sobre o que é ser negro no Brasil vai ser problematizada.

O segundo ano, sala em que pude realizar a observação participante, é composta por vinte e quatro crianças. A professora leciona na mesma escola há muitos anos, inclusive lecionou nessa mesma turma nos anos de 2010 e 2011. É formada em Pedagogia por uma universidade privada e professora efetiva da rede municipal de Marília há mais de dez anos. Por intermédio dos nossos constantes diálogos, durante a minha presença em sua sala, foi possível notar sua preocupação efetivamente com o processo de aprendizagem dos seus alunos, tendo um relacionamento próximo com muitos pais. Conhecia o meio no qual as crianças estão inseridas e muitos dos problemas familiares enfrentados pelas famílias. Gostava de lecionar para as crianças menores que estavam no período de alfabetização, por considerar que é a fase mais importante da educação, entretanto, as suas práticas pedagógicas não possuíam embasamento teórico e suas técnicas ainda tinham como alicerce a velha cartilha.

Todas as crianças participaram da pesquisa, entretanto, no dia das entrevistas semi-estruturadas, três crianças não estavam presentes. O quadro 4 as apresenta na ordem das entrevistadas dos grupos focais:

Quantidade	Idade	Aluno	Sexo	Pertencimento étnico-racial de acordo com suas representações
01	7 anos	Kau	M	Branco
02	7 anos	Lay	F	Branca
03	10 anos	Gab	M	Preto
04	7 anos	Bea	F	Não estava presente
05	7 anos	Joa	M	Branco
06	8 anos	Man	F	Branca
07	7 anos	Edu	F	Negra
08	7 anos	Car	F	Negra
09	8 anos	Jul	F	Branca
10	7 anos	Yas	F	Branca
11	7 anos	Déb	F	Marrom
12	8 anos	Lív	F	Não estava presente
13	7 anos	Ama	F	Branca
14	7 anos	Ga	F	Acho que sou morena
15	7 anos	Ka	M	Não estava presente

16	7 anos	Jor	F	Morena
17	7 anos	Isa	F	Branca
18	7 anos	Na	F	Branca
19	7 anos	Tha	F	Um pouco negra
20	7 anos	Mar	F	Branca
21	7 anos	Nic	F	Branca
22	7 anos	Ped	M	Pardo
23	8 anos	Jaq	F	Meio branca e meio negra
24	7 anos	Kar	F	Morena, meio branca e negra

Quadro 4 – Identificação dos alunos da turma do segundo ano

Fonte: Entrevista semi-estruturada (10/06/2011)

No quadro 5, os alunos do segundo ano estão separados por grupo focal. No decorrer desta pesquisa, em diversos momentos, os grupos serão citados apenas pelo número, por isso se faz necessário mostrar as divisões:

Grupo Focal 1	Grupo Focal 2	Grupo Focal 3	Grupo Focal 4
Kau	Edu	Ama	Tha
Lay	Car	Ga	Mar
Gab	Jul	Ka	Nic
Bea	Yas	Jor	Ped
Joa	Déb	Isa	Jaq
Man	Lív	An	Kar

Quadro 5 – Formação do grupo focal com a turma do segundo ano

Fonte: Observação Participante (09/06/2011)

No próximo quadro, o de número 6, serão apresentados os vinte e dois alunos do quinto ano; apenas duas crianças não estavam presentes. A aproximação da docente de Língua Portuguesa, como já foi observado, não foi possível; quem permitiu a participação dos alunos foi a professora de Matemática, formada em Pedagogia por uma universidade privada, professora efetiva da rede municipal de Marília, participante de grupos de estudos sobre leitura e escrita na Unesp – Campus de Marília.

Quantidade	Idade	Aluno	Sexo	Pertencimento étnico-racial de acordo com suas representações
01	10 anos	Vin	M	Moreno
02	11 anos	Jos	M	Moreno

03	10 anos	Eve	F	Branca
04	10 anos	Lor	F	Morena
05	10 anos	Ped	M	Moreno
06	10 anos	Bár	F	Morena
07	11 anos	Pat	M	Moreno
08	10 anos	Gab	M	Moreno
09	10 anos	And	M	Branco puxado a moreno
10	10 anos	Na	F	Morena
11	10 anos	Jul	F	Não estava presente
12	10 anos	Nic	M	Morena
13	10 anos	Gui	M	Branco
14	10 anos	Mat	M	Branco
15	10 anos	Isa	F	Branca
16	10 anos	Bea	F	Não estava presente
17	11 anos	Van	F	Morena
18	10 anos	Ni	M	Branco com moreno
19	10 anos	Jaq	F	Muito branca
20	10 anos	Is	F	Branca
21	10 anos	Taí	F	Morena
22	11 anos	Jho	M	Pardo

Quadro 6 – Identificação dos alunos da turma do quinto ano (Fonte: Entrevista semi-estruturada (10/06/2011))

Nenhuma criança do quinto julgou-se como criança negra. Essa apreciação mostra diferenças entre as crianças menores do segundo ano, que mesmo não em alto índice, se entenderam como negras. Para responder ao questionamento, demoraram um tempo maior, porque olhavam para si e para os demais membros do grupo focal; já os do quinto ano em nenhum momento se questionaram; as respostas foram rápidas e diretas. Os alunos com a pele mais escuras, facilmente identificados como negros pelos demais colegas, disseram serem morenos. Estes dados serão analisados de forma aprofundada ao decorrer desta dissertação. Abaixo no quadro 7, a formação dos grupos focais do quinto ano será detalhada. Dois grupos se mantiveram com apenas cinco alunos devido ao fato de ser uma sala com menos alunos que o segundo ano:

Grupo Focal 1	Grupo Focal 2	Grupo Focal 3	Grupo Focal 4
Vin	Pat	Gui	Ni
Jos	Gab	Mat	Jaq
Eve	And	Isa	Is
Lor	Na	Bea	Taí
Ped	Jul	Van	Jho

Bár	Nic	-----	-----
-----	-----	-------	-------

Quadro 7 – Formação do grupo focal com a turma do quinto ano Fonte: Observação Participante (09/06/2011)

Diante dessas considerações apresentadas, a pesquisa foi realizada com esses sujeitos divididos em grupos focais, de maio a meados de outubro de 2011. Foram sujeitos interlocutores no projeto de pesquisa que me mostraram uma escola aberta ansiando pelo novo. O processo de humanização precisa do novo e da curiosidade intelectual que está presente, muitas vezes ignorada pelos professores. Na segunda parte do trabalho será apresentado o desenvolvimento da pesquisa, através da análise dos dados gerados.

1.3 A análise dos dados

Após os dados gerados através dos diversos instrumentos metodológicos que foram apresentados, iniciei o processo de organização e análise. Como apontam Graue e Wash (2003), o processo de análise dos dados de certa forma já se inicia durante a própria geração:

As notas de campo, mesmo desordenadas e enigmáticas, quando trabalhadas e desenvolvidas pouco tempo depois de terem sido tomadas tornam-se janelas abertas para a experiência de campo de cada um. Os gatafunhos permanecem legíveis e as notas mais breves transbordam de significado. Passada semanas ou mesmo apenas alguns dias, as notas de campos começam a desvanecer. A letra torna-se difícil de ler; as notas deixam de fazer sentido [...] já que não fazem retroceder a experiência registrada. O imediatismo atenuou-se. Os registros de dados devem ser elaborados quanto antes (p.158).

Durante todo o processo de geração de dados, à medida que os organizava no caderno de campo após sair do contexto de pesquisa, iam ficando claros os aspectos que necessitavam de um olhar mais cuidadoso. Assim, logo após as discussões no grupo focal, as gravações eram transcritas para que nenhum dado fosse silenciado. O processo de análise dos dados foi contínuo, realizado também em meio à coleta para nortear o processo de pesquisa, entretanto uma análise formal e cuidadosa foi realizada após o fim da coleta, com os dados já transcritos e organizados em categorias iniciais.

Com apoio dos estudos de Padilha (2006) e Padilha e Joly (2009), estudiosas de Bakhtin e Vygotski, toda a análise e discussão teórica foi organizada em núcleos

temáticos. Padilha (2006), embasada do pensamento de Bakhtin, afirma que a utilização dos núcleos temáticos nunca é aleatória, pois é uma opção ideológica no sentido de que esse núcleo “[...] reflete e refrata uma ou outra realidade que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui significado e remete a algo situado fora de si mesmo” (BAKHTIN apud PADILHA, 2006, p.111).

Por concordar com os pressupostos de Padilha (2006), para apresentar a análise e organização dos dados, com enfoque nas interações, comportamentos e ações dos sujeitos diante dos objetivos da pesquisa e o referencial teórico, organizei a análise em cinco núcleos temáticos: o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e a formação do leitor; representação das crianças negras como protagonistas na literatura infantil; a construção da identidade étnico-racial; a negação da negritude no Brasil, e a concepção de leitura da visão do aluno.

Nos próximos capítulos dessa dissertação, apresento a análise dos dados com o auxílio das observações, da análise documental, das entrevistas semi-estruturadas e das discussões do grupo focal após as leituras dos livros. Aventurei-me a realizar a análise de forma simultânea.

Capítulo 2: O Programa Nacional Biblioteca da Escola e a formação do leitor

Neste capítulo será apresentado o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), sua proposta de formação do leitor e as concepções e práticas de leitura na visão das próprias crianças do segundo e do quinto ano. A concepção de linguagem adotada para análise dos dados alicerça-se na concepção bakhtiniana de linguagem como processo de interação verbal nas diversas situações de interlocução. A implementação e os critérios do PNBE serão problematizados para que se possa entender os pressupostos e a efetivação das propostas do programa na escola em que o projeto de pesquisa foi desenvolvido.

2.1 A implementação do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)

O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) foi dado a público no dia 28 de abril de 1997, por meio da Portaria Ministerial n.º 584. Seus principais objetivos são os de democratizar o acesso à cultura letrada para promover a formação de leitores, de difundir o conhecimento entre os alunos e de apoiar o desenvolvimento profissional dos professores pela distribuição de acervos de obras literárias, de obras de referência para pesquisas nas escolas públicas do território nacional. De acordo com Fernandes (2003, s/d), o programa apoia-se nas políticas públicas de leitura gerenciadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC):

Esse programa, assim como seu antecessor o Programa Nacional Salas de Leitura (PNSL), está apoiado pelas políticas públicas de leitura gerenciadas pelo MEC e é parte de uma das ações do *Programa Toda Criança na Escola*. A documentação oficial que regulamenta o PNBE – portarias, resoluções, editais etc. – leva em consideração o artigo 208 da Constituição Federal, que preconiza o direito do educando ao material de apoio didático, e as determinações de universalização e melhoria do ensino fundamental, provenientes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Diante dos pressupostos da Constituição Federal que preconiza o direito ao material didático, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNBE) é o

responsável pela aquisição e distribuição dos livros para as escolas do território nacional. As condições econômicas e sociais da população brasileira não tornam possíveis a circulação e aquisição de obras literárias em grandes escalas; sendo assim o grande processo de sucesso das indústrias de livros no Brasil vem das compras governamentais: “[...] o que tornou o Brasil o 8º mercado editorial do mundo. Aqui, portanto, ligam-se os pontos do PNBE – Programa Biblioteca na Escola e esta pequena história de programas governamentais.” (ZAPPONE; SCRAMIM; SOUZA, 2003, s/d). O investimento financeiro é alto: logo no primeiro acervo em 1998 foram gastos R\$17.447.760,00, como pode ser visto no quadro de dados estatísticos abaixo:

Dados estatísticos do PNBE no período de 1998 a 2009			
PROGRAMA/ANO	DISTRIBUIÇÃO	QUANTIDADE (ACERVOS, OBRAS E COLEÇÕES)	VALORES
PNBE/98 (Acervos)	1999	20.000	17.447.760,00
PNBE/99 (Acervos)	2000	36.000	23.422.678,99
PNBE/2000 (Obras)	2001	577.400	15.179.101,00
PNBE/2001 (Coleções)	2002	12.184.787	50.302.864,88
PNBE/2002 (Coleções)	2003	4.216.576	19.523.388,68
PNBE/2003 (Coleções)	2003	8.169.082	36.208.019,30
PNBE/2003 (Acervos– Casa de Leitura)	2004	41.608	6.246.212,00
PNBE/2003 (Acervos– Biblioteca Escolar)	2004	22.219	44.619.529,00
PNBE/2003 (Obras– para professores)	2004	1.448.475	13.769.873,00
PNBE/2005 (Acervos)	2005/2006	306.078	47.273.736,61
PNBE/2006 (Acervos)	2007	96.440 acervos/7.233.075 livros	46.300.000,00
PNBE/2007 (Acervos Educação Infantil)	2008	97.407	9.044.930,30
PNBE/2007 (Acervos Educação Fundamental)	2008	160.830	17.336.024,72
PNBE/2007 (Acervos Ensino Médio)	2008	24728	38.902.804,00
PNBE/2008 (Acervos Ensino Fundamental)	2009	Livros em distribuição. Dados não concluídos.	ND
PNBE 2008 (Acervos Ensino Médio)	2009	Livros em distribuição. Dados não concluídos.	ND
TOTAL DO PERÍODO			385.576.922,48

Quadro 8 – Dados estatísticos do PNBE 1998 a 2009

Fonte: MEC <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pnbe.pdf>>

Não estão disponíveis no quadro 8 os dados estatísticos dos anos mais recentes do PNBE - 2009 a 2012. Constava no portal do MEC, em maio de 2012, que os dados ainda não haviam sido devidamente analisados. Antes da implementação do PNBE, o responsável por distribuir obras literárias era o Programa Nacional Salas de Leitura e

Biblioteca Escolares, que vigorou de 1985 a 1989, tendo como objetivo criar nas escolas, pequenas bibliotecas, chamadas salas de leitura:

[...] Assim, o programa patrocinou a implantação de 47.820 “salas de leitura” e distribuiu 73.591 acervos. Esses acervos totalizaram 3.017.000 livros distribuídos a 4.074.000 crianças preferencialmente de zonas rurais e periféricas, segundo Walda de Andrade Antunes (1995). O programa efetivou-se, mas pouco se discutiu sobre ele, não há dados suficientes e muito pouco ficou registrado de seus resultados, o que mostra efetivamente que, se há ações, elas não se concretizam como projetos cujo desenrolar possa vislumbrar continuidades ou avaliações. (ZAPPONE; SCRAMIM; SOUZA, 2003, s/d).

Diante da impossibilidade de manter a continuidade do Programa, o governo federal implantou o PNBE em 1997, portanto, há quatorze anos o Programa está em funcionamento, e ao longo destes anos diferentes ações foram realizadas desde o planejamento inicial. Com o intuito de entender de uma forma mais detalhada o funcionamento do programa e as suas mudanças no decorrer dos anos, será apresentado um breve histórico com as informações extraídas do portal do Ministério da Educação (<http://www.mec.gov.br/>), acessado em meados de Maio de 2012.

No primeiro ano, em 1998, o acervo foi composto de 215 livros, dois globos e um Atlas históricos do Brasil 500 anos. Vinte mil escolas de 1ª a 8ª série com mais de 500 alunos foram contempladas e alguns livros direcionados aos professores também fizeram parte do acervo, selecionado por Membros da Academia Brasileira de Letras. O segundo acervo distribuído em 1999 foi composto de 109 obras de literatura infanto-juvenil, selecionadas pela Fundação Nacional do Livro Infanto-Juvenil (FNLIJ), distribuído para 36.000 escolas de 1ª a 4ª série, cadastradas no Censo Escolar de 1999 que possuíam mais de 150 alunos. Devido a algumas reivindicações pedagógicas, o PNBE de 2000 foi voltado para os professores. Foram distribuídas 577,4 mil obras entre as escolas públicas do ensino fundamental participantes do programa Parâmetros em Ação, do MEC.

O acervo de número quatro do PNBE, nos anos de 2001 e 2002, “Literatura em Minha Casa”, foi composto por coleções diferentes: poesia, conto, novela, clássicos da literatura universal e peças teatrais. O objetivo do programa foi o de incentivar a troca de livros entre os alunos e a leitura em casa junto com os familiares. As escolas também foram contempladas com acervos para a biblioteca. Em 2003 e 2004 o PNBE foi

nomeado como “Palavra da Gente” e distribuiu acervos aos alunos da última série da educação de jovens e adultos dos cursos presenciais no ano letivo de 2004.

No ano de 2003 foi promovido o programa “Casa da Leitura”, voltado para as comunidades municipais através de bibliotecas itinerantes, e a “Biblioteca do Professor” com obras destinadas aos professores. No ano de 2005 foram contempladas 136.389 escolas públicas brasileiras do 1º a 5º ano do ensino fundamental, atendendo a 16.990.819 alunos. Nesse acervo foi incluída a coleção Clássicos da Literatura em Libras (em CD ROM’s). Como no ano de 2005 foram contempladas as séries iniciais do ensino fundamental, em 2006 as séries finais (6º a 9º ano) de 46.700 escolas receberam novos acervos. Em 2007, a nomenclatura do PNBE sofreu nova alteração. Até o ano anterior, o nome do programa fazia referência ao ano de aquisição. A partir de 2007, passa a referir-se ao ano de atendimento. Deste modo, a aquisição do PNBE 2008 foi feita em 2007, e não existe uma versão do programa denominada “PNBE 2007”.

No PNBE de 2008, as escolas de educação infantil passam a ser contempladas. Foram distribuídos três acervos (60 livros) para educação infantil; cinco acervos (100 livros) para as séries iniciais do ensino fundamental, e para o ensino médio um acervo com mais de 140 livros. O PNBE de 2009 contemplou as séries finais do ensino fundamental e o ensino médio com três acervos composto por 100 livros cada e com Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP). Em 2010, o investimento do PNBE foi alto. Os acervos foram compostos por poemas, contos, crônicas, memórias, biografias, ensaios, histórias em quadrinhos e obras clássicas contemplando 24 milhões de alunos. Todas as escolas públicas de educação infantil foram contempladas (86.379 escolas); as escolas com séries iniciais do ensino fundamental, 1º a 5º ano (122.742 escolas) e na educação de jovens e adultos (39.696 escolas).

Foram analisados nesta pesquisa em busca de livros com personagens negros como protagonistas, os livros distribuídos para as séries iniciais do ensino fundamental de 2010 (PNBE 2010), devido ao fato de que era o último ano do programa que tinha sido entregue na escola, visto que a pesquisa foi desenvolvida no ano de 2011. O edital de convocação para inscrição de obras literárias no processo de avaliação e seleção para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2010 foi publicado em março de 2009. O referido edital é destinado à convocação de editores para as inscrições de obras de literatura voltadas para os segmentos contemplados com o Programa. As obras que

deveriam ser inscritas especificamente para as séries iniciais do ensino fundamental fazem parte da Categoria 3 no edital:

3.2.3. Categoria 3: para escolas que atendem alunos dos anos iniciais do ensino fundamental:

3.2.3.1. Textos em verso – poemas, quadras, parlendas, cantigas, trava-línguas, adivinhas;

3.2.3.2. Textos em prosa – pequenas histórias, novelas, contos, crônicas, teatro, clássicos da literatura infantil;

3.2.3.3. Livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos, dentre os quais se incluem obras clássicas da literatura universal, artisticamente adaptadas ao público dos anos iniciais do ensino fundamental; (MEC; FNDE; SEB, 2009, p.04).

Não é especificada da categoria 3.2.3.3 como são os livros de imagens, por exemplo, se é necessário contemplar a diversidade étnico-racial brasileira. Para este segmento da educação foram selecionados e distribuídos 100 livros: “ **4.3. Categoria 3:** Para as escolas que oferecem os anos iniciais do ensino fundamental foram formados 4 (quatro) acervos distintos, com 25 (vinte e cinco) obras cada, num total de 100 (cem) obras.” (MEC; FNDE; SEB, 2009, p.6). O edital não descreve como é realizada a avaliação dos livros para compor esses acervos:

4.5. Os acervos serão formados pelo MEC, de acordo com o resultado da avaliação e com os objetivos do Programa. O MEC poderá, se for necessário e resguardadas as especificidades das faixas etárias, deslocar obras de uma categoria para outra, visando atender à diversidade do conjunto de acervos (MEC; FNDE; SEB, 2009, p.06).

Os acervos são formados pelo MEC, entretanto, não é possível saber quem são os avaliadores e como são selecionados para participar do processo. No portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), as informações referentes ao funcionamento do Programa no critério avaliação anunciam que a seleção é realizada por equipes de mestres e doutores de universidade federais, mas não há nenhuma outra informação referente ao processo de seleção das obras. Não há os critérios de avaliação que são direcionados para os corretores, por isso não é possível saber se existem critérios sobre livros que representam negativamente algum segmento étnico da sociedade brasileira, ou se há algum incentivo para a seleção de obras que contemplem os segmentos discriminados da sociedade: negros e índios, por exemplo.

No Anexo III (2009, p.25) do edital de convocação para seleção de obras são descritos poucos critérios da seleção e avaliação das obras, entre os quais a diversidade é tratada no sentido amplo:

Os princípios de valorização da identidade nacional em suas mais diversas vertentes, bem como a inclusão de jovens, adultos e crianças com necessidades educacionais especiais ao sistema de ensino nos termos da Legislação vigente, têm orientado todas as ações do Ministério da Educação. Assim, é importante que as obras literárias que vierem a integrar o acervo das escolas públicas da educação infantil, anos iniciais o ensino fundamental e EJA – ensino fundamental e médio compreendam temas referentes à diversidade em sentido amplo. (MEC; FNDE; SEB, 2009, p.26).

Fica difícil caracterizar a diversidade no sentido amplo, devido ao fato de que temos questões de gênero, de discriminação racial e de áreas diversas da deficiência. E mesmo existindo a lei 10.639, de 9 de Janeiro de 2003, que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, não há qualquer referência, os critérios de avaliação, a negros nas obras selecionadas. O trecho mais próximo do edital que faz referência a variedade cultural e social não cita nenhum segmento específico:

A diversidade de ambientes sociais presentes nos livros de literatura busca, a um tempo, considerar como o público leitor poderá ver sua realidade retratada, elaborada e recriada de forma literária nos livros, bem como permitir o conhecimento desta variedade cultural e social por parte do público mais amplo, contribuindo desta forma para uma visão mais complexa e diferenciada da sociedade brasileira. (MEC; FNDE; SEB, 2009, p.27).

Quando se fala em variedade cultural e social no Brasil, fale-se indiretamente sobre os negros, porque, segundo os dados iniciais do Censo 2010, a população brasileira não é mais composta por uma maioria branca: 50,7% são pretos e pardos (negros). Pela primeira vez na história do Brasil, depois de séculos de opressão e ideias de branqueamento, os negros são oficialmente declarados como majoritários. Em entrevista (<http://oglobo.globo.com/politica/censo-2010-populacao-do-brasil-deixa-de-ser-predominantemente-branca-2789597>); concedida ao jornal “O Globo” em meados de abril de 2011, a professora Paula Miranda Ribeiro (UFMG), declarou que o Brasil está mais preto, algo mais próximo da realidade nacional.

Para que os pequenos leitores vejam, de fato, sua realidade retratada e recriada de forma literária nos livros, os personagens negros precisam estar presentes nas histórias, representados de forma positiva. Como foi apresentado no Capítulo 1 no Quadro 1, dos quatro acervos (100 livros) recomendados pelo PNBE 2010 para as séries iniciais do ensino fundamental, publicado no Diário Oficial da cidade de São Paulo, Portaria N° 969, de 09 de Outubro de 2010, apenas oito livros possuíam personagens negros como protagonistas, menos de 10% dos livros, como pode ser visto no gráfico abaixo:

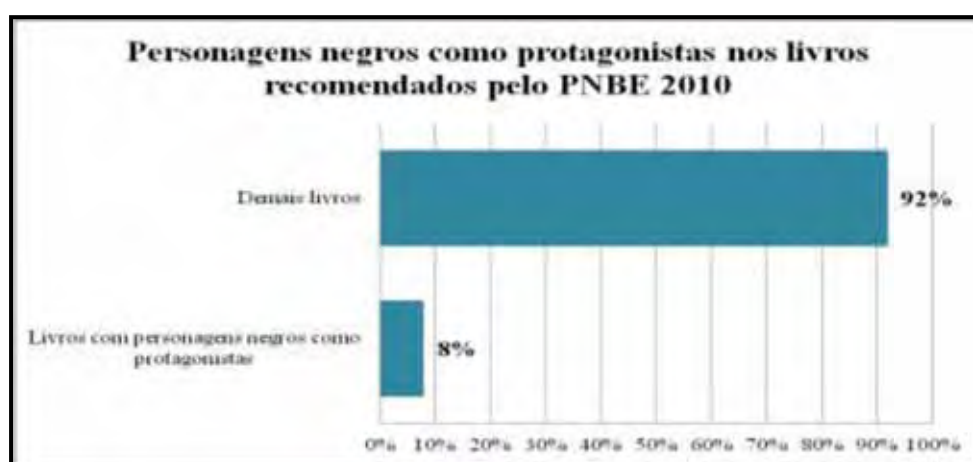


Gráfico 1 – Personagens negros como protagonistas nos livros recomendados pelo PNBE 2010.

A realidade apresentada no gráfico 1 não contempla a diversidade étnico-racial brasileira, não contempla a maior parte da população brasileira, que não tem a menor possibilidade de ver-se representada de forma ampla através das ilustrações e narrativas da literatura infantil brasileira. No próximo capítulo será analisada diretamente a ausência dos personagens negros na literatura infantil de uma forma mais ampla.

2.2 O Programa Nacional Biblioteca da Escola e a Biblioteca Escolar.

Em meio às diversas ações, o PNBE tem como característica principal a distribuição de livros de literatura para as bibliotecas das escolas públicas. A Biblioteca Escolar é descrita pelo Programa como um espaço para promover a universalização do conhecimento e do acesso a acervos coletivos (PAIVA, 2008, p. 6). Entretanto, no decorrer do período de observação destinado à biblioteca escolar, foi possível notar que

os livros de literatura ainda não possuem um lugar próprio, porque suas instalações são utilizadas muitas vezes como sala de aula: “Quando há falta de espaço, o lugar dos livros geralmente cede suas instalações para as salas de aula, porque a escola é instituição que deve receber crianças” (ARENA, 2009, p.160). Diante da falta de estrutura adequada para atender ao número de alunos matriculados, a biblioteca torna-se distante das crianças:

A Biblioteca Escolar é utilizada como sala de aula, tanto do período matutino quanto no período vespertino. Ao lado esquerdo da porta, encontra-se um mobiliário branco; é uma estante grande que se estende ao longo de toda a parede, espaço destinado aos livros e jogos pedagógicos. O número de livros é vasto, entretanto as prateleiras são altas, demonstrando que não é um lugar em que as próprias crianças possam explorar livremente. (Observação, 16/05/2011).

Nem mesmo as prateleiras baixas são utilizadas pelas crianças, e para não incomodar as professoras que utilizam o espaço destinado à biblioteca como sala de aula, as crianças não utilizam o espaço para leitura ou retirada de livros; em cada sala de aula há uma caixa com algumas obras selecionadas pelas docentes, denominada biblioteca de sala de aula. Arena (2009), alerta sobre a ausência de lugares para os livros:

Seria redundante afirmar que há nas escolas poucos lugares para os livros. Existem as que nem lugares possuem e as que os possuem junto com as vassouras e outras caixas de guardar coisas. A realidade brutal é a de que na escola, instituição culturalmente organizada para ensinar a ler, existe apenas um espaço reconhecido para isso – a sala de aula (p.160).

A sala de aula é efetivamente o único espaço reconhecido para ensinar a ler, para as crianças que são os sujeitos desta pesquisa. Partilhando das afirmações de Arena (2009), quero ressaltar que não basta unicamente um lugar organizado para guardar livros para que exista uma biblioteca escolar, visto que: “não são os objetos físicos que dão a ela a existência e a vida.” (p.162). A biblioteca escolar é entendida ao longo dessa dissertação como um espaço de grande importância para ações de leitura e a formação de leitores, reconhecida pelo PNBE, entretanto não está garantida na estrutura escolar.

Ao ficar longe do alcance dos pequenos leitores em formação, a biblioteca escolar silencia os livros, impossibilitando que muitas crianças sintam o prazer genuíno

de ser o primeiro leitor de um livro que acaba de chegar para o acervo da escola. Ao notar que o espaço direcionado aos livros não estava realmente organizado como havia sido informado antes do início da pesquisa, a minha busca pelos oito livros com personagens negros recomendados pelo PNBE 2010 deu-se por um olhar cuidadoso em todos os espaços das prateleiras:

A organização dos livros é precária; nenhum membro da escola sabe quantos livros existe ou qual o ano que chegaram ao acervo escolar. Todos os livros possuem um pedaço de papel colorido fixado dividindo os livros por faixa etária ou por assunto; vermelho (1ª série), verde (2ª série), dourado (3ª série); azul (4ª série), azul claro (poemas), laranja (clássicos), marrom (artes), preto (imagens), rosa (folclore) e lilás para os professores. Em meio a esta divisão, é praticamente impossível achar os livros do PNBE 2010, sem olhar todos. (Observação 17/05/2011).

Diante da necessidade de olhar todos os livros, comecei pelas prateleiras mais baixas, e quando finalmente cheguei às prateleiras da parte superior, encontrei livros fechados, envoltos por plástico. Solicitei autorização para abrir e folheá-los. Fui a primeira a ter contato com livros dos acervos do PNBE de 2008 e 2010, que já estavam na escola por aproximadamente há três anos. Recordei-me dos meus tempos de estudante, quando gostava dos livros novos que chegavam à escola:

Nas prateleiras superiores encontrei livros novos, embalados da mesma forma que tinham chegado à escola anos atrás, uma sensação que não me recordava há muitos anos. Quando era criança simplesmente adorava abrir e ser a primeira leitora dos livros, recordei-me de um conto da Clarice Lispector, *Felicidade Clandestina*, “ Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante”. (Observação, 18/05/2011).

No conto *Felicidade Clandestina*, Lispector se recorda de sua infância no Recife, narra seu amor pelos livros e uma quase tortura exercida por uma colega de escola que possuía muitos livros e prometera lhe emprestar um, entretanto, sabendo que Clarice gostaria de ler aquele livro, passou a dar desculpas diárias para retardar o empréstimo. Uma sensação única é vivenciada pela protagonista do conto quando finalmente consegue o livro, por ter sido cerceada na escola por meio do silêncio: “Somente com livros silenciosos e sonolentos no escuro silencioso dos espaços eventualmente abertos, a leitura não nasce, porque quem a faz nascer e existir são seus leitores.” (ARENA,

2009, p.164). Os alunos não exploram o desconhecido, não olham as lombadas dos livros:

[...] seria melhor lhes permitir tempo para percorrem as estantes de livros, explorarem opções, descobrirem o desconhecido, o imprevisível, olharem as lombadas, lerem pela metade ou somente uma passagem para decidirem pela leitura. (SILVA; FERREIRA; SCORSI, 2009, p.49).

Vastas são as prateleiras, cheias de possibilidades rumo ao desconhecido. Uma estante de livros em que a liberdade de escolha é permitida possibilita uma educação que visa à formação do leitor, porque mais do que ler e compreender o que se lê, é necessário aprender a procurar, explorar os livros além de seus textos principais, apropriar-se de critérios que podem ser utilizados na escolha de um título, pratica ainda longe da realidade escolar pesquisada.

Ao percorrer calmamente as prateleiras tão cheias de livros, não pude deixar de me sentir maravilhada, como pesquisadora, diante de um acervo tão grande e ao mesmo tempo tão pouco explorado, já que são mais de mil livros, sem considerar os que estão nas salas de aulas. Dos oito livros recomendados pelo PNBE 2010 com personagens negros, apenas quatro foram encontrados na escola, como pode ser visto no quadro 2 (p.26). Em meio a tantos livros, muitos cobertos por uma espessa poeira indicadora de que não eram lidos, encontrei apenas dezesseis com personagens negros além dos quatro recomendados pelo PNBE. Em meio a mais de mil livros, apenas vinte possuem personagens negros como protagonistas, e a maioria nunca foi lida, como poder ser visto do quadro abaixo:

Título	Editora	Programa	Empréstimos
Ulomma: a casa da beleza e outros contos	Paulinas	PNBE 2008	0
Os príncipes do destino: histórias da mitologia afro-brasileira	Cosac Naify	PNBE 2005	4
A África, meu pequeno Chaka...	Companhia das letrinhas	PNDL 2010	0
Bruna e a Galinha D'Angola	Pallas	PNDL 2002	9
O negrinho do Pastoreio	-----	-----	0

Jongo	Pallas	PNLD 2010	0
Capoeira	Pallas	PNDL 2010	0
Gosto de África: Histórias de lá e daqui	Global	-----	0
DUULA: a mulher canibal	DCL	PNLD 2001	0
O filho do vento	DCL	PNLD 2003	2
Ifá, o adivinho	Companhia das letrinhas	PNLD 2003	0
Nó na garganta	Atual	-----	11
Os sete novos: um conto de kwanaa	Cosac Naify	PNLD 2006	0
Que mundo maravilhoso	Brinque-Book	PNLD 2001	Sem ficha
Os Gêmeos do Tambor	DCL	PNBE 2008	0
Cartolla	Collis	PNDL 2010	0

Quadro 9 – Títulos com personagens negros ou temática étnico-racial encontrados no acervo da escola.

Fonte: Análise de documentos (20/05/2011)

Os livros estavam em tão perfeito estado de conservação, que ainda era difícil folheá-los, motivo que reafirma a hipótese de que ninguém os havia lido, conforme as informações constantes nas fichas de empréstimos. Dos dezesseis livros organizados no quadro 9 que não fazem parte do PNBE de 2010, dez foram distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNDL). Como o título sugere, o Programa tem como objetivo dar subsídio para professores por meio da distribuição de livros didáticos aos alunos da educação básica, e a cada ano um segmento diferente é atendido. Em um ano as séries iniciais do ensino fundamental são atendidas, no outro ano as séries finais, por exemplo. Mesmo que o foco principal seja os livros didáticos, o PNDL busca ampliar o universo cultural dos alunos por meio da distribuição de obras complementares.

Ao contrário do edital do PNBE de 2010, que não relaciona os critérios para a seleção dos livros, o manual referente aos acervos complementares do PNLD evidencia que as obras com qualquer teor discriminatório serão excluídas: (BRASIL, 2009, p.57)

Num primeiro momento, o processo avaliatório excluiu todas as obras que, de algum modo:

- 1) apresentavam erros conceituais e de informação;
- 2) **manifestavam preconceitos discriminatórios contra qualquer grupo humano** ou induziam à discriminação;

- 3) incentivavam a intolerância política, cultural, social ou religiosa;
- 4) explicitavam proselitismo político ou religioso;
- 5) tratavam de temáticas incompatíveis com os objetivos do ensino-aprendizagem objetivados por este programa, qual seja o de contribuir para a alfabetização e ampliação dos conhecimentos relativos aos conteúdos das áreas de conhecimento;
- 6) abordavam os conteúdos de modo inconsistente ou inadequado à faixa etária das crianças dos anos 1 e 2 do Ensino Fundamental;
- 7) já tinham sido adquiridos em outro Programa do MEC. (BRASIL, 2009, p.57, grifos nossos).

O critério de excluir do processo seletivo livros que manifestam preconceitos ou incentivam a intolerância política, cultural, social ou religiosa, demonstra uma preocupação com as diferenças étnico-raciais brasileiras e com a dominação de um grupo humano sobre o outro. O manual ainda esclarece que entre as áreas que compõem os acervos, a “cultura afro-brasileira” é contemplada em conjunto com “cultura indígena e diversidade” e “noções de escala e a diversidade social” (BRASIL, 2009, p.58). Nota-se uma preocupação maior com a representação étnico-racial do que o PNBE, que é um grande agente de distribuição de obras literárias para as escolas.

Pela distribuição do acervo de obras complementares, o PNDL compartilha com o PNBE o objetivo de incentivo à formação dos leitores por meio da distribuição de livros. Sem dúvida, o Programa Nacional Biblioteca da Escola representa uma grande conquista no ato de distribuição de livros, entretanto, só a presença do livro na escola não é suficiente para promover a formação do leitor ou a efetivação da biblioteca escolar, como salienta Silva (2009, p.119):

Desde a criação, em 1997, do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), a ação governamental tem se mantido praticamente na distribuição de livros para as escolas. Porém, a essa estratégia devem ser acrescidas as políticas públicas de melhoria e implantação de bibliotecas, e de formação do profissional que medeia a leitura, bem como a informação nesse espaço. Nesse, contexto, não se pode esquecer que dificilmente encontramos nas escolas públicas brasileiras uma biblioteca que possua espaço, mobiliário e acervo adequados, além de profissional bibliotecário habilitado para realizar o trabalho.

Com a ausência de políticas públicas para a melhoria e implantação da biblioteca escolar, essa instituição ainda vive no “submundo” da escola brasileira. Sua importância na formação do leitor permanece unicamente no discurso (SILVA, 2006, p.11). Há

ausência de profissionais bibliotecários habilitados no espaço escolar. Esse é outro ponto que necessita de questionamentos e reflexões, pois é necessário apresentar os livros aos pequenos leitores:

‘Estímulo’, ‘intervenção’, ‘mediação’, ‘familiarização’ ou ‘animação’ são termos associados constantemente à leitura no âmbito escolar, bibliotecário ou de outras instituições públicas e que se repetem sem cessar nos discursos educativos. Todos esses termos se referem à intervenção dos adultos encarregados de “apresentar” os livros às crianças. (COLOMER, 2007, p.102).

Professores e bibliotecários são responsáveis pela mediação. Esse é outro ponto pouco explorado pelo PNBE que, mesmo tendo como principal objetivo o de promover o acesso à cultura incentivando à leitura dos alunos e dos professores pela distribuição de acervos de obras literárias, não se preocupou, desde seu primeiro ano, com a utilização das obras em sala de aula ou na organização e disponibilização dos acervos aos alunos dentro do espaço escolar. “Não se forma um leitor com uma ou duas cirandas e nem com duas sacolas de livros, se as condições sociais e escolares, subjacentes à leitura, não forem consideradas e transformadas (SILVA, 1993:21).”

Os livros estão nas escolas, mesmo que não organizados e vivos nas bibliotecas escolares, o que não quer dizer que os alunos sejam ensinados a ler. As práticas e concepções pedagógicas no ato de ensinar a ler precisam ser analisadas para entender como ocorre a formação do aluno. Serão então apresentadas a seguir as concepções acerca da formação do leitor e a concepção de leitura na visão dos alunos, para que as práticas de leitura que permeiam a escola em que a pesquisa foi desenvolvida sejam entendidas. Antes, porém, será explicitada a concepção de linguagem e de leitura defendidas nesta dissertação.

3 Concepções de linguagem e a leitura no processo de escolarização

A concepção de linguagem interfere diretamente nos processos de ensino e aprendizagem do ato de ler, dando subsídio para a escolha de materiais e estratégias de ensino. Quando os materiais e métodos são desvinculados da vida, do meio social das crianças, são sempre incapazes de envolvê-las num processo ativo e dinâmico. Muitos professores não estão conscientes da concepção de linguagem que dá suporte a suas

práticas pedagógicas, o que proporciona apenas a simulação do uso da linguagem com atividades artificiais de análise de textos, mas não de leitura. As práticas e concepções acerca da leitura no processo de escolarização serão discutidas ao decorrer desta dissertação sob a luz das perspectivas dos estudos de Vigotski e a teoria da enunciação de Bakhtin.

A escolha da Teoria Histórico-Cultural como referência para esta pesquisa pauta-se no pressuposto do processo de desenvolvimento como resultante da educação, sendo assim o processo de escolarização é fundamental para a apropriação das qualidades tipicamente humanas. Não pretendo realizar uma exposição detalhada dos pressupostos da teoria de Vigotski sobre o tema, mas apenas apresentar suas contribuições no processo de ensino e aprendizagem do ato de ler.

A leitura como instrumento da cultura, apropriado pelo homem, sujeito de sua aprendizagem, é um dos pontos centrais da Teoria Histórico-Cultural. Para Leontiev, o homem não nasce humano:

Podemos dizer que cada indivíduo *aprende* a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para vive em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. O indivíduo é colocado diante de uma imensidade de riquezas acumuladas ao longo dos séculos por inúmeras gerações de homens, os únicos seres, no nosso planeta, que são *criadores*. As gerações humanas morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram passa às gerações seguintes que multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho e pela luta das riquezas que lhes foram transmitidas e “passam o testemunho” do desenvolvimento da humanidade (LEONTIEV, 1996, p.267, grifos do autor).

Leontiev reafirma o princípio norteador da Teoria Histórico-Cultural, segundo o qual o homem se humaniza ao se apropriar da cultura historicamente acumulada pelas gerações precedentes. Este processo de apropriação é um processo de educação, em meio às relações com os outros. As crianças pequenas se apropriam da cultura humana de acordo com o momento histórico e das situações que vivenciam e da educação na relação com os demais. A educação é a propulsora no processo de desenvolvimento, já que a criança não se apropria da cultura humana de forma espontânea. Educar é, ou pelo menos deve ser, um ato intencional que implica determinadas intenções. Para Vigotski (1996), a função essencial é a socialização do saber que foi historicamente produzido,

para a máxima humanização do ser. Para atingir a máxima humanização, é necessário ao ser humano apropriar-se das formas de cultura mais elaboradas, o que ultrapassa a vida cotidiana. Deste modo, a educação escolar torna-se fundamental. Na história do desenvolvimento humano, a linguagem surge da necessidade de comunicação e é decorrente das atividades humanas:

A atividade vital humana, sendo originalmente uma atividade imediatamente coletiva, exige, portanto, a atividade comunicativa. A atividade de comunicação foi, ao longo da história primitiva se objetivando em processos que geraram a linguagem. A gênese da linguagem enquanto objetivação do pensamento humano, á, ao mesmo tempo, a história da apropriação, pelo pensamento, das estruturas de comunicação que vão sendo objetivadas na linguagem. Essas estruturas são apropriadas pelos homens transformando-se em estruturas de pensamento, num processo infinito. A apropriação da linguagem é a apropriação da atividade histórica e social de comunicação que nela se acumulou, se sintetizou. Neste sentido pode-se afirmar que a linguagem é uma síntese da atividade do pensamento (DUARTE, 1993, p.37).

Como defende Duarte (1993), a linguagem na Teoria Histórico-Cultural tem um papel fundamental no desenvolvimento das funções psíquicas. A escola deve se preocupar em promover experiências diversificadas em linguagem verbal e não verbal, privilegiar o tempo para a atividade da criança, dar subsídio a ações pedagógicas em que a apropriação da leitura e da escrita ocorram sem necessidade de ações mecânicas e repetitivas.

O ensino da escrita pautado em um conjunto de procedimentos artificiais direcionados ao exercício repetitivo e mecânico, é criticado por Vigotski (1995), por não criar novas necessidades de conhecimento nas crianças, devido ao fato da linguagem escrita ser ensinada como algo que não faz parte da vida, que se encerra em si mesma. A linguagem escrita não é entendida como atividade cultural complexa, e a o ensino da leitura pauta-se no ensino da decifração em vez de orientar-se pelo ensino da compreensão.

[...] a linguagem escrita viva passa a um plano posterior. Nosso ensino da escrita não se baseia ainda no desenvolvimento natural das necessidades da criança, nem em sua própria iniciativa: chega de fora, das mãos do professor e lembra um hábito técnico, por exemplo, tocar piano. O aluno desenvolve a agilidade de seus dedos e aprende, ao ler

as notas, ao tocar as teclas, porém não é introduzido na natureza da música. (VIGOTSKI, 1995, p.183, tradução nossa).

Sobre esse aspecto, Vigotski (1995) afirma que a escrita é um simbolismo de segundo grau, primeiramente representa a fala, que representa a realidade, o que não configura um ensino mecânico com comportamentos alfabéticos. Depois passa a representar diretamente o conceito. A escrita representa de forma direta os conceitos criados nas relações sociais.

Quando o assunto é o ato de ler, um dos focos da pesquisa, entende-se que se trata de uma forma superior da linguagem, com suas próprias características e a verbalização do texto escrito dificulta, atrasa e fraciona a atenção das crianças, visto que a atividade de leitura significa compreensão (COUTO, 2007). A escola dá enfoque ao aspecto físico do signo, desqualificando o sentido, entretanto como aponta Arena (1990), mesmo não dando subsídio para a atribuição de sentido na leitura, a escola cobra um comportamento de leitores e pune as crianças por não tê-lo. E como afirma Geraldi (2003, p.167) a formação do leitor é marcada pelo outro:

[...] A produção deste, leitor, é marcada pela experiência do outro, autor, tal como este, na produção do texto que se oferece a leitura, se marcou pelos leitores que, sempre, qualquer texto demanda. Se assim não fosse, não seria interlocução, encontro, mas passagem de palavras em paralelas, sem escuta, sem contrapalavras: reconhecimento ou desconhecimento, sem compreensão.

Os apontamentos de Geraldi (2003) trazem o princípio dialógico da linguagem sob a ótica bakhtiniana, da leitura como o encontro entre interlocutores em que a atitude do leitor é responsiva, pois ele interage com o texto e com o autor e faz da leitura uma contrapalavra. O leitor avalia e debate o texto no processo de compreensão, responde as suas próprias perguntas e as propostas pelo autor. Ao compartilhar os pressupostos da teoria de Bakhtin, a prática da leitura e o ensino do ato de ler são defendidos em uma perspectiva dialógica; a mera decifração e oralização dos sinais gráficos são superadas.

A concepção de leitura defendida nessa pesquisa é contrária à mera decodificação do código escrito, que se torna um ato externo ao leitor e a sua função é limitada à captação de sinais gráficos e à decodificação, porque nessas condições a criança lida com uma língua morta e acabada. A preocupação demasiada com a

fonetização dos sinais forma crianças que apenas repetem ou pronunciam as palavras que compõem um texto, mas não conseguem negociar sentido com o autor.

As concepções de Vigotski se aproximam das ideias bakhtinianas de linguagem. Para Vygotsky (1995) a leitura é um processo dialógico de atribuição de sentidos, porque os leitores precisam ter consciência do significado das palavras dos autores:

A compreensão não se reduz á reprodução do objeto e nem à do nome que corresponde à palavra fônica, consiste no manejo do próprio signo, ao referi-lo ao significado. [...] o processo que se define como compreensão habitual consiste em estabelecer relações, em saber destacar o que importa, passando dos elementos isolados para o sentido do todo (p.199).

Ao estabelecer relações no processo dialógico, busca-se compreender o pensamento do interlocutor:

Para compreender a linguagem do outro (representada também pelo texto escrito) nunca é suficiente compreender as palavras, é necessário compreender o pensamento do interlocutor. Inclusive se a compreensão do pensamento, se não alcança o motivo, a causa da expressão do pensamento, é uma compreensão incompleta (VYGOTSKY, 1991, p.343).

As crianças desde muito pequenas vivem imersas na sociedade escrita, entretanto poucas sabem o que efetivamente é o ato de ler, porque a leitura muitas vezes não é vista e trabalhada no espaço escolar como processo dialógico e interação com o pensamento do escritor-criador. Jolibert (2006) afirma que para ler é necessário fazer uma construção ativa da compreensão do texto em meio às necessidades pessoais do momento. As crianças necessitam de situações reais que possam participar ativamente, sendo sujeitos de suas aprendizagens, ao perceber a função social por ela assumida.

Antes mesmo de serem inseridas no ensino fundamental, as crianças estabelecem relações diretas com o escrito de forma interrogativa, fazendo previsões e escolhas para validar suas antecipações. Segundo Arena (2003), só lemos porque temos necessidades que são constantemente criadas pelas relações sociais entre os sujeitos, afirma então, que não lemos por hábito, gosto ou prazer. Ao compartilhar os pressupostos apresentados pelo autor, creio que a escola teria o papel de criar sempre novas necessidades de leitura nos pequenos, e para isso o professor torna-se um adulto

fundamental no processo de ensino do ato de ler, sendo modelo e criador de novas necessidades de leitura.

A leitura feita por adultos contribui para a familiarização da criança com os textos escritos e com sua linguagem (SOLE, 1998). Ao assistir a um leitor experiente, as crianças podem participar da leitura olhando as ilustrações e relacionado-as com o que se lê, elaborando constantemente novos questionamentos em busca de respostas, construindo paulatinamente a ideia de que os escritos sempre têm algo a dizer, e para conhecê-los é necessário saber ler. Os professores precisam saber a finalidade e o motivo da leitura, para que não seja imposta por treinos de pronúncia destituídos de atribuição de sentidos. O ato de ler é criado mediante uma necessidade:

Ler é ler de saída compreensivamente, desenvolvendo – em uma situação real de uso – uma intensa busca do sentido do texto. [...] o leitor procura, desde o início, o sentido do texto, utilizando – para construí-lo – diferentes processos mentais e coordenando muitos tipos de indícios (contexto, tipo de texto, título, marcas gramaticais significativas, palavras, letras, etc.). Na escola, ler é ler “de verdade”, desde o início, textos autênticos, completos, em situações reais de uso e relacionados aos projetos, necessidades e desejos em pauta. (JOLIBERT, 2006, p.183, grifos do autor).

Considerando os apontamentos da autora, é imprescindível o planejamento intencional das situações de leitura por parte dos professores, considerando os motivos e interesses das crianças, para que elas consigam atribuir sentido aos textos lidos. Para Mello (2006), a criança cria necessidades de leitura quando convive com situações reais de escrita e leitura no espaço escolar. A criança precisa operar com os signos e significados dentro de uma sociedade e mundo plenos de valores e sentidos socialmente marcados, por isso a formação do leitor se inicia na mais tenra idade.

Os estudos de Bakhtin (1992) apontam a linguagem como dialógica e na leitura em meio à relação dinâmica com os textos e as atitudes responsivas do leitor, a dialogicidade é percebida. O leitor estabelecer uma interlocução:

[...] o texto não preexiste ao leitor. Ele se constitui no momento da interação com o leitor, da interlocução. Com base nessa interação, cada pessoa produz uma leitura diferente, tem um entendimento diferente. De acordo com Geraldi (1984), o leitor reconstrói o texto na sua leitura, atribuindo-lhe um sentido pessoal. É por isso que se pode falar em leituras possíveis. Essas leituras efetuam-se, portanto, de acordo com as condições pessoais de cada um, com seu lugar social,

com sua visão de mundo, com a sua perspectiva ou com o seu comprometimento político. O sentido de um enunciado está determinado pela interação das vozes ou perspectivas ideológicas múltiplas, pelas representações de diferentes posições sociais na estrutura da sociedade (FREITAS, 1994, p.125-126).

A leitura é a relação do leitor com o texto, que só se constitui no momento da leitura. A relação que os leitores vão estabelecer com ele está diretamente vinculada à história de leitura de cada um. O professor como leitor mais experiente, deve ensinar os alunos a indagar, a perguntar, a interrogar o texto, dialogando e estabelecendo relações dinâmicas. Segundo Jolibert:

Toda leitura é um questionamento de texto, isto é, uma elaboração ativa de significado feita pelo leitor a partir de indícios diversos, de acordo com o que está procurando no texto para responder a um de seus projetos. Isso quer dizer que, quando falamos aqui de “questionamentos de textos”, estaremos dizendo que são as crianças que questionam um texto para extrair seu sentido – que aprendem a questioná-lo com a ajuda do professor – e que não é o professor quem “faz perguntas de compreensão” sobre o texto (JOLIBERT, 1994, p.149).

Diante das afirmações da autora, fica evidente a responsabilidade do professor e a necessidade de ações planejadas. O material precisa estar disponível, ser interessante e fazer sentido para o aluno na hora de aprender a ler, entretanto a orientação de um leitor mais experiente como guia é fundamental (SMITH, 1999), razão pela qual seria evidente o papel do professor como mediador. Para se tornar um leitor autônomo, é fundamental a interação, e as razões para ler precisam ser vividas de forma intensa: “[...] queremos formar leitores autônomos, capazes de enfrentar de forma inteligente textos de índoles muito diversas, na maioria das vezes diferentes dos utilizados durante a instrução (SOLE, 1998, p.72).”

Ao partilhar as ideias de Solé, pode-se dizer que as crianças só se tornarão leitoras, quando têm a necessidade de ler. O ensino do ato de ler deve se embasado em situações reais de aprendizagem para que os alunos busquem meios para atribuir sentido à leitura e se apropriando desse objeto cultural. No processo de ensino do ato de ler, os materiais escolares são largamente utilizados, sendo que muitas vezes possuem textos fragmentados e palavras soltas. Entre os materiais largamente utilizados, encontram-se

os livros de literatura infantil que se fazem presentes em decorrência da distribuição de acervos realizada pelo PNBE.

Ao utilizarem materiais sem sentido e fragmentados, os professores valorizam a pronúncia correta das palavras, a soletração e a velocidade dos sons ao serem pronunciados. Esses fazeres pedagógicos descaracterizados, com embasamento teórico focado no desenvolvimento da consciência fonológica, não condizem com a concepção de leitura proposta e apresentada nesta dissertação. As práticas e concepções que deram embasamento para esta pesquisa são as da leitura como compreensão, em que seu ensino se dá em um processo dialógico e ativo no processo educativo; é um processo essencialmente de humanização, em que os alunos são respeitados como seres históricos que aprendem e são sujeitos de suas aprendizagens.

Nessa perspectiva, a concepção de linguagem adotada neste trabalho alicerça-se na concepção bakhtiniana de linguagem como processo de interação verbal nas múltiplas situações de interlocução. Para compreender e analisar os personagens negros como protagonistas nos livros recomendados pelo PNBE 2010 na visão das crianças, visou-se à formação do leitor na perspectiva dialógica em que os sujeitos da pesquisa interagissem diretamente com as obras selecionadas, com a intenção de entender as diversas posições e compreensões realizadas pelos alunos negros e pelos alunos brancos, visto que, ao se constituir como leitor em meio às relações sociais, as crianças brancas estão sempre representadas de forma positiva e ativa, enquanto as crianças negras são coadjuvantes na vida, ficando às margens nas histórias literárias e muitas vezes na vida.

Logo no início da pesquisa, no período de observação, foi possível notar que na escola selecionada, a concepção bakhtiniana de linguagem não fazia parte do processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos. A formação do leitor se resume na formação de decodificadores; nas falas das crianças é possível ver que o ato de ler é visto de forma fragmentada e metódica, através de exercícios mecânicos, contrários a visão de leitura defendida nesta pesquisa. A seguir serão discutidas e problematizadas as visões de leitura das próprias crianças, sujeitos da pesquisa.

3.1 Concepções de leitura na visão das crianças

Diferente das crianças do quinto ano, que não se recordaram de forma concreta sobre seu processo de alfabetização, as crianças do segundo ano, com média de seis e

sete anos, por estarem vivenciando este processo, mantinham ainda viva em suas mentes a metodologia adotada pela professora. Ao observar as práticas pedagógicas na sala do segundo, foi possível notar que a leitura é tratada de forma fragmentada:

[...] sentei-me em uma cadeira vazia e observei a aula. A primeira atividade observada era referente à aula de ciências. Os alunos junto com a professora produziram um cartaz sobre os ovíparos e os vivíparos; logo em seguida iniciou-se a aula de leitura. A professora colocou os livros sobre as carteiras e os alunos escolheram o que gostariam de ler e voltaram para seus respectivos lugares. Algumas crianças queriam a leitura em grupos, mas não permitido pela professora. Depois de aproximadamente 25 minutos o tempo destinado à leitura acabou e as crianças puderam levar os livros para casa. (Observação participante na sala do segundo ano, 27/05/2011).

Algumas aulas são destinadas para a leitura de livros e produção de texto, por isso recebem o nome de aula de leitura. É como se nas aulas de Ciências e História, por exemplo, não fosse exigido que os pequenos fossem leitores experientes. A leitura está presente em todo processo de escolarização, entretanto é fragmentada como uma matéria escolar; a função do professor no processo de alfabetização da criança pequena é muitas vezes resumida unicamente a de ensinar o sistema linguístico.

Dando enfoque unicamente ao sistema linguístico, os professores ignoram completamente o uso da língua escrita permeado pelo próprio uso, em pleno funcionamento. Ao impedir que as crianças partilhassem o momento da leitura de livros de literatura infantil, a professora desconsidera os significados produzidos pelas relações sociais. Isso impossibilita que os pequenos leitores com dificuldades fiquem próximos de leitores mais experientes, que, ao dialogarem com os textos escritos, fazem questionamentos em busca de respostas:

O dado que alimenta o ato de ler é ação intencional do leitor, desde o início de seu processo de escolarização, de elaborar perguntas efêmeras e precárias, buscando respostas, também, efêmeras e provisórias. Saber ler, entre tantas conceituações, consiste em aprender a fazer as perguntas e a procurar as suas respostas. (ARENA, 2009, p.171)

Um ensino destituído de sentido não permite que as crianças se apropriem do ato intencional de leitor. Atos repetitivos e cansativos fazem parte do ensino de um modo de ler, pelo qual as crianças aprendem paulatinamente todas as letras de forma, depois

as “famílias silábicas”, uma palavra com poucas letras e mais tarde uma frase, muitas vezes desconectada e sem sentido algum para o aluno. Quando conseguem fazer todas as letras e sílabas em letra de forma, inicia-se novamente o ensino de todas as letras na forma cursiva:

Com o fim da aula de leitura, iniciou-se a aula de Língua Portuguesa na qual os alunos treinam as letras cursivas. A professora ensinava letra por letra do alfabeto, ou seja, as crianças aprendiam a fazer as letras em caixa alta. Depois aprendiam a fazer da forma cursiva, só que este aprender não estava atrelado ao uso da língua escrita, mas a exercícios repetitivos em que as crianças fazem cada letra e depois aos poucos vão juntando para formar sílabas (A, a, B, b, C, c Ba-Be-Bi, etc.). Era um exercício repetitivo e cansativo. (Observação participante na sala do segundo ano, 27/05/2011).

As crianças reclamavam dos exercícios e conversavam o tempo inteiro, porque é visível que, para elas, a língua escrita, objeto sem vida e artificial, provoca a falta de interesse. Ler torna-se algo solitário e doloroso, porque é um processo em que o sujeito não é ativo em sua aprendizagem, uma vez que se apropriam de um conceito de leitura sem significado algum.

Cabe aqui a narração de uma situação ocorrida na escola durante o período de minhas observações. Um aluno do quinto ano não alfabetizado fora remanejado para a sala do segundo ano. Por não ser um leitor deveria ser submetido novamente ao processo de alfabetização que acontece com as crianças pequenas. Todos os dias ele fazia os exercícios mais de uma vez, e entre estes estavam ditados e cópias de textos de um livro selecionado pela professora, geralmente um livro didático. Eram selecionados textos simplificados, mas como afirma Foucambert, “A escola deve ajudar a criança a tornar-se leitor dos textos que circulam no social e não limitá-la à leitura de textos pedagógicos, destinados apenas a ensiná-la a ler”, (FOUCAMBERT, p.9).

Os textos presentes na sala de aula são, na maioria, pedagógicos. Os momentos de leitura são sempre dirigidos pela professora, e até mesmo ao realizar as tarefas de Ciências e História, as recomendações para responder as questões dos livros didáticos são lidas pela professora em voz alta para que os alunos respondam. Não são criadas novas necessidades de leitura nos alunos. Foi possível perceber que o ensino do ato de ler está distante dos modos como o leitor em formação interage com o texto, como afirma Arena:

[...] Poderia entender que professor ensina o ato de ler, isto é, o modo como o leitor em formação deve agir sobre o texto para, nesse processo, criar leitura. Desta maneira, não seria possível ao professor ensinar leitura, mas ensinar o aluno a ler, isto é, a realizar operações intelectuais de um leitor sênior, a fim de criar a sua própria leitura, nos limites de suas potencialidades, de sua relação com os diferentes gêneros e com os suportes textuais que possibilitam a formação crescente e permanente de modos de pensar, cada vez mais abstratos. (ARENA, 2009, p.168).

Distante das ideias defendidas por Arena notei que a escola valoriza o domínio do código linguístico pela valorização dos traços perfeitos e da decodificação. O ato de ler e a leitura se fundem como se através da oralização e da decodificação fosse ensinado não apenas o ato de ler, mas a leitura em sua plenitude. Embora as práticas pedagógicas no ensino da leitura estejam distante da concepção de linguagem bakhtiniana, defendida nesta dissertação, é importante lembrar que na concepção pedagógica da professora o método que utiliza é mais eficaz para a alfabetização das crianças. A silabação, o traçado das letras, as leituras dirigidas e a escolha dos textos pedagógicos são realizadas pela professora para facilitar e consolidar o processo de ensino e aprendizagem da criança pequena de acordo com o método de alfabetização em que acredita.

A preocupação da professora com seus alunos é real. Ela intensifica as tarefas com a intenção de tornar todos os alunos alfabetizados do segundo ano. Ela teme que os alunos que não sejam alfabetizados e se percam no processo de escolarização, pois acredita que as professoras dos outros anos não teriam dedicação para alfabetizá-los. Diante de uma concepção de leitura e escrita fragmentadas, a leitura paulatinamente vai se tornando uma atividade indesejada e fica evidente a não formação de leitores:

A leitura pode tornar-se uma atividade desejada ou indesejada. As pessoas podem tornar-se leitores inveterados. Também podem tornar-se não leitores inveterados, mesmo quando são capazes de ler. Uma das grandes tragédias da educação contemporânea não é tanto que muitos estudantes abandonam a escola incapazes de ler e de escrever, mas que outros se formam com uma antipatia pela leitura e pela escrita, apesar das habilidades que possuem. Nada, acerca da leitura e sua instrução, é inconsequente. (SMITH, 1999, p.212-213).

A antipatia pela leitura já era notável na sala do segundo ano. Crianças de no máximo sete anos no início do seu processo educacional não gostam de ler, reclamam o tempo todo e dizem que não sabem e não querem ler. Entre os momentos de maior reclamação estão aqueles em que ocorrem os testes, considerados momentos de avaliação para analisar o desempenho dos alunos:

[...] os testes podem ser devastadores para as crianças que não conseguem um bom desempenho, parcialmente porque podem ter a oportunidade de ler significativamente retiradas delas (em favor de exercícios aos quais já demonstram não compreender) e também por causa da inevitável consequência para sua auto-estima. O segundo principal problema com os testes é que não fazem nada de positivo para a sensibilidade das crianças que não conseguem um bom desempenho (SMITH, 2003, p.253).

Grande parte dos alunos não consegue um bom desempenho nos testes que são em grande maioria de soletração, formação de palavras, oralização de um texto e até mesmo ditado. A cada novo teste era possível notar a devastação apontada por Smith; a auto-estima das crianças era diretamente afetada diante de notas baixas e repetição dos exercícios.

O aluno da quarta série que foi direcionado para a sala do segundo ano, devido ao fato de não saber ler nem escrever ainda, era um garoto grande, negro, fora do seu ambiente; não conseguia interagir com a sala e tentava chamar a atenção da professora e dos colegas. Diariamente as professoras “tomavam leitura dele”, faziam com que ele oralizasse um livro em voz alta, como se ler fosse apenas pronunciar de forma correta as letras. Sem dúvidas era o aluno mais submetido a testes, visto que passava por eles quase todos os dias, totalmente excluído da turma. A professora falava mal dele, por isso não tinha amigos e nem vontade de fazer as tarefas.

Em meados de junho a minha ajuda foi solicitada para a correção dos cadernos das crianças antes da realização de mais um teste. Uma música relacionada ao dia de São João foi colada nos cadernos das crianças, levados para ser lida exaustivamente para que no dia seguinte pudessem realizar a leitura em voz alta para avaliação. A pedido da professora, eu deveria chamar uma criança por vez na mesa em que eu estava sentada e “tomar a leitura” descrevendo em uma folha a fluência com que a criança lera a música, enquadrando-a na classificação prévia que me fora dada: *leu fluentemente, leu com dificuldade, leu com ajuda, não leu ou soletrou.*

Diante da proposta do teste eu deveria classificar as crianças que leram fluentemente como aquelas que pronunciaram a música de forma adequada. Como estava sozinha com elas, antes de iniciar a leitura em voz alta eu realizava questionamentos acerca da música, já que segundo a professora, todos tinham realizado a leitura em casa. Perguntei sobre qual era o tema da música, sobre o que ela falava e se eles tinham gostado da leitura. A grande maioria não sabia me responder sobre o tema da música, ou seja, não haviam compreendido. As crianças que leram sem problemas algum, durante a pronúncia em voz alta, não sabiam o que estavam lendo, não atribuíram sentido. Apenas 5 alunos dos 23 conseguiram falar a respeito do conteúdo da música, ainda assim de forma precária, o que ressalta o fato de que a leitura não é mera decodificação, mas compreensão. As crianças podem oralizar de forma correta para cumprir a tarefa, mas não produzem significado, e assim paulatinamente vão desenvolvendo hábitos que tornam a compreensão impossível.

Logo após aplicar o teste que havia sido solicitado, comentei que poucos alunos haviam atribuído algum sentido ao texto, entretanto a resposta foi que com o tempo eles aprenderiam a entender o que estavam lendo, entretanto como Smith pontua, um leitor não se forma em um dia mágico:

Não é intrinsecamente diferente de outras atividades; deve mesclar-se, suavemente, a todos os outros empreendimentos linguísticos e intelectuais da vida de um aprendiz. Não existe um dia mágico, quando um pré-leitor subitamente torna-se um aprendiz, exatamente como não existe um indicador do dia em que o aprendizado é completado e um leitor 'forma-se'. Ninguém é um leitor perfeito, e todos continuamos a aprender cada vez que lemos (SMITH, 2003, p.251).

A formação do leitor é negligenciada a todo o momento cedendo espaço para os exercícios de repetição, com o intuito de dar um enfoque ainda maior na alfabetização. Foi decidido em reunião pedagógica que para o segundo semestre seria adotada uma apostila organizada pelas próprias professoras. A professora pediu ajuda e eu fiquei organizando e encadernando a apostila de língua portuguesa para o segundo semestre.

A apostila foi confeccionada em torno de um tema central - os três porquinhos. Logo nas primeiras páginas a história é apresentada e em seguida foram montadas diversas atividades relacionadas, tais como: caça palavras, reescrita do texto e perguntas. A história é contada na versão do lobo mau. As crianças gostaram, mas não gostaram da

idéia de ter que responder a questões. A leitura é sempre realizada pela professora que dizia: “vamos ler o texto”? e dava início à leitura em voz alta para que todos pudessem ouvir. As questões também eram lidas em voz alta e respondidas na lousa, ou seja, os alunos copiavam as mesmas respostas, e ao olhar os cadernos não notei nenhuma resposta diferente.

A metodologia e a concepção de leitura fragmentada, trabalhadas em sala de aula, proporcionam às crianças se apropriarem da língua escrita dessa maneira, como algo estático sem necessidade alguma de interação, como pode ser observado nas entrevistas semi-estruturadas com as crianças do segundo ano:

Pesquisadora: Como você aprendeu a ler? Como é que te ensinaram isso?

Lay: Ela pegou um livrinho de letra grande e falou: $B + A = BA$, e eu fui aprendendo.

Pesquisadora: Foi pelas sílabas, então?

Lay: Sim.

Pesquisadora: Você acha que te ajuda ou que te atrapalha?

Lay: Ajuda.

Pesquisadora: Vocês acham que é melhor aprender a ler assim $B+A=BA$, ou ler um texto inteiro?

Lay: Primeiro treinar e depois ler o texto inteiro.

Pesquisadora: E como é que treina para ler o texto inteiro?

Lay: Não sei.

(Entrevista semi-estruturada com o Grupo I do segundo ano, 10/06/2011).

A concepção de que para ler é necessário o domínio do código escrito se faz presente nas crianças. A leitura como questionamento do mundo e de si mesmo é algo distante dos pequenos leitores em formação:

Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é. (FOUCAMBERT, p.05).

Em total desacordo com os pressupostos de Foucambert o acesso à escrita para as crianças se resume à decodificação. A leitura é sempre algo posterior, algo que está por vir em algum momento depois de todos os sacrifícios enfrentados:

Pesquisadora: Para aprender a ler preciso aprender as sílabas primeiro, alguém consegue me explicar?

Lay: Precisa, senão não vai saber.

Pesquisadora: Porque eu preciso saber as sílabas para poder ler?

Lay: Para poder aprender, para depois ler. Tem que começar da parte mais fácil

Pesquisadora: Qual é a parte mais fácil?

Lay e Kau: Juntar as sílabas.

Kau: E depois vai formando palavras com as silabas e vai aprendendo.

Lay e Yas: Ela não juntava, depois ela foi juntando e aprendeu

Pesquisadora: Então primeiro eu preciso aprender as letras, alguém pode me explicar?

Lay: Precisa aprender a ler as sílabas e aí depois sabe ler.

Pesquisadora: Depois que eu aprendi as sílabas o que eu faço com essas silabas?

Lay: Junta.

Pesquisadora: Para que eu junto?

Todos: Para ler.

Pesquisadora: Então eu só posso ler seu eu juntar as silabas?

Todos: Isso, sim.

(Entrevista semi-estruturada com o Grupo I do segundo ano, 10/06/2011).

Aprender as sílabas primeiramente é considerada, pelas crianças, a parte mais fácil, porque faz parte das explicações da professora. Ao olharem as repetições das letras na lousa, os alunos afirmaram que era fácil fazer a tarefa, porque era necessário apenas atenção e persistência. A ideia de juntar as letras para só posteriormente ler foi comum a todos os grupos focais do segundo ano:

Pesquisadora: Como é que vocês fazem para ler?

Eduarda: Eu fico juntando a letra e eu consigo ler.

Julia: Eu pego livrinho em casa eu vou pondo o dedo aí eu junto letrinhas e consigo ler.

Carla: Eu junto às palavrinhas.

Débora: Eu fico colocando o dedo e depois eu consigo ler.

(Entrevista semi-estruturada com o Grupo II do segundo ano, 10/06/2011).

As crianças são afastadas da leitura e dos amigos mais experientes, o que torna o processo solitário:

[...] solitário porque passa, sobretudo, pela realização de exercícios e que segue a progressão fixa, pré-estabelecida, dos manuais. O papel do professor é simplificar a tarefa dos alunos [...] sem dar-lhes a possibilidade de procurar, de tatear, de se enganar, ou seja, de se arriscar durante a aprendizagem. (JOLIBERT; SRAIKI, 2008, p.55).

Em nenhum momento o erro, o engano, é considerado como algo positivo, como parte fundamental do processo de apropriação e objetivação. O tateio é desqualificado e a criança pouco arrisca em seu próprio processo de aprendizagem; os sujeitos tornam-se coadjuvantes. Todos os dias, às vezes de forma silenciosa, outras vezes de forma mais direta, alunos são impedidos de penetrar riqueza da leitura: “Saber ler é uma riqueza, saber escrever é um poder.” (BAJARD, 2007, p.105). A necessidade de ler como um ato de apropriação cultural, parte fundamental do processo histórico de formação do homem, não faz parte do processo de escolarização das crianças sujeitos da pesquisa.

Os alunos do quinto ano ao serem questionados sobre seu processo de alfabetização, responderam apenas que não se lembravam, porque já fazia muito tempo e por isso era algo muito distante deles, entretanto quando questionados se a leitura era algo importante, e no caso das respostas afirmativas, o motivo dessa importância, as respostas eram vagas e faziam referência ao discurso de outras pessoas:

Jho: Para saber ler.

Isa: Para montar uma frase e depois uma história.

Pesquisadora: O que é leitura para vocês?

Isa: É um treinamento para mente.

Jaç: Para mim é um arte, uma coisa que relaxa.

Nic: É para passar o tempo, aprender mais as palavras, melhorar na escrita.

Tai: Leitura é uma coisa muito boa, a gente aprende a escrever melhor.

Jho: Para mim é viajar sem sair do lugar.

(Entrevista semi – estruturada com o Grupo IV do quinto ano, 28/06/2011).

Pesquisadora: Agora eu quero que vocês tentem me explicar o que é a leitura para vocês, na visão de cada um.

Pesquisadora: O que é leitura para você, Vinicius?

Vinicius: Que para aprender ler, tem que ler livros.

Jos: Leitura é um ensinamento bom, para aprender porque quando a gente for ler alguma coisa, já sabe.

Pesquisador: Lorena, o que é leitura para você?

Lor: Para mim leitura é aprender novas palavras, porque tem palavras que eu não conheço ou se eu conheço não sei escrever direito.

Pesquisadora: E o que é leitura para você, Pedro?

Ped: São palavras.

Pesquisadora: E para você, Bárbara, o que é ler?

Bárbara: Leitura é quando a gente aprende as coisas quando está lendo, como a Lorena disse aprende com outras palavras.

Pesquisadora: O que é leitura para você, Evelyn?

Evelyn: Leitura para mim é você poder escrever melhor, conhecer mais palavras e ainda se diverte.

(Entrevista semi – estruturada com o Grupo I do quinto ano, 28/06/2011).

Embora eu não tenha acompanhado através da observação participante as práticas e concepções pedagógicas que permeiam o quinto ano, as respostas são repetições das falas das professoras ao explicarem e ressaltarem a importância da leitura. São falas também dos gestores da escola que colocam a leitura em papel de destaque no currículo da escola, mesmo não tendo uma concepção clara do que realmente é o ato de ler. Em meio aos diálogos antes de iniciar as entrevistas semi-estruturadas com os alunos do quinto ano, eles me explicaram como funciona o projeto de leitura que é destaque na escola há muitos anos.

O projeto de leitura é realizado de uma forma mais direta no quarto e no quinto ano. Dentro da sala de aula são posicionadas caixas com livros; cada caixa tem um tipo de livro; eles são organizados de acordo com a dificuldade de leitura na concepção da professora, por exemplo: na primeira caixa ficam os livros com o menor número de páginas, os considerados pequenos; na segunda caixa ficam os livros com um número de páginas maior do que na primeira caixa, são os considerados médios; já na última caixa ficam organizados os livros com muitas páginas, os livros considerados grandes e de maior dificuldade na hora da leitura.

Um painel confeccionado em E.V.A com os nomes de todos os alunos é fixado na parede. Inicialmente todos os alunos pegam os livros menores da primeira caixa para levarem para casa; conforme os livros são lidos, é montado um conjunto de questões referente a eles. As questões são feitas de um aluno para o outro, sendo que é indicado pela professora um aluno-bibliotecário para observar e analisar o diálogo na hora das questões, ou seja, a função do bibliotecário é efetivamente analisar se a criança que está sendo inquirida realmente leu o livro ou está sendo ajudada pela amiga na hora das respostas. Os questionamentos não são realizados pela própria criança; o dado que alimenta o ato de ler não é a ação intencional do leitor.

As ações dos leitores em formação são direcionadas pela professora à procura de respostas que são realizadas para sanar os questionamentos de outros. Conforme vão

lendo e respondendo os questionamentos sobre a supervisão do aluno-bibliotecário, as crianças vão avançando pelas etapas do projeto de leitura. A cada livro lido uma bolinha colorida é adicionada no nome do leitor que está no cartaz, logo quem lê em maior quantidade tem o maior destaque. Os sentidos que devem ser buscados pela atitude de leitor ficam à margem do processo: “A língua escrita só pode ser lida porque há nela um sentido a ser recriado por um sujeito cultural.” (ARENA, 2009, p.169).

As possibilidades de recriar sentido na língua escrita pelas crianças enquanto sujeitos sociais são negligenciadas pela utilização de um método, um projeto de leitura que entende os alunos de forma homogênea:

[...] o que o professor precisa é uma compreensão das possibilidades e dos custos específicos (de cada criança em particular) de diferentes métodos e materiais, um conhecimento de cada criança e daquilo que é fácil ou difícil para ela, além de um compreensão da leitura e de como as crianças devem aprender a ler. Sem essa compreensão, os professores não podem tomar decisões sobre os métodos e materiais que devem usar e, desse modo, são forçadas a seguir as orientações de especialistas de fora ou as persuasões dos editores. É muito provável, então, que esses professores trabalhem sem saber os motivos do seu sucesso ou fracasso. Se não houver uma compreensão do processo, o ensino estará fundamentado em superstições. (SMITH, 1999, p.12).

O sucesso da prática pedagógica da professora é alicerçado unicamente na quantidade de livros lidos pelos alunos, ou seja, fundamentado em suposição, visto que a formação de um leitor não pode ser medida pela quantidade de livros lidos, pois ler é compreender, é ser interlocutor, preocupações distantes de um projeto de leitura em que nem ao menos o material fica disponível ao alcance das crianças, pois a seleção dos livros é feita pela professora.

Dois requisitos básicos para aprender a ler são (1) a disponibilidade de material interessante que faça sentido para o aluno e (2) a orientação de um leitor mais experiente e compreensivo como um guia. No que se refere aos materiais, o problema é de excesso e não de escassez (SMITH, 1999, p.12).

Os dois requisitos básicos propostos são negligenciados; um material selecionado pelo adulto e disposto em caixa através de um método de organização precário não é interessante para o aluno que o enxerga apenas como mais uma tarefa a ser cumprida. A orientação de um leitor mais experiente não é realizada nem pela

professora, nem mesmo pelos pequenos leitores considerados mais avançados no projeto, visto que é claro o incentivo à competição para se eleger o melhor leitor.

A formação do leitor é fragmentada e não se efetiva, as práticas pedagógicas que permeiam o espaço escolar influenciam diretamente a concepção das crianças acerca do ato de ler. A busca por analisar e compreender como essas práticas se fazem presentes no espaço escolar foi fundamental para analisar os dados gerados na leitura dos livros com personagens negros como protagonistas, pois ao dialogar no grupo focal sobre cada um dos livros lidos, seja no segundo ou no quinto ano, as condutas dos leitores eram totalmente permeadas pelas práticas pedagógicas pelas quais eram influenciados.

Ficou evidente que a escola como lugar da cultura, é responsável pela formação do leitor, mas as práticas pedagógicas que alicerçam os professores vêm ao longo do processo escolar impossibilitando a formação do leitor diante de práticas sem uma concepção clara de linguagem.

Capítulo 3: Representação das crianças negras como protagonistas na literatura infantil.

No capítulo de número dois foi analisado o Programa Nacional Biblioteca da Escola com o intuito de entender as ações do programa que visam à distribuição de obras literárias para as escolas públicas brasileiras. Por essa razão, o governo brasileiro é maior agente de distribuição de livros de literatura infantil, gênero analisado nesta dissertação. Neste capítulo serão analisadas a presença das crianças negras como personagens protagonistas na literatura infantil, falas e percepções das próprias crianças, contudo antes se faz necessário entender a escolha da literatura infantil como gênero do discurso, conforme a ótica da teoria bakhtiniana e a sua importância no processo de humanização das crianças para a formação da personalidade. Os conceitos de Bakhtin não serão problematizados de forma detalhada nesta dissertação. Eles foram a referência para realização da pesquisa e análise dos dados, portanto no decorrer das análises o autor se fará presente por meio de suas ideias.

3.1 A literatura infantil como gênero do discurso: o eu e o outro na construção da identidade negra

Na ótica de Bakhtin (2003), os enunciados são sempre organizados em forma de gêneros do discurso, constituído por três elementos que dão a eles formas estáveis: o conteúdo temático, que corresponde ao domínio do sentido do gênero; a construção composicional que se refere aos modos como são estruturados, e o estilo que satisfaz a seleção dos meios linguísticos necessários, considerando sempre a compreensão responsiva ativa do destinatário. Para Bakhtin (2003), sem os gêneros do discurso não existiria a comunicação, já que o uso da língua pelo sujeito é sempre permeado por um gênero determinado, uma vez que é selecionado pelos interlocutores, em situação de comunicação:

[...] Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se

diferencia no processo de fala. Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez a cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível. (BAKHTIN, 2003, p.283).

Para o autor é por meio do domínio dos gêneros que os sujeitos de apropriam e objetivam a linguagem. O gênero é a realidade da comunicação especificamente humana e torna possível a comunicação discursiva. Pensando no ensino da leitura na escola, é possível considerar que as crianças aprendem a ler a partir de tipos de enunciados estáveis, porquanto lemos os diversos gêneros do discurso, cada qual de uma forma única. Não se lê uma narrativa do mesmo modo como se lê um poema. Cada gênero literário exige dos pequenos leitores uma conduta diferente, mas a escola, ao insistir em ensinar apenas uma única forma de ler, não proporciona a formação de leitores, na medida em que não oferece subsídios para que os alunos operem com os diversos gêneros do discurso.

Ao se apropriar dos gêneros, os sujeitos se apropriam dos primários, formas mais simples de enunciados, e dos secundários, mais complexos (BAKHTIN, 2003). Os gêneros primários desenvolvem-se no decorrer da experiência social conforme as condições de comunicação discursiva imediata, dando base para o desenvolvimento dos secundários. Os gêneros secundários só surgem em meio a um convívio cultural mais complexo que é desenvolvido e organizado; não são apropriados de uma forma espontânea pelo sujeito. Por isso o processo de escolarização é o responsável pela apropriação da cultura elaborada ao longo do processo histórico, tendo como responsabilidade realizar um trabalho pedagógico com base tanto com gêneros primários quanto dos gêneros secundários mais elaborados, como a literatura infantil. Os gêneros do discurso são um instrumento de ensino e aprendizagem da linguagem, já que sem eles não haveria comunicação e logo não haveria ensino da língua, todavia como salienta Fiorin (2008), o ensino com enfoque nos gêneros não pode se tornar normativo, porque a riqueza dos gêneros é infinita:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia a medida que se desenvolve e se complexifica em determinado campo. (BAKHTIN, 2003, p.262).

Os gêneros do discurso não estão prontos de uma forma didatizada para serem utilizados em qualquer espaço ou tempo, novos gêneros podem surgir ou serem modificados. Como exemplo, Fiorin (2008) cita o desaparecimento da epopeia e o surgimento do e-mail. As crianças apropriam-se dos gêneros ao fazer uso em contextos reais da vida social, em situações verdadeiras de utilização da língua escrita. Ao pensar em práticas pedagógicas no ensino do ato de ler alicerçadas em Bakhtin, os gêneros do discurso se tornam a entrada principal para ensinar o ato de ler como prática cultural em uma concepção dialógica de linguagem. É a visão de língua composta por signos ideológicos nas relações sociais: “[...] A língua não está portanto fora do indivíduo nem dentro dele. Está nas relações entre os sujeitos.” (ARENA, 1992, p.75).

A escola que visa à formação do leitor deve analisar a palavra como signo ideológico e, ao contrário, um ensino que considere unicamente a decodificação o som das palavras destrói o signo: “[...] Considerar somente o som acústico ou as marcas gráficas, é destruir o signo.” (ARENA, 1992, p.76). Para ensinar na escola o ato de ler sem destruir o signo, a leitura deve ser vista como prática da cultura humana; as crianças devem ter condições reais de interação. Bajard (2007, p.10), ao propor a apropriação do livro de literatura infantil como um objeto cultural antes mesmo do início formal do processo de alfabetização, afirma que (“[...] assim como a criança aprende a falar falando, aprende a andar andando, aprenderá a língua escrita através de seu uso”.

Como já foi salientado anteriormente, é importante que as crianças sejam sensibilizadas por meio dos diversos gêneros do discurso, no entanto Bajard (2007, p.42) alerta que não se pode atribuir a todos os gêneros a mesma importância dada pela criança e refere-se a tipos de textos e gêneros do discurso, sem estabelecer distinções teóricas:

[...] No entanto, se é desejável sensibilizar a criança aos diferentes tipos de textos, não se pode atribuir a todos, indistintamente, a mesma relevância sem correr risco de apenas render tributos a um modismo. Nem todos os gêneros possuem o mesmo interesse para as crianças. A riqueza do texto de ficção não equivale à trivialidade da bula de medicamentos. A ficção tem um papel central na construção da personalidade infantil, papel com o qual os outros gêneros não podem concorrer.

A ficção ao ter um papel central na construção da personalidade coloca a literatura para crianças em destaque, pois como também aponta Bajard (2007), a literatura infantil é constituída majoritariamente por ficção e torna-se relevante para o desenvolvimento humano por ser uma manifestação da cultura humana.

[...] assim como as artes plásticas, o cinema e todas as manifestações de cultura popular, a literatura infantil contribui para humanização desde os primeiros meses de vida e, na escola, de modo mais ostensivo (ARENA, 2009, p.172).

Arena, ao entender a literatura infantil como uma contribuição para a humanização da criança, atribui relevância a um dos princípios norteadores da Teoria Histórico-Cultural, segundo o qual o homem se humaniza ao se apropriar da cultura criada pelas gerações antecessoras. Diante reconhecimento da importância da literatura infantil para o processo de humanização e do desenvolvimento da personalidade da criança, a literatura infantil foi o gênero escolhido para ser analisado ao decorrer da pesquisa, e porque também permeia o espaço escolar em grande escala devido à distribuição de obras realizada pelo PNBE.

A escolha por analisar a literatura infantil com a intenção específica de buscar personagens negros como protagonistas se justifica pelo grande número de crianças negras que fazem parte da população nacional, representadas de forma não positiva, visto que há um longo processo histórico de exploração e desvalorização da negritude no Brasil, devido à escravização de milhares de negros africanos, ou seja, o racismo que é um comportamento resultante da aversão a um determinado grupo se faz presente em nossa sociedade:

O racismo é, por um lado, 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. Ele é por outro lado um conjunto de idéias e imagens referentes ao grupo humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira (GOMES, 2005, p.52).

A autora alerta que o racismo tem diferentes formas de se manifestar; não se manifesta só na forma individual, mas também de uma maneira institucional. Na forma

individual se manifesta em meio a atitudes de discriminação, tais como agressões verbais e físicas, assassinatos, destruição de bens de consumo, etc. cometidas de um indivíduo contra outro. Na forma institucional, as práticas discriminatórias são sistemáticas com a participação do Estado de forma direta ou indireta, e um exemplo disso é a ausência dos personagens negros em livros didáticos e de literatura infantil distribuídos por programas governamentais.

3.2 O surgimento da literatura infantil e a exclusão da criança negra como personagem

O surgimento da literatura infantil é marcado pela exclusão da criança negra e o atendimento às crianças brancas burguesas. A Revolução Industrial em meados do século XVII revolucionou o período ocasionando grandes mudanças sociais e econômicas. O processo crescente de industrialização proporcionou o crescimento descontrolado das cidades, e assim o crescimento do proletariado e a consolidação da burguesia como classe social:

A burguesia se consolida como classe social, apoiada num patrimônio que não mais se mede em hectares, mas em cifrões. E reivindica um poder político que conquista paulatinamente, procurando evitar confrontos diretos e sangrentos, como o que ocorreu na França, em 1789, mas utiliza também essa solução, quando é o caso. Entretanto é uma camada social pacifista, em princípio. Ou, por outra, procura tornar sua violência menos visível. Para isso, incentiva instituições que trabalham ao seu favor, ajudando-a a atingir as metas desejadas (LAJOLO e ZILBERMAN, 1991, p.16).

Para que as instituições sociais se consolidassem e as metas desejadas fossem atingidas, criou-se um novo modo de vida doméstico, com papéis sociais mais bem definidos: o pai como provedor financeiro; a mãe como organizadora da vida doméstica, e a infância passa a ser preservada para garantir a legitimidade da família como instituição, na qual às crianças é atribuído um papel importante:

A criança passa a deter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro) ou novos ramos da ciência (a psicologia infantil, a pedagogia ou a pediatria) de que ela é destinatária. Todavia, a função que lhe cabe desempenhar é apenas de natureza simbólica, pois se trata antes de

assumir uma imagem perante a sociedade, a de alvo da atenção e interesse dos adultos, que de exercer uma atividade econômica ou comunitariamente produtiva, da qual adviesse alguma importância política e reivindicatória. (LAJOLO e ZILBERMAN, 1991, p.16).

A nova visão de criança motiva o aparecimento de objetos industrializados e culturais proporciona o surgimento das obras literárias. Em uma sociedade que está diante de um salto para a industrialização e passa a se modernizar com as inovações tecnológicas, a literatura infantil é vista como mercadoria. A expansão da tipografia no século XVIII proporciona um grande aumento na produção de livros e promove a aproximação dessa literatura com a escola por seu trabalho com a língua escrita: a literatura passa a ocupar lugar entre a criança e a sociedade do consumo.

O gênero destinado às crianças paulatinamente torna-se marcante, trazendo características dos valores e comportamentos reproduzidos pela burguesia. Ao compartilhar os modelos da família da classe em ascensão, a literatura infantil, já em seu nascimento, exclui a população negra e suas especificidades. Longos anos se passaram desde o final da escravatura e atualmente todo tipo de discriminação contra a população negra é considerado como crime. Mesmo assim as crianças negras continuam ausentes da literatura infantil e dos livros didáticos:

O livro didático, de modo geral, omite o processo histórico e cultural, o cotidiano e as experiências dos segmentos subalternos da sociedade, como o índio, o negro, a mulher, entre outros. Em relação ao segmento negro, sua quase total ausência nos livros e sua rara presença de forma estereotipada concorrem em grande parte para a fragmentação da sua identidade e auto-estima. (...) Não é apenas o livro o transmissor de estereótipos. Contudo é ele que, pelo seu caráter de “verdadeiro”, pela importância que lhe é atribuída, pela exigência social do seu uso, de forma constante e sistemática logra introjetar na mente das crianças, jovens e adultos, visões distorcidas e cristalizadas da realidade humana e social. A identificação da criança com as mensagens dos textos concorre para a dissociação da sua identidade individual e social. (SILVA, 1995, p.47-8).

A criança pertencente ao segmento negro não tem elementos para criação de sua identidade, porque o padrão eurocêntrico é fortalecido por livros e por objetos culturais utilizados no espaço escolar por crianças de todas as etnias, mas em razão de apenas as crianças brancas são protagonistas, a negritude é impedida de ser assumida como

identidade. Ao serem tratadas como coadjuvantes, as crianças negras passam pelo doloroso processo de negação, como aponta Cavalleiro (2000):

Isso leva os alunos negros a experimentarem o desejo, impossível, de tornarem-se brancos e eliminarem, assim, a cor indesejável, característica mais perceptível do estigma de sua inferioridade. Na impossibilidade, só lhe resta desejar ser uma cópia da criança branca, que é respeitada e recebida positivamente no espaço escolar. Daí os inúmeros casos de negação de seu grupo de pertencimento. (p.98).

Com a negação, as crianças negras passam todo o processo de escolarização sem construir uma identidade étnico-racial positiva. A literatura infantil contribui diretamente neste processo de negação, pois como já foi apontado anteriormente, é um gênero do discurso majoritariamente de ficção que contribui para a formação da personalidade e de grande preferência dos pequenos.

3.3 A literatura infantil e a construção de imagens

As ilustrações não contemplam as características da negritude, e como aponta Bajard (2007) elas não são mais meros enfeites: “As ilustrações que cem anos atrás eram apenas enfeite do livro, respiração para arejar a massa textual, acabaram ocupando um espaço maior no texto. Chegaram mesmo em algumas obras a se apresentarem sozinhas. (p.35).” As imagens passaram a fazer parte fundamental do livro de literatura infantil, como um suporte das narrativas, algo importante para os pequenos leitores. Até os dias atuais as ilustrações continuam a reproduzir os modelos da família burguesa constituída por crianças brancas que contam a própria história, que são protagonistas e interlocutoras. As crianças não brancas, interlocutoras ativas, não se desenvolvem, por esse motivo, socialmente como negras.

À luz das ideias de Bakhtin, os sujeitos se constituem socialmente por meio da relação com o outro, das interações e dos diálogos. O mundo é permeado por palavras dos outros, permeado pelo diálogo:

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo: interrogar, escutar, responder, concordar, etc. Neste diálogo o homem participa todo e com toda a sua vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, com todo o corpo, com as suas ações. Ele

se põe todo na palavra, e esta palavra esta no tecido dialógico da existência humana, no simpósio universal. (BAKHTIN, 2003, p.348).

As interações entre os sujeitos ocorrem conforme as interlocuções, os diálogos, por isso, na concepção do autor, viver significa participar de um diálogo. A interlocução entre os sujeitos não é limitada à fala, porque existem outros tipos de diálogos, mas a relação do pequeno leitor, interlocutor ativo com o livro de literatura infantil, por exemplo, é uma interlocução, é o outro na relação de interação, por ser um objeto cultural carregado de ideologia: “A palavra e a enunciação estarão sempre carregadas da ideologia e das marcas da vivência nos conflitos gerados pela interação social (ARENA, 1992, p.80)”.

No caso da literatura infantil brasileira, as marcas dos conflitos sociais estão na quase totalidade da representação da população branca, quer através do texto, quer das ilustrações. As relações na sociedade capitalistas são marcadas pela dominação de um segmento social sobre outro, não só economicamente, mas racialmente também é predominante a visão negativa contra o negro:

Numa sociedade como a nossa, na qual predomina uma visão negativamente preconceituosa, historicamente construída, a respeito do negro e, em contrapartida, a identificação positiva do branco, a identidade estruturada durante o processo de socialização terá por base a precariedade de modelos satisfatórios e a abundancia de estereótipos negativos sobre negros. (CAVALLEIRO, 2000, p.19).

Com estereótipos negativos em abundância, as crianças negras vão em busca do outro branco para se espelhar, porque ele é respeitado e valorizado em todos os segmentos da sociedade. Bakhtin (2003) alerta que a literatura cria imagens específicas das pessoas:

A literatura cria imagens perfeitamente específicas das pessoas, nas quais o *eu* e o *outro* se combinam através de uma imagem singular; o *eu* na forma do *outro* ou o *outro* na forma do *eu*. Isso não é um conceito de homem (como coisa, fenômeno), mas uma imagem do homem; no entanto, a imagem do homem não pode ser desvinculada da forma de sua existência (ou seja, do *eu* e do *outro*). (grifos do autor, p.349).

Ao falar das imagens criadas pela literatura, o autor mostra um ponto importante em meio às suas ideias; a tomada de consciência de nós mesmos por meio do outro; só

nos tornamos nós mesmos com o auxílio do outro; o homem encontra-se a si mesmo no outro. “Ser significa ser para o outro e, através dele, para si. O homem não tem um território interior soberano, está todo e sempre na fronteira; olhando para dentro de si ele olha o outro nos olhos ou com os olhos do outro. (BAKHTIN, 2003, p.341).” A criança negra busca sempre como o outro da relação alguém respeitado socialmente, e como a etnia branca recebe todas as marcas positivas de pertencimento, é a ela que tem como seu outro. Ao olhar para dentro de si com os olhos do outro branco, a identidade do ser negro fica ainda mais fragmentada, na medida em que ao contrário do negro que normalmente não possui representações positivas da sua etnia, ser branco no Brasil é ter como espelho diversos membros da sociedade. Ser negro é estar em uma sociedade permeada por brancos, é viver diante de um outro que tem orgulho do seu pertencimento étnico-racial e que desqualifica o grupo negro com a proliferação de estereótipos:

Dizer que os negros são sujos, malandros, ladrões, etc. não é uma verdade. Existem negros sujos, malandros e ladrões como também existem brancos sujos, malandros e ladrões. Importante é entender por que existem pessoas sujas, malandras e ladras, A frase, quando dirigida só aos negros, apenas denuncia o racismo generalizado. (VALENTE, 1987, p.25).

A generalização do racismo atrela ao negro as características negativas, como se o grupo negro fosse o único responsável por sujeira ou roubos, por exemplo. As marcas negativas tornam-se fortes e vão reproduzindo preconceitos que dificultam a construção da identidade negra por oposição ao branco:

Mas é importante lembrar que a identidade construída pelo negro se dá não só por oposição ao branco, mas também, pela negociação, pelo conflito e pelo diálogo com este. As diferenças implicam processos de aproximação e distanciamento. Nesse jogo complexo, vamos aprendendo, aos poucos, que a diferença estabelece os contornos da nossa identidade. (GOMES, 2002, p.39).

As identidades são construídas através das relações sociais; das interações entre os sujeitos e os objetos culturais. Por estar impossibilitada *de se tornar um eu sem o outro* (Bakhtin, 2003, p.342), a identidade do negro está sempre atrelada ao ser branco: “A consciência da própria identidade e da alteridade dos sujeitos é adquirida em contatos que confirmam estas diferenciações. De acordo com essas perspectivas da

construção da identidade, cada indivíduo ao interagir reflete-se no outro” (SILVA, 2004, p.35).

Ser negro em uma sociedade racista é entrar em contato com o outro que confirma as diferenças pelo preconceito e muitas vezes com discriminações raciais. Os negros não são vistos como agentes históricos, e encontram diversos empecilhos para destruir as representações de um sistema de opressão que nega a diferença entre os sujeitos, entre o eu e o outro. Os sujeitos carregam suas orientações ideológicas que também foram constituídas por meio dos outros, por isso quando afirmo que o ser branco está inserido em uma sociedade racista e continua a reproduzir estereótipos contra os negros, não quero dizer que todo branco é racista e comete discriminações raciais, contudo a América é resultado de uma estrutura colonialista da exploração de brancos sobre negros que até os dias atuais ocupa o imaginário brasileiro com características negativas criadas para justificar um doloroso processo de exploração injustificável. O próprio termo *negro* teve uma origem pejorativa, como já foi apresentado desta dissertação.

O termo *negro* só vem obtendo sentido político pelas interações sociais de conflito. As pessoas brancas sempre estão em uma posição de vantagem histórica em relação aos negros nos conflitos gerados pelas interações. Ao analisar a trajetória escolar e os anos de estudos, por exemplo, fica evidente a defasagem do grupo negro em comparação com o branco:

De fato, a escolaridade média de um jovem negro com 25 anos de idade gira em torno de 6,1 anos de estudo; um jovem branco da mesma idade tem cerca de 8,4 anos de estudo. O diferencial é de 2,3 anos. Apesar de a escolaridade de brancos e negros crescer de forma contínua ao longo do século, a diferença de 2,3 anos de estudo entre jovens brancos e negros de 25 anos de idade é a mesma observada entre os pais desses jovens. E, de forma assustadoramente natural, 2,3 anos de estudo é a diferença entre os avós desses jovens. Além de elevado, o padrão de discriminação racial, expresso pelo diferencial na escolaridade entre brancos e negros, mantém-se perversamente estável entre as gerações. (HENRIQUES apud SILVA 2002, p.26).

As diferenças educacionais que se perpetuam ao longo dos anos são muitas vezes naturalizadas. Em uma sociedade que mantém o racismo velado, sem discussões políticas contundentes por partes das elites do poder, as diferenças vão se consolidando e afetando diretamente as interações sociais; as marcas do processo de exclusão vão se

consolidando e efetivando a marginalização do povo negro. Com base em tais fatos, fazer referência aos privilégios do grupo branco não significa diretamente racismo ou discriminações raciais, já que os privilégios são históricos e permanecem silenciosamente no imaginário popular, razão porque é necessário fazer profundas discussões políticas e educacionais com o intuito de promover a igualdade de oportunidade e de condições para todos os membros da sociedade. Em concordância com Bakhtin (2003), pode-se afirmar que as pessoas e os acontecimentos estão sempre em relação com outras pessoas ou com outros acontecimentos.

O branco, ao ser espelho do negro, carregado de marcas de uma falsa superioridade, promove de certo modo a fragmentação e a negação da negritude. Se não é possível passar sem o outro para se tornar eu mesmo (BAKHTIN, 2003, p.342), ser negro no Brasil é se constituir pela negação da sua própria identidade, diante do *outro* que obtém todos os privilégios sociais e que traz, muitas vezes, um olhar negativo sobre o negro. São estereótipos que vão da posição social até os traços físicos, características mais reais da diferenciação; a identidade étnico-racial negra é uma construção social dolorosa :

É nesse sentido que entendo a identidade negra como uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos. Ela implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Um olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela a nossa própria identidade. (GOMES, 2002, p.39).

O negro ao confrontar o olhar com o *outro* branco e encontrar elementos de negação para construir sua identidade étnica positiva, precisa ter a consciência de tal processo. É necessário que se reconheça como agente histórico, para que a sua identidade não seja só em oposição ao branco, mas pela negociação, pelo conflito e diálogo. É necessário um processo constante de aproximação e distanciamento por parte dos negros:

[...] uma identidade negra e coletiva, em que os negros sejam agentes históricos destruidores de um sistema que os oprimiu durante séculos, pois a escravidão na América resultou numa estrutura colonialista, negadora da diferença dos sujeitos dominados e de suas culturas [...] (SILVA, 2004, p.39).

Romper com a ideia de diferenças como marcas de inferioridade não é uma tarefa nada fácil quando se é membro de uma etnia que foi escravizada e dominada culturalmente, por isso há a dificuldade de construção positiva da identidade negra. Nos programas televisivos, nos livros, nos filmes e nos brinquedos, geralmente os negros não são contemplados; sua presença é negligenciada, poucas são as representações que dão subsídios à construção positiva da identidade, ao orgulho do pertencimento étnico-racial. O silêncio impossibilita, muitas vezes, as discussões políticas e sociais acerca do negro na sociedade, como se ele fosse coadjuvante na vida do homem.

Todos os sujeitos que constituem a sociedade são responsáveis pelos seus atos no mundo. Os profissionais da educação, os professores em especial, são responsáveis ou deveriam ser, por uma educação que vise à diversidade, respeitando todas as etnias. A literatura infantil, gênero importante na formação da personalidade e no processo de humanização, deve ser utilizada de forma crítica:

Quando a referência é a literatura, esta é concebida como uma arte capaz de motivar, no mesmo processo, a expressão do imaginário, do real, dos sonhos, das fantasias, dos conhecimentos apropriados pelo sujeito. Em sua essência, ela atua sobre as ações e emoções do ser humano e este poderia, por meio dessa arte transformar e solidificar seu processo de humanização. (GIROTTI; SOUZA, 2009, p.20).

Todas as crianças devem ter o direito de sentir-se representadas positivamente dentro do espaço escolar, em especial por meio de uma arte que é capaz de motivar a expressão do imaginário. O Movimento Negro vem sendo um grande agente na busca pela garantia dos direitos da população negra e é o responsável pela crescente desmistificação do Mito da Democracia Racial, como foi apontado no primeiro capítulo desta dissertação.

3.4 Ausência da implementação da lei 10.639

Em janeiro de 2003, foi publicada a lei 10.639, que alterou a lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), tornando obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nos estabelecimentos públicos e privados de ensino no território

nacional, alertando as instituições de ensino para a necessidade de romper o silêncio acerca das relações étnico-raciais que acarreta o fracasso escolar das crianças negras:

Várias pesquisas, nesse sentido, têm demonstrado que o racismo em nossa sociedade constitui também ingredientes para o fracasso escolar de alunos(as) negros(as). A sanção da Lei 10.639/2003 e da Resolução CNE/CP 1/2004 é um passo inicial rumo á reparação humanitária do povo negro brasileiro, pois abre caminho para nação brasileira adotar medidas para corrigir os danos materiais, físicos e psicológicos resultantes do racismo e de formas conexas de discriminação (CAVALLEIRO, 2006, p.21).

A publicação e a aprovação da lei tornaram-se um marco das lutas do Movimento Negro justamente por romper com a negação do racismo na sala de aula, pois o processo de escolarização da criança negra é marcado por dominação desde o período da lei de abolição da escravatura:

No período em que a lei da abolição constrói uma suposta igualdade entre todos os brasileiros, o acesso a educação pode ser entendido como umas das fontes de poder que fundamentariam a manutenção da superioridade dos brancos. Se durante a vigência do regime escravista a diferenciação se dava basicamente pelo status de livre em oposição a escravo ou ex-escravo, no período em que se debate a abolição e, portanto a igualdade, novos mecanismos tiveram de ser acionados para manter a desigualdade (BARROS, 2005, p.91).

Debates profundos foram travados na época, com a intenção de manter o controle sobre os negros que seriam ex-escravizados, e não teriam mais o jugo do chicote como forma de coerção (BARROS, 2004, p.81). A educação passa a ser então a melhor forma de dominação sobre os negros que, de libertos, tiveram realmente só a denominação, uma vez que as injustiças educacionais também são marcadas pelo processo de exclusão.

As desigualdades entre brancos e negros no processo educacional mostram que 40,5 % das crianças negras entre 10 e 14 anos já estão inseridas no mercado de trabalho, enquanto apenas 15% de crianças brancas com a mesma faixa etária trabalham; é uma diferença de 25,5 %. As pessoas brancas possuem em média dois anos a mais de estudos do que as pessoas negras, e o nível de pessoas não alfabetizadas na faixa etária de 14 a 15 anos é 12% maior na população negra. (BRASIL, 2005, p.7). Com diferenças

educacionais tão pontuais, os negros tendem a repetir o ano escolar com maior frequência:

Fúlvia Rosemberg e colaboradoras realizaram um importante estudo sobre rendimento escolar dos segmentos raciais branco e negro no Estado de São Paulo. Ela conclui que as crianças negras tendem a repetir o ano com uma frequência maior do que as brancas. As autoras destacam, também, que as crianças negras são excluídas mais cedo do sistema escolar, particularmente na passagem da 3^a para a 4^a série do 1º grau. (ROSEMBERG apud SILVA, 2002, p.24).

Como foi apontado na pesquisa, as crianças negras são excluídas particularmente no fim do primeiro ciclo do ensino fundamental, por meio de inúmeros mecanismos de discriminações, tais como ausência de representações positivas. Já se passaram nove anos desde a publicação (estamos escrevendo em 2012) e aprovação da lei das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, porém a sua implementação ainda é um desafio a ser enfrentado pelo Ministério da Educação e pelas escolas do território nacional, que necessitam reconhecer e valorizar as crianças negras, para promover a construção de uma identidade étnico- racial positiva.

As questões que se referem ao racismo são muitas vezes marcas de resistência de inúmeros adultos que, por não entenderem, ou até mesmo por possuírem algum tipo de preconceito, negam a sua existência. Falar de preconceitos é sempre algo complexo em uma sociedade que discrimina de forma silenciosa, entretanto na maioria das vezes em que as crianças são questionadas a respeito, suas respostas são diretas e sem muitos rodeios como será mostrado no próximo tópico.

3.5 A presença dos personagens negros nos livros de literatura infantil: a percepção dos alunos.

Com base em experiências de pesquisa realizada durante a graduação na geração de dados para o Trabalho de Conclusão de Curso em 2010, posso dizer que os adultos possuem muitas vezes uma profunda dificuldade em falar sobre o racismo e suas manifestações na escola. A maioria das professoras nega e diz nunca terem visto nenhum fato de discriminação na sala de aula por falta de um olhar mais atento e sensível para a questão racial. Algumas professoras defendem que as crianças ainda não

discriminam racialmente, que não sabem as diferenças raciais nas quais estão inseridas, entretanto no decorrer deste capítulo alguns dados das conversas em grupo focal demonstram o contrário: as crianças tiveram posicionamentos sérios e em diversos momentos identificaram a presença do racismo na sociedade brasileira.

As crianças do Grupo I do segundo ano identificaram a cor dos personagens como branca logo na primeira entrevista, sem que nenhum livro com personagens negros tivesse sido apresentado:

Pesquisadoras: E como são estes personagens que estão presentes nos livros que vocês levam para casa?

Ped: Personagens da turma da Mônica.

Pesquisadora: Falem-me as características físicas dos personagens.

Lay: Coloridos.

Pesquisadora: Coloridos como?

Joã: Uns verdes, vermelhos.

Pesquisadora: E a cor da pele destes personagens?

Ped: Brancos.

Man: É cor de pele.

Pesquisadora: Qual é a cor de pele?

Kau: Branca.

Joã: Branca.

(Entrevista semi-estruturada com o Grupo I do segundo ano, 10/06/2011).

Nenhuma criança do Grupo I entrevistado fez menção de citar a cor preta ao se referir aos personagens da literatura infantil. Inicialmente a referência foram personagens coloridos, porém quando questionei de forma mais direta que estava fazendo alusão à cor da pele dos personagens, a resposta *branca* foi imediata. É importante ressaltar também que uma menina disse que era *cor de pele*.

Quando questionada sobre qual era a cor da pele, outro aluno respondeu que era branca. Refletindo sobre o meu próprio processo de escolarização, lembrei-me de que as crianças atrelam a cor de pele ao branco da mesma maneira que eu fazia enquanto criança, já que grande parte das professoras denomina o lápis de cor rosa bem claro (salmão) como a cor de pele, uma menção que é reflexo do racismo velado que está impregnado no imaginário da sociedade brasileira. As crianças do Grupo II citaram a Branca de Neve:

Pesquisadora: Como é que são estes personagens dos livros, quais são as características físicas?

Isa: São iguais à Branca de Neve.

An: É, são brancas com os cabelos pretos.
(Entrevista semi-estruturada com o Grupo III do segundo ano, 10/06/2011).

Os contos de fadas fazem parte da vida das crianças durante toda a infância, contudo as princesas são sempre brancas como a neve, possuem características que enaltecem o eurocentrismo, por terem sua origem na Europa. As crianças facilmente identificaram a semelhanças dos personagens da literatura infantil brasileira com os contos de fadas, o que deixa evidente a não contemplação da população brasileira em sua totalidade; apenas a criança branca é representada como mostra a fala de uma criança do Grupo III:

Pesquisadora: E como são os personagens dos livros?

Kar: São legais.

Pesquisadora: Fisicamente, eles são brancos ou negros?

Kar: Coloridos.

Mar: Da nossa cor.

Thaí: Só que eles são mais claros.

(Entrevista semi-estruturada com o Grupo IV do segundo ano, 10/06/2011).

Ao serem colocadas como tema do debate as características físicas dos personagens, Mar, uma aluna que possui a pele de um tom bem claro e se considera branca, identificou a cor dos personagens como “da nossa cor”, o que demonstra a proximidade das crianças brancas com os personagens da literatura infantil, mas outra menina do grupo disse que os personagens eram mais claros, mas, para responder, olhou para o próprio braço que é um pouco mais escuro que o de Mar, pois ela era parda, segundo meu entendimento.

A literatura infantil por meio das ilustrações e das enunciações vai fortalecendo o padrão eurocêntrico, criando situações para que apenas as crianças brancas se sintam representadas de forma positiva, enquanto as crianças negras paulatinamente vão se sentindo coadjuvantes do espaço escolar e conseqüentemente na vida. As crianças negras buscam então se aproximar do padrão que é fortalecido pelo espaço escolar e pelos materiais utilizados, e se aproximam cada dia mais do discurso das crianças brancas, valorizadas em sua plenitude.

Como gênero do discurso importante para o desenvolvimento da personalidade da criança, a literatura infantil, ao negligenciar a negritude difundindo estereótipos,

veicula imagens de representação das crianças com profunda negação racial negra para levar a criança negra à identificação com o grupo branco, algo profundamente doloroso. Como bem salienta Cavalleiro (2000), as crianças negras passam por esse desejo impossível de se tornarem brancas, negam constantemente a cultura e os traços físicos do grupo ao qual pertencem. As crianças maiores, do quinto ano, também não identificaram os personagens da literatura infantil como negros:

Pesquisadora: Como vocês levam livros para casa, eu gostaria de saber como são estes personagens fisicamente?

Eve: É para escolher um livro?

Pesquisadora: Não, tenta pensar de uma forma mais geral, em vários livros.

Pesquisadora: Tenta me explicar como eles são fisicamente, eles são negros ou brancos?

Eve: Brancos.

Pesquisadora: A maioria é branca?

Jos: É

Bár: O rosto é branco, mas as roupas são coloridas.

Pesquisadora: Vamos pensar na cor da pele; eles são brancos ou negros?

Todos: Brancos.

(Entrevista semi-estruturada com o Grupo I do quinto ano, 28/06/2011).

O questionamento e os diálogos no grupo focal (GATTI, 2005) foram mais intensos e dinâmicos com as crianças do quinto ano. O Grupo II constatou, além da ausência de personagens negros, a não existência de princesas negras. Durante a abolição da escravatura, um marco histórico, a princesa que foi considerada como libertadora dos escravos era branca:

Pesquisadora: Neste livro que vocês levam para casa tem personagens negros? Tem mais personagens negros ou brancos?

Mat e Isa: Brancos.

Pesquisadora: Vocês acham que faltam personagens negros?

Todos: Sim.

Pesquisadora: Vocês conhecem alguma princesa negra nos livros?

Todos: Não.

Pesquisadora: E princesas brancas?

Van: Tem um monte.

Isa: Tem aquela princesa que libertou os escravos, até ela era branca.

(Entrevista semi-estruturada com o Grupo III do quinto ano, 28/06/2011).

A recordação da Isa sobre a libertação dos escravos por meio de uma princesa branca, a Princesa Isabel, filha do Imperador D. Pedro II, demonstra como o conhecimento organizado na escola descaracteriza a história de opressão e de lutas dos negros escravizados no Brasil. A abolição é muitas vezes considerada pela escola como um privilégio concedido à população negra, em vez de lutas de resistência como as criações dos quilombos. O negro é caracterizado como um ser passivo diante de todo o processo histórico, o que desqualifica a escola como lugar de debate:

A escola é, hoje, acima de tudo um espaço de confrontos e debate de idéias. Como diz Dayrell, "...espaço sociocultural, ordenado em dupla dimensão...onde os sujeitos não são apenas agentes passivos... ao contrário, trata-se de uma relação em contínua construção, de conflitos e negociação", em que a cada instante se dá "a reprodução do velho e a possibilidade de construção do novo" (1996: 137) (SOUZA, 2005, p.107).

A impossibilidade de construir o novo está no equívoco de considerar a abolição como um marco da história do negro no Brasil, como sendo um marco do fim da opressão racial:

A abolição da escravatura no Brasil não livrou os ex-escravos e/ou afrobrasileiros (que já eram livres antes mesmo da abolição em 13 de maio de 1888) da discriminação racial e das conseqüências nefastas desta, como a exclusão social e a miséria. A discriminação racial que estava subsumida na escravidão emerge, após a abolição, transpondo-se ao primeiro plano de opressão contra os negros. (SANTOS, 2005, p.21).

E como já foi dito anteriormente, para suprir a ausência dos chicotes, a educação foi a forma mais significativa de opressão contra os negros. Militantes do Movimento Negro, ao longo dos anos, tem lutado por uma educação formal igualitária para que os negros tenham suas histórias de lutas e resistências contadas no espaço escolar, todavia diversas pesquisas demonstram que a escola desenvolve uma cultura de embranquecimento. (NASCIMENTO, 1978; MUNANGA, 1996; SILVA, 1996 e 1988).

O sistema educacional [brasileiro] é usado como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro – elementar, secundário, universitário – o elenco das matérias ensinadas, como se se executasse o que havia predito a frase de Sílvio Romero, constitui um ritual da formalidade e da

ostentação da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características, do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra. Tampouco na universidade brasileira o mundo negro-africano tem acesso. O modelo europeu ou norte-americano se repete, e as populações afro-brasileiras são tangidas para longe do chão universitário como gado leproso. Falar em identidade negra numa universidade do país é o mesmo que provocar todas as iras do inferno, e constitui um difícil desafio aos raros universitários afro-brasileiros (NASCIMENTO, 1978: 95).

Diante de uma identidade negra discriminada e da utilização do sistema educacional como um aparelhamento de controle na discriminação cultural, resta ao Movimento Negro promover constantes reivindicações; algumas conquistas como a Lei 10.639 é notável. A sua implementação ainda não se efetivou e assim o preconceito continua fazendo parte da escola silenciosamente. As crianças o notam e sabem que a ausência de personagens negros na literatura está vinculada a ele:

Isa: No Ali Babá tem pessoas negras

Tai: É bem difícil a gente achar um livro de personagens negros.

Pesquisadora: E porque é difícil de achar personagens negros?

Isa; Porque a maioria das pessoas tem preconceitos, contra as pessoas morenas, as pessoas negras.

Jaç: Ter preconceito é muito ruim.

Jho: Não tem por causa do preconceito.

Tai: Eu nunca tinha pensado sobre isso, se tinha preconceito ou não, mas é raro pessoas negras nos livros.

Nic: Tem muitas pessoas com preconceito, aí quando os autores vão escrever não colocam por isso.

(Entrevista semi-estruturada com o Grupo IV do quinto ano, 28/06/2011).

A conversa no Grupo IV do quinto ano sobre a ausência dos personagens negros iniciou-se com a conclusão de que nas histórias do Ali Babá existem personagens com a pele mais escura. A aproximação com os personagens negros tem como referência um conto ambientado na Arábia, ou seja, longe de terras brasileiras. Através dos diálogos no grupo focal foi possível uma real interação entre as crianças. Isa diz que o preconceito é o que leva à ausência de personagens negros, e então Jaç afirma que ter

preconceito é algo ruim, discurso muito comum na sociedade brasileira “è feio ter preconceito”, entretanto o conceito não é problematizado no interior da escola.

Jho concorda prontamente que a ausência está atrelada ao preconceito, e Tai, a primeira a apontar que era difícil encontrar negros nas histórias de literatura infantil, permaneceu em silêncio por um tempo. Cheguei a achar que estava discordando dos amigos de grupo, mas ao se pronunciar afirma que nunca havia parado para pensar e concorda que os autores não escrevem as histórias com personagens negros por preconceito, dando a entender que os próprios autores de forma consciente não os colocam. Ao questioná-los sobre o que realmente era esse preconceito, não souberam me responder. Perguntei também se eles se lembravam de terem discutido sobre o preconceito em algum momento dentro da escola: a resposta foi negativa. As relações étnico-raciais no Brasil são permeadas por termos e conceitos; preconceito é um destes termos e faz referência a um julgamento negativo:

O preconceito é um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo. Esse julgamento prévio apresenta como característica principal a inflexibilidade pois tende a ser mantido sem levar em conta os fatos que o contestem . Trata-se do conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos. O preconceito inclui a relação entre pessoas e grupos humanos. Ele inclui a concepção que o indivíduo tem de si mesmo e também do outro. (GOMES, 2005, p.54).

Considerando a definição de preconceito da autora, um indivíduo preconceituoso se fecha em uma determinada opinião, o que impossibilita um aprofundamento das questões e uma reavaliação de conceitos em relação a um grupo étnico discriminado como o negro, por exemplo. E como já foi apontado, ninguém gosta de ser preconceituoso:

É por isso que ninguém gosta de se assumir preconceituoso. É comum ouvirmos afirmações do tipo “não sou preconceituoso!”; “no Brasil não existe preconceito racial, pois é somos fruto de uma grande mistura racial e étnica!” Mas, muitas vezes, quando essas pessoas são interrogadas se permitiriam o casamento da filha ou do filho com uma pessoa negra, a primeira resposta é a negação; quando vêem um homem negro casado com uma mulher branca ou vice-versa logo se apressam em dizer que é um casamento por interesse; quando encontram um homem negro dirigindo um carro de luxo tendem a pensar que se trata do motorista. (GOMES, 2005, p.55).

A negação do preconceito não garante a sua ineficácia ou impede que os estereótipos sejam disseminados. Inúmeras são as vezes em que é possível presenciar as afirmações relatadas pela autora da forma mais naturalizada possível, sem considerar as famosas e dolorosa anedotas. As piadas em relação ao povo negro são sempre marcadas por relações de inferioridade; é possível ouvi-las na rua ou lê-las na internet:

“Por que preto não erra? Porque errar é humano.”
 “Preto parado é suspeito, correndo é ladrão, voando é urubu.”
 “Qual a diferença entre um preto e um câncer? O câncer evoluiu.”
 “Por que o mundo é redondo? Para os pretos não cagarem nos cantos.”
 “Se um preto e um português jogam bola no lixão, quem ganhará? O preto, pois está jogando em casa”
 “Por que não tem vidente na África? Porque preto não tem futuro”
 “O que é uma Kombi com cinco pretos caindo no abismo? Um desperdício, pois cabem quinze”

As frases são reproduzidas e compartilhadas com algo engraçado, em meio à justificativa que não passam de brincadeiras. A utilização de tais argumentos é a negação do racismo através da ridicularização dos negros:

Trata-se do conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos. O preconceito inclui a relação entre pessoas e grupos humanos. Ele inclui a concepção que o indivíduo tem de si mesmo e também do outro. (GOMES, 2005, p.54).

As imagens estereotipadas dos negros, por fazerem parte das relações sociais, perpetuam a desvalorização e o fortalecimento do preconceito. A escola ainda não tem subsídios para trabalhar tais questões; os problemas perpassam pelo material utilizado, pelos livros de literatura infantil e didáticos, pela formação dos professores, entretanto ao contrário do que muitos pensam, as crianças estão inseridas nas relações, notam o preconceito e a ausência de personagens negros, dado que pôde ser comprovado diversas vezes ao longo da pesquisa; as crianças estão abertas ao novo e às discussões sobre as questões raciais, mas a escola ainda não encontrou formas de efetivar a educação para as relações étnico-raciais.

3.6 Leitura dos livros com personagens negros como protagonistas recomendados pelo PNBE de 2010 e discussão no grupo focal com os alunos do segundo ano

No primeiro capítulo que é referente à metodologia do trabalho de pesquisa, foi apontado que a leitura dos livros com personagens negros recomendados pelo PNBE realizou-se através da formação do grupo focal, com um livro para cada grupo. As crianças liam e passavam para o próximo. Inicialmente as leituras foram bem fragmentadas, alguns alunos leram e outros não, mas no decorrer das discussões isso foi se modificando.

Uma aluna não quis participar, porque não gostaria de ler e porque não sabia. Tentei argumentar que não precisava saber ler, que podia pedir ajudar ou ler com os outros membros do grupo, contudo não levou nenhum livro para casa, mas participou dos diálogos no grupo, apesar de ter a maior parte do tempo permanecido em silêncio.

De acordo com o Quadro 2 no primeiro capítulo, quatro livros foram selecionados para o segundo ano: *Valentina*; *A Caixa de Lápis de Cor*; *Os Gêmeos do Tambor*; *Bruna e a Galinha D'Angola*. Foi discutida no capítulo 2 a formação do leitor, na perspectiva de Bakhtin e da Teoria Histórico-Cultural. As crianças estavam inseridas em práticas pedagógicas de exercícios mecânicos de alfabetização, sem contato com a biblioteca escolar. Assim a escolha dos livros sempre ficava sob a responsabilidade da professora, por isso assim que eu perguntava se eles tinham gostado do livro ou da história, a resposta era afirmativa. Por não poder discordar das escolhas do adulto, aprenderam a concordar com as leituras sugeridas, mesmo quando a história não agradava.

No decorrer da pesquisa, a atuação de pesquisadora esteve sempre abarrotada por negociações de permanência, com medo de não conseguir alcançar os objetivos propostos no início do desenvolvimento do projeto; no interior da escola as discussões no grupo focal foram muitas vezes demarcadas e silenciadas. As crianças provavelmente tinham inúmeras coisas a dizer que não foram ditas, porque quando as respostas essenciais para a pesquisa eram obtidas, o diálogo era encerrado para que os alunos voltassem para sala de aula.

As discussões sobre as leituras foram conduzidas em grande parte pela interpretação e atribuição de sentido, realizadas previamente na posição de pesquisadora,

o que impossibilitou a liberdade de interpretações dos alunos em relação às histórias lidas. Como pesquisadora, os procedimentos intelectuais de atribuição de sentido se davam de forma diferente dos do pequeno leitor que nunca tinha entrado em contato com protagonistas negros; eram crianças que dialogaram pela primeira vez com um *outro* negro.

Ao adotar, como pesquisadora, um comportamento com certo tom professoral, levei os alunos, equivocadamente, durante as discussões de grupo focal, a uma única interpretação para cada história. O primeiro livro que foi lido com os alunos do segundo ano é um exemplo da análise por meio de uma única interpretação, prática que não foi percebida, por mim, no desenvolvimento dos diálogos no grupo focal. Esse tom professoral costuma trair o pesquisador, acostumado a observar continuamente, em situações de alta saturação, as práticas em sala de aula.

A leitura do livro *Valentina* agradou a um número maior de meninas, por se tratar de uma personagem que se considerava uma princesa. A narrativa do livro é realizada de uma forma poética. A menina moradora da favela apenas achava que era uma princesa, mas na realidade era uma garota comum da periferia do Rio de Janeiro:

Pesquisadora: Qual é a história do livro?

Déb: Que os país dela vivem para cima e para baixo.

Jul: A Valentina é uma princesa.

Pesquisadora: Ele é uma princesa ou acha que é uma princesa?

Jul: Ela é uma princesa.

Pesquisadora: Onde ela mora?

Jul e Edu: Em um castelo.

(Diálogos no Grupo Focal com o Grupo II do segundo ano, 30/08/2011).

Assim como o Grupo II, o III e o IV também não identificaram as especificidades da história. No Grupo IV e II alguns membros não haviam lido a história inteira:

Isa: Ela era uma princesa entediada que achava que o mundo era o castelo.

An: Ela queria que o pai dela ficasse com ela; não queria que o pai descesse.

Pesquisadora: Por que ela não queria que o pai descesse?

An: Porque ela acha que tudo naquele mundo era chato.

(Diálogos no Grupo Focal com o Grupo III do segundo ano, 06/09/2011).

As respostas das crianças demonstram que os sentidos por eles atribuídos não foram os mesmos atribuídos pela pesquisadora, pois ao serem aproximadas da leitura por um objeto artificial e sem vida, a apropriação e objetivação do ato de ler na escola tornam-se difíceis, na medida em que as crianças não têm como objetivo compreender o mundo através da leitura (ARENA, 2009, p.170). Apenas o grupo I levantou possibilidades de sentidos plausíveis para a história:

Kau: Ela morava em um castelo, era uma princesa e não podia descer de lá sozinha.

Pesquisadora: Ela morava com quem?

Kau: Com o rei e com a rainha, só que ela ficava pensando porque o rei e a rainha saiam tanto.

Pesquisadora: Por que o rei e a rainha saem?

Joã: Para trabalhar.

Pesquisadora: Ela morava em um castelo mesmo?

Kau: Ela só achava que morava no castelo.

Pesquisadora: Então ela morava onde?

Kau e Joã: Em uma casa.

Pesquisadora: E onde era essa casa?

Joã: Perto da favela.

(Diálogos no Grupo Focal com o Grupo I do segundo ano, 22/08/2011).

As crianças não estão inseridas em práticas pedagógicas que visam à formação do leitor responsivo. Segundo Foucambert, a fragmentação do ensino de ler não proporciona às crianças chegar ao significado do texto: “[...] Jamais se chega ao significado de um texto pela soma do sentido das sucessivas palavras que o compõem (p.06).”. Poucas são as crianças que em meio há um ensino subdividido tornam-se leitores. No grupo I, em que as crianças atribuíram sentidos à história da mesma forma que a pesquisadora, a professora da sala considera dois alunos bons leitores, mas eles já não gostam de ler, e veem esse ato como necessidade apenas para ler as tarefas escolares.

As ilustrações do livro não deixam margem a dúvidas sobre o pertencimento étnico-racial das protagonistas, entretanto, na narrativa, o autor não faz referência a Valentina como uma menina negra; apenas as imagens nos reportam a esse fato, o que a meu ver é algo muito positivo, pois quando os personagens brancos são protagonistas, os autores geralmente não fazem referências a esse fato no texto escrito. No Grupo IV

as crianças ao atribuírem a Valentina a condição de negra mencionaram a capa do livro, lugar em que a imagem é maior:

Pesquisadora: E como a Valentina é?

Todos: Negra.

Thaí: Dá para ver na capa que ela é negra, professora.

(Diálogos no Grupo Focal com o Grupo IV do segundo ano, 13/09/2011).



Figura 1 – Capa do livro Valentina

Todos os grupos identificaram a personagem como não branca, entretanto algumas crianças a consideraram morena, referência à negação do ser negro no Brasil, problematizada no próximo capítulo:

Pesquisadora: Como são os personagens desses livros?

Kau, João e Man: O rei, a rainha e a Valentina.

Pesquisadora: E a Valentina é como, tenta me descrever?

Kau: Ela tem pernas longas e usa óculos.

Pesquisadora: E a cor da pele?

Kau: Negra.

Manoela: Morena.

Pesquisadora: Ela é morena ou é negra?

Ped: Negra.

(Diálogos no Grupo Focal com o Grupo I do segundo ano, 22/08/2011).

Quando indaguei se a personagem era negra ou morena, Ped respondeu prontamente que era negra, devido ao fato de ele já ter um posicionamento mais claro

sobre seu pertencimento étnico-racial. Trata-se de um menino que tem um irmão gêmeo e é filho de um casal miscigenado, mãe branca e pai negro. O irmão, que faz parte do grupo I, tem as características físicas próximas às da mãe e se identifica como branco. Ped tem a pele mais escura, é mais próximo fisicamente do pai e se identifica tanto como pardo quanto como negro, mas se posiciona como não pertencente ao grupo branco e identifica claramente o pai como um homem negro:

A pedido da professora do segundo ano, eu ajudei a confeccionar o painel do dia dos pais, na hora de anexar os desenhos das crianças, que era um super-herói mimeografado pela professora, colorido pelas crianças, notei que havia unicamente um desenho em que a pele do super-herói era negro: o desenho do Ped. Perguntei a ela sobre o fato e ela me narrou o seguinte diálogo:

Professora: Ped me responde uma coisa, **por que você pintou o desenho com o lápis de cor marrom?** Eu não entendi por que você fez isso no rosto do pai.

Ped: O desenho não é o meu pai, Pro?

Professora: É sim, Ped.

Ped: **Então meu pai é negro professora, por isso que eu pintei ele de marrom da cor que ele é na vida real.**

(Período de Observação, 10/06/2011).

O fato narrado aconteceu antes das leituras dos livros com personagens negros, algo anterior a qualquer interferência que possa ter ocorrido por conta da pesquisa. Somente a professora sabia dos objetivos. Após o término da primeira entrevista, quando pedi para que os alunos se julgassem com base na cor da pele, ele me perguntou se realmente pode considerar-se como negro, na medida em que a cor da sua pele não é tão escura quanto à do seu pai. As inquietações das crianças relativas às relações étnico-raciais fazem-se presentes no espaço escolar, mas não encontram espaços para diálogos e discussões teóricas.

Quando o assunto foi de fato a ausência de personagens negros, todos os grupos mantiveram a mesma posição: não estão presentes na literatura infantil nem como coadjuvantes:

Pesquisadora: Tem muitas meninas negras no livros?

Man: Não.

Kau: O Saci-Pererê é negro.

Joã: É pouco.

Pesquisadora: Então são poucos personagens negros?

Joã: Sim.

Pesquisadora: Vocês acham que faltam personagens negros nos livros?

Kau: Falta.

(Diálogos no Grupo Focal com o Grupo I do segundo ano, 22/08/2011).

Quando perguntados sobre a existência de meninas negras nos livros, a referência foi o Saci-Pererê. Os negros, assim como na vida real, na literatura infantil também são associados a estereótipos negativos e histórias relacionadas à dor:

Pesquisadora: Alguém consegue pensar por que tem mais personagens brancos?

Kau: Porque se tivesse mais negro ninguém ia querer comprar

Pesquisadora: Por quê?

João: Porque tem muitas pessoas brancas.

Lay: Tem muita gente branca que não gosta de negro.

Pesquisadora: Mas por que será?

Lay: Porque são racistas

Pesquisadora: Por que você acha que tem racismo no Brasil?

Kau: Porque usa droga.

João: Por causa da favela, dos ladrões.

(Diálogos no Grupo Focal com o Grupo I do segundo ano, 22/08/2011).

Com base da história do Saci, um menino negro travesso de uma perna só, uma lenda folclórica brasileira, pode-se dizer que os personagens negros estão geralmente vinculados à naturalização do sofrimento e de inferioridade, como salienta Lima (2005, p.103). “As abordagens naturalizam o sofrimento e reforçam a associação com a dor. As histórias tristes são mantenedoras da marca de condição de inferioridade pela qual a humanidade negra passou”.

A condição de inferioridade se perpetua sem reflexões, e como apontou o Kau, as histórias com personagens negros não estariam entre as mais vendidas, porque inúmeras pessoas não gostam dos negros por serem racistas. As crianças ao apontarem a existência do racismo não fizeram isso de uma forma envergonhada, ao contrário, foram firmes em suas afirmações.

Pesquisar sobre as questões étnico-raciais é estar sempre em uma posição delicada. A maioria das pessoas não está disposta a falar sobre o assunto e quando estão é para tentar demonstrar que não são preconceituosas, contudo as crianças se manifestaram sem grandes problemas, o que demonstra uma abertura para os

questionamentos no interior da escola: “A Ausência de questionamento pode levar inúmeras crianças e adolescentes a cristalizarem aprendizagens baseadas, muitas vezes, no comportamento acrítico dos adultos a sua volta” (CAVALLEIRO, 2000, p.20). A pedagogia do silêncio sobre as questões étnico-raciais permite que os negros sejam falsamente reconhecidos e conseqüentemente vitimados:

O silêncio dos professores perante as situações de discriminação impostas pelos próprios livros escolares acaba por vitimar os estudantes negros. Esse ritual pedagógico, que ignora as relações étnicas estabelecidas no espaço escolar, pode estar comprometendo e o desenvolvimento da personalidade de crianças e de adolescentes negros, bem como estar contribuindo para a formação de crianças e de adolescentes brancos com um sentimento de superioridade (CAVALLEIRO, 2000, p.33).

O comprometimento do desenvolvimento da personalidade da criança negra está vinculado ao despreparo do professor para lidar com os inúmeros casos de discriminação com embasamento teórico e discussões políticas; isso possibilita uma visão fragmentada e acrítica sobre o problema. As discriminações que se fazem presentes nos livros de literatura infantil, didáticos ou no currículo escolar são ainda mais difíceis de seres problematizadas; passam muitas vezes despercebidas por serem sofisticadas, porém transmitem mensagens não só pelo texto escrito, mas também pelas ilustrações, como aponta Lima (2005, p.101):

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

A literatura infantil permite que as opiniões acerca da população negra sejam marcadas por estereótipos e dor, o que nos remete ao segundo livro com personagens negros recomendados pelo PNBE 2010: *A Caixa de Lápis de Cor*. O livro foi oferecido

para as crianças unicamente por fazer parte da lista do PNBE, pois a meu ver é um livro que reforça a inferioridade do povo negro.

O personagem principal é um menino que engraxa sapatos na rua. Embora o menino não tenha sapatos, as roupas são limpas e seus traços físicos bonitos como pode ser visto na figura que se refere à capa do livro:

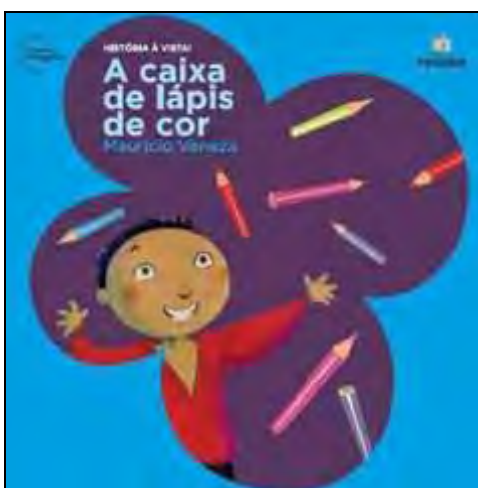


Figura 2 – Capa do livro *A Caixa de Lápis de Cor*

O livro não possui um texto escrito. É considerado pela editora como um livro de imagens, uma narrativa visual. Foi o preferido de algumas crianças exatamente por não possuir texto escrito: “**Ped:** Eu gostei da *Caixa de Lápis de Cor*, porque só tem desenho e não tem letras” (Diálogos no Grupo Focal com o Grupo IV do segundo ano, 13/09/2011). Todos os grupos identificaram o menino como não branco:

Pesquisadora: Qual é a história deste livro?

Jul: É assim, tem um menininho e ele engraxa sapato. O moço aceitou engraxar, mas não tinha dinheiro para dar, então ele deu a caixa de lápis de cor, então ele desenhou e mergulhou no desenho.

Pesquisadora: Este menino, como ele era fisicamente?

Jul: Negro.

Pesquisadora: Ele é uma criança bonita no livro?

Jul; Edu; Yas: É sim.

(Diálogos no Grupo Focal com o Grupo II do segundo ano, 22/08/2011).



Figura 3 – O menino recebe uma caixa de lápis de cor como pagamento (p.09)

Os grupos apontaram o menino como negro e bonito, contudo não falaram inicialmente sobre as condições sociais do menino. A narrativa em nenhum momento remete o leitor a uma família ou a uma casa. Quando desenha com a caixa de lápis de cor que ganhou como pagamento, o faz na rua, em uma viela como mostra a figura 4:



Figura 4 – O menino desenha em uma viela (p.10)

No Grupo I, questionei se a história era feliz e o Kau salientou que o menino era órfão, por não ter o pai e a mãe na história, e ainda já trabalhar, mesmo sendo criança:

Pesquisadora: Qual é a história do livro?

Kau: O menino ganha uma caixa de lápis de cor e desenha e entra no desenho.

Pesquisadora: Ele era o que antes Manoela?

Man: Engraxava os sapatos.

Pesquisadora: Por que ele ganhou está caixa de lápis de cor?

João: Porque o homem não tinha dinheiro para pagar ele.

Pesquisadora: Ele engraxava sapatos e ganhou a caixa de lápis de cor em forma de pagamento, então como era este menino do livro?

Kau e João: Ele é negro.

Pesquisadora: É uma história feliz ou uma história triste?

Lay: Feliz.

Pesquisadora: É uma história feliz?

Kau: Ele é órfão.

Pesquisadora: Por que você acha que ele é órfão?

Kau: Ele não tem mãe e nem pai e engraxa sapato.

Pesquisadora: Falou no livro que ele não tem pais ou você chegou a esta conclusão?

Kau: Porque ele engraxa sapato e não mora em uma casa.

Pesquisadora: Ele não mora em uma casa, ele mora onde?

Man: Na rua.

Pesquisadora: Vocês acharam a história bonita, é legal morar na rua?

Todos: Não.

Kau: Eu não queria ser órfão.

Pesquisadora: Vocês já tinham visto algum menino negro assim nos livros?

Kau: Eu já, o Saci-Pererê.

Pesquisadora: Tirando o Saci-Pererê, que é uma lenda, vocês já viram outro?

Ped: Só um, este livro foi o primeiro.

(Diálogos no Grupo Focal com o Grupo I do segundo ano, 30/08/2011).

Algumas crianças identificaram a história como positiva ao considerar que o menino desenhava e mergulhava nas suas próprias criações, ausentando-se da realidade cinzenta da metrópole na qual estava inserido, no entanto ao serem questionados sobre as condições sociais do personagem, compreenderam que o menino era pobre e provavelmente morador de rua sem os pais presentes; as representações de dor são percebidas pelas crianças, e Kau, ao dizer que não gostaria de ser um órfão, demonstra o distanciamento com o personagem.

A discordância em relação ao livro tem embasamento no fato de que as crianças não negras possuem um alto número de opções literárias em que estão representadas de

forma positiva, e assim um grande suporte para formação da personalidade. O mesmo não é real em relação às crianças negras como aponta Lima (2005, p.109):

A diferença para uma criança não negra está no número de opções em que ela se vê para elaborar sua identidade. Em todo o leque dessa oferta, podemos encontrá-las nas mais diferentes formas, papéis e jeitos, o que compensa uma ou outra desqualificação. O mesmo não acontece para a criança negra, que encontra imagens pouco dignas para se reconhecer, o que não está na profissão, mas na altivez, simpatia, inteligência, enfim, integridade como pessoa e não apenas bobice como configuração.

As crianças negras possuem, na maioria das vezes, o silêncio, e apenas as personagens brancas para se espelharem. Diante deste fato, é importante que os personagens negros não tragam unicamente as histórias atreladas à dor e à desqualificação. Os outros dois livros que foram disponibilizados para a leitura das crianças não estavam na lista de livros recomendados pelo PNBE; foram selecionados na biblioteca da escola e a representação positiva da negritude foi escolhida como critério de seleção.

Bruna e a Galinha D'Angola narra a história de uma menina que ouvia a avó Griot, uma contadora de histórias, falar sobre a África e a Galinha D'Angola para uma menina que não tinha amigos e se sentia sozinha. Os alunos demonstraram dificuldade para atribuir sentidos à história, como demonstram os diálogos com o Grupo III:

Pesquisadora: Alguém consegue me contar a história do livro?

Kau: A história foi que avô dela contou por causa de um pano todo pintadinho.

An: Era uma menina que se sentia muito sozinha aí ela fez uma galinha d'angola.

Isa: Era a história de uma menina que tinha uma galinha d'angola como amiga.

Pesquisadora: Vocês gostaram da história?

Isa; Ama: Eu gostei.

Pesquisadora: E como era esta menina do livro?

An: Uma menina morena de tranças.

Ama: De tranças e com uma galinha d'angola

Kau: Ela morava na África.

Pesquisadora: Vocês acharam difícil ler este livro?

An: Eu achei difícil porque tinha algumas palavras que eu não conseguia ler, pois eram difíceis.

(Diálogos no Grupo Focal com o Grupo III do segundo ano, 20/09/2011).

A dificuldade encontrada para ler o livro é um reflexo da ausência do tema negritude no espaço escolar, porque a história do negro ainda não faz parte do currículo, e pouco se sabe das histórias de luta e pertencimento étnico. O continente africano é muito distante da realidade brasileira. Segundo Smith (1999, p.21) .quanto mais um assunto é conhecido pelo aluno, menos ele precisa descobrir:

[...] quanto mais você souber, menos você precisará descobrir. É como se existisse uma certa quantidade de informações necessárias para ler qualquer coisa (a verdadeira quantidade vai depender da finalidade e do que você estiver tentando ler) e contribuições para essa quantidade total podem vir da frente dos olhos ou de trás dos mesmos

Com poucos ou para ser mais precisa, com nenhum conhecimento sobre a África, a leitura tornou-se cansativa e sem sentido diante da ausência de experiências sobre as africanidades. Muitas pessoas, inclusive as crianças sujeitos desta pesquisa, desconhecem que a África é um continente; acham que se trata apenas de um país. A protagonista da história - Bruna - foi reconhecida por alguns alunos como uma menina morena, e, pelas demais, como negra:



Figura 5 – Capa do livro *Bruna e a Galinha D'Angola*

A discordância sobre o pertencimento étnico da protagonista é o reflexo da dificuldade da classificação étnico-racial no Brasil, que será problematizada no próximo capítulo. O último livro destinado às crianças do segundo ano também não faz parte da lista de recomendações do PNBE: *Os Gêmeos do tambor* de autoria do Rogério Andrade Barbosa.

O livro narra uma lenda africana, as imagens e a escrita fazem referência ao continente e aos costumes de algumas tribos que povoam o território. As ilustrações diferenciam-se da literatura infantil brasileira:



Figura 6 – Capa do livro *Os Gêmeos do tambor*

A diferença está justamente na tentativa do autor de aproximar o leitor do continente africano através de textos relacionados à cultura oral e às ilustrações com cores e características culturais específicas da sua própria vivência por aproximadamente dois anos em Guiné-Bissau. Foi o livro que as crianças encontraram maiores dificuldades para atribuir sentidos e dialogar no grupo focal:

Pesquisadora: Alguém consegue me contar a história do livro?

Kau: Eu não lembro de nada.

Joã: Nem eu.

Pesquisadora: Vocês não lembram nenhuma parte?

Kau: Não, eu li na semana passada.

Pesquisadora: Vocês leram mesmo o livro?

Kau: Na verdade eu dormi na metade e a minha mãe não acordou.

Ped Gab: Eu lembro que tem natureza tem passarinhos.

Kau: É muita coisa nesta história.

(Diálogos no Grupo Focal com o Grupo I do segundo ano, 13/09/2011).

Os membros dos quatro grupos não atribuíram sentidos à história da mesma forma; apenas alguns fragmentos foram contados nos diálogos e as justificativas foram várias: sono, história muito comprida, não entendimento da narrativa. Isso demonstra a falta de experiências anteriores das crianças com relação ao continente africano e as

suas especificidades, o que impossibilitou a imaginação acerca da história, pois como aponta Vigotski (2009, p.22) a diversidade de experiência é fundamental para a construção da fantasia: “[...] A atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia.”.

A riqueza de experiências possibilita um acúmulo de material disponível para a imaginação, o que explica o fato de a imaginação dos adultos ser mais rica do que a imaginação infantil. Ao contrário do que o senso comum acredita, a imaginação da criança é empobrecida diante da falta de experiências, pois a imaginação tem a sua origem justamente no acúmulo de experiências (VIGOTSKI, 2009, p.22). A escola como espaço da cultura elaborada e o professor como mediador, é o responsável por ações pedagógicas que enfoquem a ampliação de experiências das crianças:

A conclusão pedagógica a que se pode chegar com base nisso consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para a sua a sua atividade de criação. Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou: quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência – sendo as demais circunstâncias as mesmas – mais significativa e produtiva será a atividade de imaginação. (VIGOTSKI, 2009, p.23).

O espaço escolar infelizmente ainda está longe de contemplar a negritude proporcionando a promoção de experiência com relação à história de luta da população negra, sua cultura e continente de origem. A escola, algumas vezes, se utiliza da pedagogia do silêncio:

O silêncio da escola sobre as dinâmicas das relações sociais tem permitido que seja transmitida aos(as) alunos(as) uma pretensa superioridade branca, sem que haja questionamentos desse problema por parte dos(as) profissionais da educação e envolvendo o cotidiano escolar em práticas prejudiciais ao grupo negro. Silenciar-se diante do problema não apaga magicamente as diferenças, e ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente. (BRASIL, 2006, p.23).

Com entendimentos estereotipados e pouca experiência sobre o continente e a cultura africana, as crianças possuem poucos elementos para construir as imagens, como por exemplo, o deserto e a organização de algumas tribos narradas na história *O gêmeos*

do tambor. Essa obra traz ideias relacionadas a grandes espaços áridos, animais que habitam os desertos e contribuem diretamente para a manutenção da organização tribal, elementos da cultura africana como cores e as relações de poder. É impossível criar imagens referentes à África apenas dialogando com a história. Tal como aponta Vigotski (2009, p.24) em situação similar, o deserto africano que as crianças nunca viram, deveria ser uma construção da imaginação:

Tanto o quadro da enseada com o gato sábio quanto o do deserto africano que nunca vi são, na verdade, as mesmas construções da imaginação, criadas pela fantasia combinatória de elementos da realidade. Mas o produto da imaginação, a própria combinação desses elementos, num caso, é irreal (um conto) e, no outro, a relação entre os elementos em si, corresponde a algum fenômeno da realidade.

Os fenômenos da realidade com relação à história e à cultura africana estão distantes do currículo escolar brasileiro; as leituras dos livros em conjunto com os diálogos do grupo focal com os alunos do segundo ano demonstraram a ausência de personagens negros como protagonistas, mas, além disso, ficou evidente a necessidade de mediação da educação das relações étnico-raciais no espaço escolar.

Os livros estão distantes e os poucos que se fazem presentes não são utilizados; a escola não é a única responsável por tal omissão. As crianças do quinto ano apontaram as editoras como responsáveis pela ausência dos personagens negros, já que o racismo faz parte realidade social brasileira e permeia os mais variados segmentos, entretanto a escola pode vir a ser um agente no combate às discriminações raciais ao romper com a pedagogia do silêncio.

3.7 Leitura dos livros com personagens negros como protagonistas recomendados pelo PNBE de 2010 e discussão no grupo focal com os alunos do quinto ano

No início as leituras e as discussões realizadas com os alunos do quinto ano no grupo focal aconteceram de uma forma natural e interessante, porque faziam apontamentos e questionamentos que antes eram impossíveis, entretanto a leitura do último livro, por todos os grupos, foi realizada de uma forma desinteressante devido ao fato de estarem em período de avaliação e classificação do Projeto de Leitura

promovido por uma professora, como foi descrito no segundo capítulo. Todos os alunos da turma estavam lendo livros direcionados para conseguir avançar e poder ler livros cada vez mais longos, de acordo com os objetivos daquele projeto. O receio de mau desempenho experimentado pelas crianças estava relacionado não somente às leituras impostas, mas também da vergonha pública, porque as crianças deveriam direcionar questionamentos uma para outra, porém não estavam sozinhas neste processo: uma criança membro de outro grupo de leitores era selecionada pela professora para ser o vigia. As crianças do Grupo IV disseram:

Pesquisadora: Vocês estavam falando sobre o vigia da leitura dos livros, como isso acontece?

Jaç: O vigia é assim, se você leu o livro e achou chato e não quer ler mais e sua amiga leu e gostou, por exemplo, ela te conta e você finge que leu. Na hora de fazer as questões que são sempre 5 ela pode fingir que fez as perguntas, o vigia fica olhando para isso não acontecer; se por acaso acontecer o vigia conta para as alunas bibliotecárias que marcam no painel.

(Diálogos no Grupo Focal com o Grupo IV do quinto ano, 29/09/2011).

Preocupados em não se atrasarem nas leituras recomendadas pela professora de Língua Portuguesa e não serem marcados negativamente no painel que fica exposto na sala para que todos possam ver, nem todos os grupos leram todos os livros por mim recomendados. Apenas os alunos do Grupo II e do Grupo I leram todos. Muitas vezes fui até a escola nos dias combinados, mas as crianças não tinham lido os livros. Ficavam tristes e envergonhadas; foi assim que fiquei sabendo detalhes do projeto de leitura desenvolvido pela professora. Eles me explicaram como funcionava e que tinham receio de serem ridicularizados pelos amigos por não terem lido os livros. Expliquei que entendia os motivos deles e não gostaria de que se prejudicassem por causa da pesquisa. Por essa razão algumas obras não foram tão debatidas.

Os livros com personagens negros como protagonistas oferecidos para os alunos do quinto ano estão organizados no Quadro 3, no primeiro capítulo: *O casamento da Princesa*; *Azur & Asmar*; *Os sete novelas*; *África, meu pequeno Chaka*. Apenas os dois primeiros fazem parte do PNBE 2010.

Os meninos não gostaram do livro que falava sobre a princesa e durante os diálogos permaneceram mais quietos no começo. Foram as meninas que falaram sobre o enredo da história:

Isa: Eu lembro que a chuva pediu a princesa em casamento e ela prometeu que ia casar. Só que o pai dele prometeu que ela ia casar com o fogo, então deu um pequeno problema. Para resolver o pai fez uma corrida e quem ganhasse ia se casar com a princesa. A chuva ganhou e a princesa se casou com ela.

Pesquisadora: Vocês gostaram do livro?

Meninas: Sim.

(Diálogos no Grupo Focal com o Grupo III do quinto ano, 18/09/2011).

Nos demais grupos também foram as meninas que falaram sobre livro de uma forma empolgada. A história é ambientada na África e todos os personagens são negros, característica percebida pelos alunos, como pode ser observado na Figura 7 que corresponde à capa do livro e no diálogo com o Grupo I:



Figura 7 – Capa do livro O casamento da princesa

Pesquisadora: Onde acontece essa história?

Ped: Na África.

Jos Ped: Acontece em uma tribo da África.

Lor: Um deles ganhou a competição e se casou com a princesa.

Pesquisadora: E como são os personagens da história?

Bár; Lor: Eles são todos negros

(Diálogos no Grupo Focal com o Grupo I do quinto ano, 12/09/2011).

O contato com personagens negros ainda era algo distante do imaginário das crianças, tanto que um membro do Grupo I achou que o livro era da pesquisadora e não dá escola. A temática referente à realeza e o casamento de uma princesa suscitaram o questionamento específico sobre a presença de princesas negras nos livros de literatura infantil:

Jos Ped: De quem são estes livros?

Pesquisadora: Da escola.

Jos Ped: Eu nunca tinha visto achei que fosse seu.

Lor: Dentro da sala a gente só tem um livro com personagens negros

Pesquisadora: Ela é uma princesa, e é negra. Vocês já tinham visto alguma princesa negra antes?

Jos Ped: Não, nunca.

Pesquisadora: E princesas brancas vocês conhecem?

Lor: Todas.

Bár: Várias.

Lor e Bár: Branca de Neve, Cinderela.

Pesquisadora: Vocês acham que faltam princesas negras nos livros?

Bár: Sim, falta.

(Diálogos no Grupo Focal com o Grupo I do quinto ano, 12/09/2011).

A ausência das princesas negras é evidente, já o número de princesas brancas na visão das crianças é enorme ao ponto da Lor afirmar que todas as princesas são brancas. O questionamento sobre tal ausência se torna necessário, e as respostas dos alunos foram diretas, sem a menor interferência das falas da pesquisadora:

Pesquisadora: Vocês já tinham visto alguma princesa negra nos livros?

Isa: Nunca.

Van: Não.

Pesquisadora: Por que será que não tem princesas negras, o que vocês acham sobre isso?

An Bea: Porque sempre que tem um livro com princesas só tem princesas brancas.

Pesquisadora: Por que será?

Isa: Por causa do racismo.

(Diálogos no Grupo Focal com o Grupo III do quinto ano, 18/09/2011).

O racismo é uma construção social que atribui inferioridade aos membros da raça negra. É baseado nas relações de poder e, portanto, fortalecido pela cultura dominante. A luta contra o racismo presente na sociedade é a chave para a compreensão deste processo:

Não nascemos racistas, mas nos tornamos racistas devido a um histórico processo de negação da identidade e de “coisificação” dos povos africanos. E a luta contra o racismo, em nosso país, vem possibilitando que sejam discutidos temas significativos para a compreensão de todo esse processo, mostrando a resistência do africanos e seus descendentes, que não se submeteram á escravidão, que se rebelaram e que conseguiram manter vivas as suas tradições culturais. (BRASIL, 2006, p.58).

As lutas em busca de liberdade e direitos de igualdade e oportunidade não tiveram o seu fim com a abolição da escravidão. A população negra continua à margem na sociedade capitalista. As crianças negras vêm ao longo dos anos vivenciando um ambiente escolar inibidor que promove o seu insucesso:

Crianças, adolescentes e jovens, negros e negras, têm vivenciado um ambiente escolar inibidor e desfavorável ao seu sucesso, ao desenvolvimento pleno de suas potencialidades. Lançar um novo olhar de contemporaneidade, para que se instalem na escola posicionamentos mais democráticos, garantindo o respeito às diferenças, é condição básica para a construção do sucesso escolar para os(as) estudantes. (BRASIL, 2006, p.71)

É fundamental que os posicionamentos democráticos façam-se presentes no espaço escolar para promover o respeito mútuo, combatendo o racismo e as discriminações. É imprescindível falar abertamente sobre as diferenças, estruturando projetos pedagógicos e valorizando o pertencimento étnico-racial dos alunos negros. A escola precisa pensar em proposta de implementação da Lei 10.639/2003, reagindo às formas rígidas de sistematização do conhecimento nos currículos escolares, permanecendo aberta ao diálogo com membros do Movimento Negro, disposta à escuta e à integração de saberes, promovendo a ruptura das barreiras do preconceito e às segmentações das disciplinas.

O segundo livro recomendado pelo PNBE 2010 oferecido para as crianças do quinto foi *Azur & Asmar*, que tem como personagens principais dois meninos como pode ser visto na figura 8:



Figura 8: Capa do livro *Azur & Asmar*

Como a capa do livro mostra, são dois meninos de etnias diferentes, um com a pele clara e o outro com a pele mais escura, ou seja, um branco e um não branco. Na narrativa, o autor refere-se aos dois como sendo um branco e o outro moreno; no texto escrito a palavra *negro* não aparece em nenhum momento. As ilustrações são belas e representam os dois igualmente belos, entretanto o menino branco (Azur) possui os privilégios atribuídos historicamente à etnia; ele é rico. Já o menino “moreno” (Asmar) é filho da babá e por isso tem a permissão de viver no mesmo espaço que o menino branco. Ambos têm uma relação de amizade conturbada na qual amor e ódio se confundem por meio da inveja, até serem separados pela partida da ama de leite com seu filho a pedido do pai do Azur. A história é complexa e cheia de aventuras, o que proporcionou uma grande aproximação com os meninos do quinto ano, porém é uma narrativa que, mesmo sendo bela, fortalece os privilégios dos brancos colocando o negro como dependente e com a identificação de *moreno*. O fim da narrativa coloca os dois personagens em igualdade, pois ambos se tornam príncipes e se casam cada qual com uma princesa diferente da sua própria etnia, Azur com uma princesa “morena” e Asmar com uma princesa branca. O termo *moreno*, utilizado para indicar pessoas negras, será problematizado no capítulo 4, entretanto após ter lido o livro várias vezes e procurar referências sobre o autor na internet, acredito que o termo *moreno* que aparece no livro pode vir a ser consequência da tradução e não uma intenção real do autor, Michel Ocelot.

O autor do livro é um animador francês que viveu muitos anos em Guiné Bissau. É diretor do filme *Kiriku e a Feiticeira*, um longa-metragem francês de 1998, que

retrata uma lenda africana de forma belíssima, valorizando positivamente a cultura africana e a população negra como mostram as figuras 09, 10 e 11:



Figura 9 – Capa do DVD *Kiriku e a Feiticeira*



Figura 10- Cena do filme *Kiriku e a Feiticeira* que retrata a organização social de uma tribo africana.



Figura 11 - O Griot contando as lendas para as crianças da tribo

As figuras 9, 10 e 11 foram extraídas do filme que é considerado um grande avanço na animação que representa positivamente a negritude pelo Movimento Negro, tanto que as informações aqui descritas anteriormente foram encontradas no Portal Geledés (<http://www.geledes.org.br/areas-de-atuacao/educacao/planos-de-aula/7067-kiriku-e-a-feiticeira>), que representa o Instituto da Mulher Negra, uma organização social dirigida pela militante do Movimento Negro, e doutora em educação, Sueli Carneiro.

Em meio ao sucesso e à beleza do filma *Kiriku e a Feiticeira*, essa primeira animação que se preocupa com a cultura africana demonstra um comprometimento do diretor, Michel Ocelot, com as questões étnico-raciais e a valorização da negritude. Creio que o termo “Moreno” utilizado no livro *Azur & Asmar* de autoria do diretor tenha sido mesmo uma opção de tradução para o português.

Ao se referirem ao personagem de pele mais escura, as crianças utilizaram o termo *moreno* que estava presente na narrativa, como pode ser visto no diálogo com o Grupo IV. A condição social desfavorecida do menino filho da babá também foi facilmente percebida:

Pesquisadora: A semana passada vocês faltaram. A história era sobre Azur e Asmur, vocês conseguem se lembrar da história?

Jaq: O moreninho tinha inveja do irmão dele.

Pesquisadora: Como era esse irmão?

Tai: Loiro de olhos azuis.

Pesquisadora: Um era loiro dos olhos azuis e o outro?

Jaq: Moreno dos olhos castanhos.

Pesquisadora: Eles eram amigos?

Tai: Eram sim.

Pesquisadora: O pai do branquinho não achava certo ele ficar com as pessoas da aldeia e mandou ele embora fazer aulas particulares de dança e cavalo, aí o irmão ficou com inveja e começou a assistir aula pela janela.

Tai: Aí eles brigaram embaixo da árvore e o branco foi embora e um dia foi até a aldeia do moreninho e encontrou um monte de pessoas pobres e ficou com dó.

Pesquisadora: Vocês gostaram do livro?

Todas: Sim, foi muito legal.

Pesquisadora: Como eram os personagens deste livro?

Tai: Tinha muitas pessoas morenas.

Jaq: Isso é bem raro.

(Diálogos no Grupo Focal com o Grupo IV do quinto ano, 29/09/2011).

A referência a um grande número de pessoas morenas está relacionada a algumas cenas em que o menino branco encontra uma aldeia muito pobre, realidade até então não conhecida por ele, porque os habitantes da aldeia eram todos não brancos. O termo *negro* não aparece na narrativa, e três grupos se referiram aos personagens como *morenos*, porque é assim que está no livro, entretanto meu olhar inclinado para educação das relações étnico-raciais identifica o menino e os demais personagens não brancos como negros, como pode ser analisado na figura 12:



Figura 12 – Discussão entre os amigos *Azur e Asmar*

Apenas um aluno branco do quinto grupo identificou o menino como negro:

Pesquisadora: Como eram os personagens destes livros?

Gab: Um era branco e o outro negro.

Pesquisadora: Qual dos dois era rico?

An: O Asmar que é o branco.

Pesquisadora: O negro era filho de quem?

An: Era filho da babá.

Pesquisadora: Os dois ficaram ricos no fim do livro?

Gab: Sim e casam com duas princesas.

Pesquisadora: O negro fica com uma princesa?

And: Sim, com uma princesa branca e o branco com uma princesa negra.

And: A mãe do negro fica com um velho feio.

Abro o livro na última página.

And: Olha só, o negro fica com a branca e o branco com a negra.

Pesquisadora; Eles eram amigos nos livros ?

And: Na verdade eles eram quase irmãos.

(Diálogos no Grupo Focal com o Grupo II do quinto ano, 26/09/2011).

Os meus critérios, como pesquisadora das relações étnico-raciais, foram partilhados com And, que considerou o Asmar *negro* tendo como base a semelhança com os demais personagens dos outros livros já lidos, identificados como negros e não como morenos. São qualificações que se aproximam da definição norte-americana, já que nos Estados Unidos os descendentes de negros apresentam-se como negros, como salienta Munanga (2004): “Nos EUA não existe pardo, mulato ou mestiço e qualquer descendente de negro pode simplesmente se apresentar como negro. (p.52)”. No Brasil o pertencimento étnico-racial não é algo tão simples; ser negro é um processo doloroso ao passo que as características físicas atreladas à negritude são utilizadas muitas vezes como marca de inferioridade, contudo esta temática será abordada no próximo capítulo dialogando sobre inúmeras apresentações realizadas pelos negros brasileiros e seus descendentes com a intenção evidente de esconder o pertencimento étnico-racial.

Na leitura de *Azur & Asmar*, o questionamento sobre a ausência dos personagens negros e a venda de livros começou a surgir entre as discussões. Se os negros estivessem presentes em maior número nos livros, é provável que eles não seriam vendidos. Esta foi a conclusão a que alguns grupos chegaram e expressaram nos diálogos sobre a leitura do livro *A África, meu pequeno Chaka*, que já nas ilustrações da capa remete a uma cultura diferente da brasileira, como pode ser observado na figura 13:



Figura 13 – Capa do livro *A África meu pequeno Chaka...*

Ao representar a África por meio da relação entre um pequeno menino e o seu avô que conta histórias sobre o continente em que cresceu, foi um livro de que as crianças gostaram e no qual reconheceram a ausência do continente nas demais narrativas da literatura infantil:

Pesquisadora: Vocês acham que tem muitos livros falando sobre a África?

Todos: Não.

Pesquisadora: E com personagens negros?

Jos: Uns quatros se tiverem.

Lor: Tem muito pouco.

Pesquisadora: E por que será que isso acontece?

Eve: Porque a gente nunca tinha visto, eles publicam muito livro com pessoas brancas e poucos da África

[...]

Ped: Eu acho que eles ainda não sabem muito sobre as tradições da África.

Eve: Eu acho que é mais pelo preconceito contra as pessoas negras

Pesquisadora: Será que pode ter relação com o preconceito então?

Lor: Tem e muito.

Pesquisadora: Vocês já viram alguma discriminação nos livros?

Eve: Nos Livros do Monteiro Lobato, a Emília tem preconceito contra a Tia Nastácia.

(Diálogos no Grupo Focal com o Grupo I do quinto ano, 29/08/2011).

Além da ausência dos personagens negros, os poucos livros com temática africana publicada a referência à tia Nastácia, personagem das obras literárias do Monteiro Lobato veio à tona. De acordo com Lima (2005, p.109), isso ocorre por ser a lembrança da personagem negra mais presente nas diferentes gerações do século XX.

Rosemberg (1985) alerta que a presença do negro na literatura infantil está, quase sempre, vinculada a empregos não valorizados socialmente, enquanto as personagens femininas negras estão direcionadas a toda sorte de empregos domésticos. A conclusão da autora é que a literatura infantil na maioria das vezes discrimina os não brancos.

No diálogo com outros grupos em meio ao questionamento se os livros com personagens negros seriam vendidos ou não, foi perguntado ao Grupo II qual era opinião deles. Embora tenha tido uma afirmação positiva, todas as demais foram negativas. Os livros com personagem negros não seriam vendidos por conta do racismo:

Pesquisadora: Qual a história do livro?

And: A história é que o avô de um menino chamado Chaka respondia tudo sobre a infância. Por exemplo: dos amigos, do pai e da mãe e também de muitos primos.

Pesquisadora: O Avô contava coisas sobre os ancestrais dele?

And: Isso, sobre a África, a cultura e os artesanatos.

Pesquisadora: A história acontece na África?

And: Sim.

Pesquisadora: E como são os personagens deste livro?

Pat: Eles são negros.

Pesquisadora: Vocês gostaram do livro?

Todos: Sim.

Pesquisadora: O que vocês mais gostaram no livro?

And: Não sei.

Pesquisadora: Vocês acham que se tivessem mais personagens negros nos livros, eles seriam vendidos?

An Lau: Eu acho que não, porque as pessoas brancas não gostam de fazer livros de gente negra.

Gab: Eu acho que venderia, porque muitas histórias de negros ensinam muitas coisas e são bem legais.

And: Eu também acho que não, porque lembrando da semana passado eu acho que a gente tem racismo ainda, as fábricas que fazem os livros iam ter este racismo e não iam publicar os livros, mesmo que eles sejam legais ainda tem racismo, então eu acho que não.

(Diálogos no Grupo Focal com o Grupo II do quinto ano, 29/09/2011).

As *fábricas de livros* são a referência para as editoras que são as responsáveis pelas publicações das obras. As que possuem personagens negros, mesmo que tenham uma ótima qualidade, não são publicadas em decorrência do racismo, na opinião de Debus (2006, s/p). analisou os catálogos comerciais organizados por sete editoras brasileiras para levantar a produção literária com personagens negros e a temática étnico-racial. O resultado não poderia ser mais alarmante:

Levantamento do total de títulos de cada editora e seus respectivos autores:

- Editora FTD – 252 TÍTULOS – 2005 – 7;
- Editora Ática – 567 TÍTULOS – 14;
- Editora Companhia das letrinhas – 332 TÍTULOS – 13;
- Editora Salamandra – 187 TÍTULOS – 5;
- Editora Scipione – 341 TÍTULOS 2005 – 8;
- Editora DCL – 137 TÍTULOS 2005 – 18;
- Editora Paulinas – 342 TÍTULOS 2005 – 14;

Para evidenciar a pouca representatividade da temática étnico-racial, coloquei os dados apresentados pela autora em um gráfico de barras:

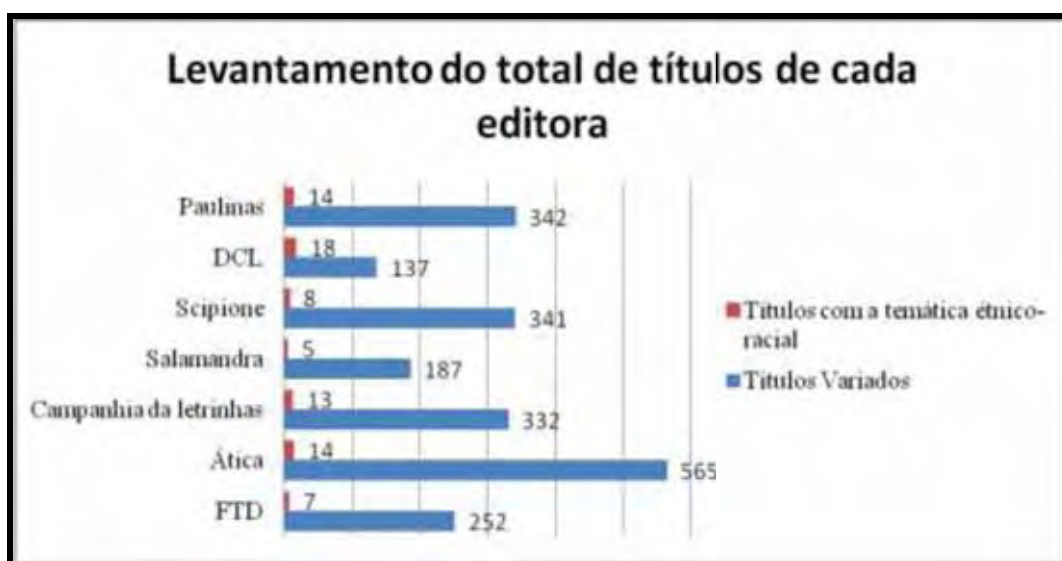


Gráfico 2 – Levantamento do total de títulos de cada editora (fonte: Debus ,2006, s/p.)

Somando os catálogos das sete editoras tem-se um total de 2.156 títulos e destes apenas 79 com a temática étnico-racial: é uma diferença exorbitante. As duas editoras com maior número de publicação com a temática foram a DCL e a Paulinas, mas ainda assim obtiveram um número pequeno de obras. A autora conclui o seu artigo ressaltando que embora a representação do negro na literatura infantil esteja aumentando ao decorrer dos anos, ocupa ainda um espaço muito pequeno em relação aos demais títulos. O silenciamento dos negros pela exclusão como personagem/protagonistas vai se perpetuando ao se considerar a literatura infantil como um texto ficcional, sempre permeado por elementos do real, com um o leitor que costuma identificar-se com a narrativa e com personagens.

Ser uma criança negra diante de uma literatura construída sob o manto da desigualdade étnica é não ter relação com uma narrativa que permita a reelaboração e

reflexão sobre seu papel social. Como já foi salientado anteriormente, as discussões e articulações entre as crianças do quinto ano deixaram ainda mais evidente a necessidade de problematizar e colocar como conteúdo a ser trabalhado na sala de aula as questões étnico-raciais. A resistência de discutir a temática são reflexos do comportamento do adulto, mas não das crianças que estão sempre dispostas a discutir o racismo e as suas manifestações. Ao longo da pesquisa, em nenhum momento demonstraram constrangimentos. Ao falar sobre o assunto, o tema perceptível nos diálogos entre os alunos do quinto ano foi a dificuldade e distanciamento da identificação da negritude, e do pertencimento étnico-racial, assuntos que serão abordados mais adiante. O último livro oferecido para os alunos do quinto ano foi *Os sete novos*, um conto africano. Os personagens centrais são sete irmãos, como pode ser observado na capa abaixo:

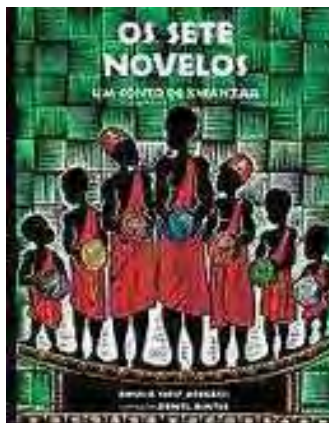


Figura 14 – Capa do livro *Os sete novos*

A leitura do livro foi realizada apenas por dois grupos, mas nem todos os membros de um dos grupos o leram. Indagadas sobre a escolha do livro, as crianças me contaram sobre o projeto de leitura de que participavam com os demais alunos da sala, para justificar o motivo pelo qual não o tinham lido: a falta de tempo devido a um grande número de leituras exigidas pela professora. Assim o livro não pôde ser discutido com os grupos.

4 Diálogos com Bakhtin: a palavra apresentada como uma arena

Como foi apontado no capítulo dois, a concepção de linguagem para Bakhtin é resultado da interação verbal entre os sujeitos que estão inseridos em uma cultura e em

um determinado tempo histórico. É a relação entre os interlocutores que dá vida para linguagem, construída por enunciados e compreendida a partir de uma natureza social, cultural e histórica.

Para Bakhtin (1995, p.70-71) a linguagem é concebida como uma forma de interação humana:

“[...]é indispensável que o locutor e o ouvinte pertençam à mesma comunidade linguística, a uma sociedade claramente organizada. E mais, é indispensável que estes dois indivíduos estejam integrados na unicidade da situação social imediata, quer dizer, que tenham uma relação de pessoa para pessoa sobre um terreno bem definido. É apenas sobre este terreno preciso que a troca linguística se torna possível; um terreno de acordo ocasional não se presta a isso, mesmo que haja comunhão de espírito. Portanto, a unicidade do meio social e a do contexto social imediato são condições absolutamente indispensáveis para que o complexo físico-psíquico-fisiológico que definimos possa tornar-se um fato de linguagem. Dois organismos biológicos, postos em presença puramente natural, não produzirão um ato de fala

A linguagem é produção e construção de sentidos que se apoiam nas relações discursivas realizadas por sujeitos situados historicamente (BRAIT, 2007). A língua reflete as relações dialógicas dos enunciados, visto que um enunciado é sempre uma resposta a um enunciado anterior, pois a linguagem é vista por meio da perspectiva de totalidade integrada à vida humana.

Ao lidar com ideias e sentimentos, o locutor constroi enunciados endereçados ao Outro. A palavra é o espaço compartilhado pelo enunciadador e pelo destinatário, cujas relações são estabelecidas por meio dos enunciados. O dialogismo para Bakhtin é o princípio constitutivo da linguagem que ultrapassa a noção de mera conversa uma vez que considera a palavra dos interlocutores e suas respectivas condições concretas de comunicação (BAKHTIN, 1995). É importante ressaltar que na sua concepção, a participação no diálogo só ocorre se existir a compreensão, porque dialogar é acima de tudo compreender. O Outro é sempre enfatizado por Bakhtin no processo de interação verbal porque a palavra, por sua natureza dialógica, pressupõe o Outro. A palavra para Bakhtin (1995, p.36) é plenamente ideológica:

A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não

tenha sido gerada por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social.

Por ser o modo mais puro e sensível da relação social, a palavra penetra e transpassa todas as relações sociais, sendo um indicador sensível das transformações:

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais (BAKHTIN, 1995, p.41).

As palavras de natureza social e ideológica por refletirem as mudanças sociais. Embora a pesquisa realizada nesta dissertação não tenha tido como objetivo analisar o aumento da produção de obras literárias com a temática étnico-racial ao longo dos anos, variadas pesquisas apontam que esta produção vem aumentando. As palavras dos livros que anteriormente tinham como locutor e interlocutor apenas as crianças brancas, paulatinamente passam a ter a criança negra como sujeito ativo do processo dialógico, apesar das mudanças mais lentas do que o doloroso e cotidiano processo de exclusão racial. Como defende Bakhtin, é por meio da palavra que são registradas as mais íntimas das mudanças sociais.

Stella aponta que a interpretação do mundo pelo sujeito ocorre através do funcionamento da palavra:

A compreensão do mundo, pelo sujeito, acontece no confronto entre as palavras da consciência e as palavras circulantes na realidade, entre o interno e o externamente ideológico. A interiorização da palavra acontece como uma palavra nova, surgida da interação desse confronto. No que diz respeito à *participação em todo ato consciente*, a palavra funciona tanto nos processos internos da consciência, por meio da compreensão e a interpretação do mundo pelo sujeito, quanto nos processos externos de circulação da palavra em todas as esferas ideológicas (STELLA, 2005, p.179, grifos da autora).

Ao refletir as mudanças sociais, a palavra destaca-se pelo caráter social e ideológico. Sob a ótica de Bakhtin, Stella salienta que:

A neutralidade da palavra, por sua vez, se estabelece no sentido de que a palavra é “neutra em relação a qualquer relação ideológica”, ou seja, pode assumir qualquer função ideológica, dependendo da maneira em que aparece em um enunciado concreto. Além disso, pode ser entendida como um “signo neutro”, não no sentido de que tenha “carga ideológica”, mas no sentido de que, como signo, como conjunto de virtualidades disponíveis na língua, recebe carga significativa a cada momento de seu uso. (STELLA, 2005, p.179).

Ao serem analisados os apontamentos da autora, fica evidente que a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico e vivencial, conforme defende Bakhtin (1995, p.95):

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra esta sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.

A palavra como verdade ou mentira, boa ou má, sempre carregada de ideologia colocou os negros em posicionamentos de inferioridade no processo de escravização, entretanto ao longo das lutas sociais, as palavras foram se modificando, e o que antes era marca de inferioridade torna-se marca de transformação.

Como exemplo citado anteriormente no tópico referente, na literatura infantil como um gênero discursivo, o termo *negro* utilizado com o claro intuito de inferiorizar uma etnia e seus descendentes, atualmente é utilizado para congregar pretos e pardos em uma única categoria, como forma de organização política em busca de igualdade de direitos e oportunidades. Assim, a palavra *negro* torna-se aos poucos um território comum do locutor e do interlocutor: “A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 1995, p.113).”

Torna-se uma ponte lançada entre o locutor e os outros na luta contra a opressão e desumanização do ser negro, já que cada palavra é uma pequena arena:

Sabemos que cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditórias. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais. (BAKHTIN, 1995, p.66).

Considerar a palavra em seu contexto, produto vivo da interação das forças sociais, é entendê-la como signo variável dentro de uma determinada situação, o que proporciona a reflexão sobre as narrativas e enredos da literatura infantil que colocam as crianças no lugar de interlocutoras nos questionamentos do locutor, sujeitos ativos no processo de compreensão inseridas em processos dialógicos que criam novos questionamentos.

Para Bakhtin (1995, p.45), o signo é um produto social e é internalizado pelos indivíduos devido a sua natureza semiótica, e não perde nunca a sua relação com o exterior:

O signo se cria entre indivíduos, no meio social; é portanto, indispensável que o objeto adquira uma significação interindividual somente então é que ele poderá ocasionar a formação de um signo. Em outras palavras, não pode entrar no domínio da ideologia, tomar forma e aí deitar raízes senão aquilo que adquiriu um valor social.

O signo tem, deste modo, instâncias específicas, pois inicialmente ele é externo e só posteriormente, graças a sua natureza semiótica e mediadora, torna-se:

O ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também *se refrata*. O que é que determina esta refração do ser no signo ideológico? O confronto de interesses sociais nos limites de uma só e mesma comunidade semiótica, ou seja: *a luta de classes*. Classe social e comunidade semiótica não se confundem. Pelo segundo termo entendemos a comunidade que utiliza um único e mesmo código ideológico de comunicação. Assim, classes sociais diferentes servem-se de uma só e mesma língua. Consequentemente em todo *signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios*. (BAKHTIN, 1995, p.46).

Ao servir-se de uma mesma língua, classes sociais com valores culturais tão distantes, o domínio de uma classe sobre a outra é uma característica marcante e assim os objetos culturais também carregam tais características. O texto literário retrata as crianças brancas em todas as instâncias sociais e da vida, exatamente por ser a criança que representa a classe dominante. A escola como espaço sociocultural e a literatura infantil como objeto cultural largamente utilizado deveriam contemplar toda a população, entretanto, como aponta Bakhtin (1995) o confronto de interesses sociais de classes diferentes se dá no campo ideológico de comunicação.

Ser uma criança negra, então, é utilizar os signos ideológicos de valor contraditório, sem ter muitas vezes esta consciência. A dor de ser negro em um país

racista é algo impossível de ser transferido para uma pessoa branca e silenciado por inúmeras crianças, mulheres e homens que passam toda uma vida vivida sob a negação da negritude; o signo é a arena em que a luta de classes se desenvolve:

O signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes. Esta plurivalência social do signo ideológico é um traço de maior importância. Na verdade, é este entrecruzamento dos índices de valor que torna o signo vivo e móvel, capaz de evoluir. O signo, se subtrai as tensões da luta social, se posto a margem da luta de classes, irá infalivelmente debilitar-se, degenerará em alegoria, tornar-se-á objeto de estudo dos filósofos e não será mais um instrumento racional e vivo para a sociedade (BAKHTIN, 1995, p.46).

Não se pode tirar as tensões da luta social do signo, porque ele então deixaria de ser signo. A capacidade do signo de evoluir é infinita já que os sentidos das palavras estão diretamente ligados e determinados pelo meio social, pelo tempo histórico, e pela lutas de classes: “O sentido da palavra é totalmente determinado pelo seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis [...]” (BAKHTIN, 1995, P.106). O autor ainda ressalta que da mesma forma que o signo ideológico é dinâmico, também é um instrumento de deformação do ser:

Mas aquilo mesmo que torna o signo ideológico vivo e dinâmico faz dele um instrumento de refração e de deformação do ser. A classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter intangível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou de ocultar a luta dos índices sociais de valor que se trava, a fim de tornar o signo monovalente. (1995, p.47).

A tentativa de tornar o signo monovalente é contestada pelas consideradas minorias. Há alguns séculos, se alguém ousasse dizer que um dia os negros lutariam intelectualmente por meio dos signos ideológicos em busca da emancipação e contra a marginalização social, certamente seria considerado louco. Ser negro é ser, historicamente, excluído, e silenciar a ausência dos personagens negros como protagonistas é impedir que a criança negra seja representada em um gênero do discurso fundamental para a formação da sua personalidade.

Muitas mentiras são reconhecidas como verdades no movimento dialético do signo que não se revela inteiramente (BAKHTIN, 1995, p.47). Não é tão difícil encontrar pessoas que concebem os negros como preguiçosos, acompanhando o

discurso construído no período da colonização. Munanga (2009) lembra que o clima tropical africano possibilitava que os negros começassem a trabalhar muito cedo e parassem por volta do meio dia, mas não por preguiça, mas para guardar as energias para o dia seguinte de trabalho (p.34), pois nas aldeias, com a temperatura mais elevada no continente africano, é comum a população passar as tardes nas sombras das árvores conversando.

Para os colonizadores ocidentais e brancos que almejavam um horário de trabalho abstrato por meio da exploração, a imagem falsa de que o negro é preguiçoso foi reforçada, sendo que na verdade estavam apenas acostumados com um horário de trabalho construído historicamente e socialmente. Muitas vezes os negros trabalhavam pouco como símbolo de luta, de resistência: “É preciso reconhecer: às vezes o negro trabalhava pouco. Mas isso não era preguiça, e sim resistência, rebelião diante do trabalho desumano, forçado e sem remuneração. Uma revolta passiva. (MUNANGA, 2009, p.34).”

O colonizador como representante da classe dominante torna uma verdade na mais torpe das mentiras, o que demonstra as duas faces do signo ideológico vivo:

Na realidade, todo signo ideológico vivo tem, como Jano, duas faces. Toda crítica viva pode tornar-se elogio, toda verdade viva pode não deixar de parecer para alguns a maior das mentiras. Esta dialética interna do signo não se revela inteiramente a não ser na épocas de crise social e de comoção revolucionária. Nas condições habituais da vida social, esta contradição oculta, em todo signo ideológico não se mostra a descoberta porque, na ideologia dominante estabelecida, o signo ideológico é sempre um pouco reacionário e tenta, por assim dizer, estabilizar o estágio anterior da corrente dialética da evolução social e valorizar a verdade de ontem como sendo válida hoje em dia. Donde o caráter refratário e deformador do signo ideológico nos limites da ideologia dominante (BAKHTIN, 1995, P.47).

O Movimento Negro é um grande atuante social em prol da população negra no Brasil, porque conseguiu a aprovação da lei 10.639 em janeiro de 2003. Com isso rompeu o silêncio através de inúmeras lutas sociais e garantiu a necessidade de fazer parte dos conteúdos escolares a História Africana e as lutas dos negros no Brasil, entretanto a sua implementação ainda não ocorreu.

Ao longo deste capítulo por meio dos diálogos decorrentes no interior dos grupos focais, com a análise dos poucos livros com personagens negros recomendados

pelo PNBE de 2010, e sob a luz dos estudos de Bakhtin, ficou evidente que a criança negra ainda não é respeitada como leitora, não é representada de forma positiva, o que revela sua posição de coadjuvante. A literatura infantil deveria contribuir para a formação de sua personalidade, mas, em vez de fazer isso, impede que as crianças negras tenham o mesmo contato que os brancos têm com a leitura e com os livros, como objetos culturais, da mesma forma que a pequena Meggie, a protagonista do livro *Coração de Tinta*, de Cornelia Funke, tem com seus livros preferidos, carregados em um lindo baú nas viagens mais longas, pois “é bom ter os próprios livros quando se está num lugar estranho (2006, p.22)”. Meggie coloca os livros que está lendo em baixo do travesseiro em que dorme, para sonhar com eles. Nas viagens os livros estão sempre presentes, livros pesados porque “o mundo sempre está dentro deles (ANO p.25)”; não gosta de pensar que seu pai é um encadernador de livros, mas um médico já que era disto que os livros com vários anos necessitavam.

Ao não serem identificadas como leitoras, dificilmente as crianças negras vão se apropriar do ato de ler para se tornarem experientes, já que apenas as crianças brancas são consideradas, de modo geral, leitoras, como pode ser observado até mesmo na decoração nas paredes da escola em que a pesquisa aconteceu. Pelos corredores da escola, crianças leitoras estão representadas através de desenhos nas paredes, contudo apenas crianças brancas como pode ser observado na figura abaixo:



Figura 15 – “Meninas brancas lendo no jardim” – Pintura na parede da Escola

Uma escola com um grande número de crianças negras, ou seja, pretas e pardas não tem ali essas crianças representadas. No próximo capítulo serão analisados e problematizados o pertencimento étnico-racial, a dor de ser negro no Brasil, e a necessidade do professor ser o mediador nas relações étnico-raciais.

Capítulo 4: A construção da identidade étnico-racial no Brasil.

No capítulo anterior foi analisada a leitura dos livros com personagens negros e os diálogos no grupo focal para compreender como as crianças, sujeitos desta pesquisa, veem a presença dos negros como protagonistas na literatura infantil. A ausência quase total dos personagens negros foi apontada pelos alunos do primeiro e do quinto ano.

Foi discutida de forma breve a construção da identidade étnico-racial, a ausência da educação das relações étnico-racial na escola e a falta do professor mediador de questões relacionadas a essas relações. As crianças que participaram da pesquisa são, em grande parte, negras, contudo ao longo das discussões não se identificaram deste modo, em especial as crianças do quinto ano, que não questionaram o pertencimento étnico-racial em nenhum momento. Um aluno que se reconhecia como branco foi identificado como negro por um amigo do grupo focal, mas não teve uma reação positiva.

Diante dos apontamentos realizados ficou evidente a necessidade de problematizar a construção da identidade negra, algo extremamente complexo em nosso país por negar a existência do racismo. Também será discutido no decorrer do capítulo o conceito de mediação e sua necessidade na educação das relações étnico-raciais.

4.1 A negação da negritude no Brasil

A fragmentada história do negro no Brasil marcada pela escravização e exploração dificulta o sentimento de continuidade histórica vivido por um grupo étnico. Quando os negros foram escravizados, os colonizadores tinham a preocupação de separar as famílias e as tribos africanas pelas diferentes regiões brasileiras com o claro intuito de afastamento, destruição da consciência de ancestralidade e manipulação da consciência identitária, como ressalta Munanga (2009):

Poder-se-á, dizer em última instância, que a identidade de um grupo funciona como uma ideologia na medida que permite a seus membros se definir em contraposição aos membros de outros grupos para reforçar a solidariedade existente entre eles, visando a conservação do grupo como entidade distinta. Mas pode também haver manipulação da consciência identitária por uma ideologia dominante quando

considerada a busca da identidade como um desejo separatista. Essa manipulação pode tomar a direção de um folclorização pigmentada despojada de reivindicações políticas. (p.12).

No Brasil o caminho encontrado para um domínio maior sobre o negro foi a manipulação da consciência identitária com a mistura dos critérios ideológicos, culturais e raciais. O mestiço foi e, ainda é, a maior vítima deste processo, como destaca Munanga (2009):

[...] A situação do mestiço fica mais crítica ainda pela ambivalência racial e cultural da qual ele participa, e sua opção fica geralmente baseada em critérios ideológicos. Também nem todos que participam desse processo vivem plenamente os valores culturais negros. (p.14)

A ambivalência racial e a cultural dificultam a proximidade dos negros com o seu próprio grupo que é discriminado e vive à margem da sociedade. A população negra encontra dificuldade para buscar elementos na construção da identidade étnico-racial, porque ela é construída na relação com os vários grupos sociais: família, escola, trabalho. Ser negro é muitas vezes não conseguir encontrar elementos para notar a sua posição única no mundo, devido ao fato que são preteridos por sua ascendência africana e, portanto, adotam a idealização de que apenas o branco é uma pessoa singular no mundo, ou seja, os negros possuem uma “identidade renunciada” como afirma Erikson (1987) citado por Silva :

Segundo Erikson, os negros sempre foram considerados pela sociedade como seres sem opção, e marcados pela sua cor. Conseqüentemente, terminam por introjetar a chamada “identidade de renúncia”, evitando a competição com outros grupos étnicos, portanto, assumindo o lugar a eles determinados pela “maioria compacta” na estrutura social. (2004, p.28)

Devido às marcas por sua cor e traços físicos, a identidade de renúncia é a que está mais presente na sociedade brasileira. As crianças percebem que são preteridas no espaço escolar em decorrências de seus traços físicos desde muito cedo; não são representadas no espaço escolar nem na literatura infantil, muito menos nos livros didáticos, logo não querem fazer parte de um grupo étnico-racial tão discriminado como o negro, já que como salienta Munanga (2009, p.16), “Ser negro é ser excluído.” Na busca pela construção da identidade negra, necessitam resolver problemas relacionados

à alienação do seu corpo, de sua cultura e de sua história, ou seja, é necessário desfazer o complexo de inferioridade, um processo nada simples como descreve Munanga:

Parece simples definir quem é negro no Brasil. Mas, num país que desenvolveu o desejo de branqueamento, não é fácil apresentar uma definição de quem é negro ou não. Há pessoas negras que introjetaram o ideal de branqueamento e não se consideram como negras. Assim, a questão da identidade do negro é um processo doloroso. Os conceitos de negro e de branco têm um fundamento etno-semântico, político e ideológico, mas não um conteúdo biológico. (MUNANGA, 2004, p.52)

Por não possuírem representações positivas, as crianças negras adotam o processo de negação (CAVALLEIRO, 2000); são sensíveis às formas como são tratadas e desqualificadas:

Crianças de grupos étnicos diferenciados percebem quando são desqualificadas, adquirindo, assim, uma concepção coletiva de sua etnia a partir do estigma que lhes é atribuído. No caso das crianças negras, as suas características raciais (tom de pele, nariz achatado, cabelos encarapinhados) são consideradas feias e elas introjetam a inferioridade. Em sua concepção, ser negro, portanto é ser feio (SILVA, 2004, p.68).

Já que ser negro é ser feio, o distanciamento da criança negra de seu pertencimento étnico provoca sérios problemas de autoestima que afetam diretamente o seu processo educacional:

As crianças negras, segundo Rosemberg, apresentam uma trajetória escolar mais acidentada do que as crianças brancas, vivenciando um maior número de afastamentos e retornos para a escola, o que indica uma interação difícil entre o sistema escolar e o alunado negro. Rosemberg e colaboradoras ressaltam que, apesar das dificuldades, o alunado negro esforça-se por permanecer na escola (ROSEMBERG apud SILVA, 2002, p.25).

A luta do alunado negro para permanecer na escola é constante e os afastamentos e retornos para a sala de aula demonstram a dificuldade enfrentada neste processo, porque a relação dele com a escola é permeada por conflitos, aproximações e distanciamentos. O negro torna-se objeto em seu processo histórico, é colocado à

margem da sociedade, e assim aos poucos não exerce a sua cidadania e consequentemente não tem esperanças de que os filhos também se tornem cidadãos. Sempre está diante de um universo forjado e imposto pelo branco:

No cotidiano, o negro vai enfrentar o seu universo, forjado e imposto. Ele não permanecerá indiferente. Por pressão psicológica, acaba-se reconhecendo-se num arremedo detestado, porém convertido em sinal familiar. A acusação perturba, tanto mais porque admira e teme seu poderoso acusador. Perguntar-se á, afinal, se o colonizador não tem um pouco de razão. Será que não somos mesmo ociosos ou medrosos, deixando-nos dominar e oprimir por uma minoria estrangeira? (MUNANGA, 2009, p.37).

Os negros, desde a colonização até hoje, buscam primeiramente o embranquecimento, para assemelhar-se o máximo possível com o branco, assimilando seus valores. Por isso, o rompimento com a cultura africana foi notável e persiste até os dias atuais. A língua e as manifestações culturais como a música, por exemplo, foram esquecidas ao longo do processo de o negro tentar tornar-se branco.

Outro ponto importante na tentativa de embranquecimento foi a questão do sexo misto, da mulher negra ou mestiça relacionar-se sexualmente com o homem branco, de cujas relações originaram-se os mestiços. Munanga esclarece que na sociedade colonial e machista apenas era permitida a relação entre homem branco e mulher negra:

[...] Tal relação é possível somente entre um homem branco e uma mulher negra. O contrário não o seria, porque o homem negro tem um pênis excessivo, e a mulher branca uma vagina estreita, mostrando até que ponto o sexo é um motivo de distanciamento numa sociedade machista dominada pelo branco. Mesmo no caso de um cruzamento possível, Paul Broca acreditava que tal união era ordinariamente estéril e, se fecundada, o ser gerado seria incapaz de desenvolver-se normalmente, tanto no plano físico como no moral. Nessa época, nasceu o preconceito que ainda persiste sobre os mestiços, considerados fracos física e moralmente (2009, p.39).

As relações sexuais geradoras dos mestiços foram, em grande parte, realizadas por abusos, forçadas pelo homem branco com as empregadas domésticas e suas filhas. Como afirma Munanga (2009, p.39), raras foram as situações em que efetivamente um homem branco viveu neste período oficialmente com uma mulher negra ou mestiça. Com o passar dos anos e com o fim da escravização, muitas mulheres negras intelectuais passaram a desejar casar-se com homens brancos, e também as mestiças

com o intuito de não regredirem no doloroso processo de embranquecimento que vinha sendo alcançado por meio da mistura das duas raças.

Os jovens negros intelectuais que viajavam para a Europa buscavam sempre mulheres brancas para manter relações sexuais; era comum alguns dizerem que estavam vingando a raça negra contra todas as dores e explorações sofridas durante a escravidão, entretanto Munanga esclarece que por trás desse discurso está a vontade de diluir as marcas de inferioridades:

[...] Alguns diziam, em tom de brincadeira, que era uma maneira de vingar a raça negra. Mas não se pode descartar aqui a vontade de diluir simbolicamente a sua inferioridade no ato em si ou tornar-se branco pela posse sexual, ou ainda a possibilidade de melhorar a raça através de uma prole mestiça. A mulher loira pode ser insípida e de traços banais, mas parece superior à raça negra ou mestiça. (2009, p.40).

A valorização da mulher branca através da suposta posse sexual marginalizou as mulheres negras e mestiças, desvalorizadas pelos homens brancos. Passaram a ser preteridas pelos homens negros que buscavam, mesmo que de forma inconsciente, a mestiçagem para uma suposta melhora da raça. As mulheres negras então buscaram desesperadamente fórmulas de clareamento: “As negras desesperam-se, alisando os cabelos e torturando a pele com produtos químicos, a fim de clareá-la um pouco.” (MUNANGA, 2009, p.40).

O afastamento das tradições e raízes africanas tornou-se o ponto principal de homens e mulheres negras e tal afastamento é, até os dias atuais, a parte mais sensível do processo de embranquecimento. Ao homem negro muitas são as associações com atributos sexuais, mas a mulher mestiça é considerada como objeto de desejo, porém a mulher negra permanece longe dos padrões de beleza, sendo na maioria das vezes preterida ou submetida a diferentes tipos de violência para não se privar do amparo econômico ou das reduzidas relações afetivas com o homem.

Mesmo com tantos esforços para tornar-se branco, o negro não obteve sucesso já que o próprio colonizador criou o caminho de sua desumanização, portanto desfazer este processo após o fim da escravização seria, para os homens brancos, acabar com os próprios privilégios:

[...] Na realidade, pensar que o colonizador pudesse aceitar de bom grado a assimilação, ou seja, a emancipação do negro, seria escamotear a relação colonial. Admitir que o colonizador empreendesse espontaneamente uma transformação total do seu Estado, isto é, condenasse os privilégios coloniais e os direitos exorbitantes dos colonos e dos industriais, pagasse humanamente a mão de obra negra, promovesse jurídica, administrativa e politicamente os negros, industrializasse a colônia, etc. seria simplesmente convidar o colonizador a acabar consigo mesmo. (MUNANGA, 2009, p.41).

Os privilégios da classe dominante foram mantidos, e toda a sorte de estereótipos contra os negros permaneceram no imaginário social, o que torna marcante a busca de tornar-se branco pelo negro. Tornar-se branco é algo impossível para os negros: as pessoas podem deixar de serem magras ou gordas, de serem loiras ou morenas ao alterarem a cor dos cabelos, realizar intervenções cirúrgicas para modificar partes do corpo. Os negros podem até mesmo alisar ou raspar os cabelos para ficarem mais distantes das características próprias da negritude, entretanto não podem deixar de ser negros, pelo menos não fisicamente. Pode-se não construir uma identidade étnico-racial e tentar durante toda a vida ignorar a dor e o sofrimento de ser negro, contudo é inevitável sentir essa dor como aponta Cavalleiro:

[...] a solução encontrada era esquecer a dor e o sofrimento. Vã tentativa. Pois pode-se passar boa parte da vida, ou até mesmo a vida inteira, sem nunca esboçar qualquer lamento verbal como expressão de sofrimento. Mas sentir essa dor é inevitável. Dada sua constância, aprende-se a, silenciosamente, “conviver”. (2000, p.11).

A dor é constante e se faz presente em todos os âmbitos da vida, seja no profissional ou no pessoal. Anos se passaram após a abolição e ser negro não se tornou menos doloroso, a identidade negra ainda é de negação como demonstraram as crianças desta pesquisa.

A escola selecionada, descrita no capítulo I, localiza-se nas proximidades da periferia e atende a um grande número de crianças negras (pretas e pardas), porém elas não se identificaram desta forma. Poucas foram as que questionaram o seu pertencimento étnico-racial. No primeiro anos os questionamentos apareceram de uma forma mais evidente, demonstrando que as crianças ainda não possuíam uma identidade étnico-racial construída, e por mais que estivessem próximas da identidade branca

estavam dispostas a dialogar sobre a temática. No Grupo I apenas um menino identificou-se como negro:

Pesquisadoras: Vocês sabem o que são pessoas negras?

Todos: Sim.

Pesquisadoras: Então eu quero que vocês me digam se são negros ou brancos, tá?

Kau: Uma pessoa branca.

Joã: Branco.

Man: Branca.

Lay: Branca.

Ped: Preto. (ficou bastante envergonhado)

(Entrevista semi-estruturada com o Grupo I do segundo ano, 10/06/2011).

Os membros do Grupo I identificaram-se majoritariamente como brancos; apenas um aluno se identificou como negro e me pareceu profundamente constrangido com o fato, porque baixou a cabeça e falou em voz baixa demonstrando a vergonha de ser negro. Na posição de pesquisadora identificaria apenas mais uma criança do grupo como negra, por possuir características físicas de uma criança mestiça. As demais eu também reconheço como crianças brancas, mas gostaria de lembrar que considero como negras as crianças pretas e pardas como foi esclarecido no início da dissertação.

As crianças do Grupo II identificaram-se em maior número como crianças negras:

Pesquisadora: Eu queria que vocês me falassem se são negras ou brancas.

Edu: Eu sou negra.

Jul: Eu sou branca.

Car: Negra.

Yas: Branca.

Déb: Marrom. (Entrevista semi-estruturada com o Grupo II do segundo ano, 10/06/2011).

As crianças deste grupo reconheceram-se da mesma forma que seriam identificados por mim, contudo não foi uma identificação positiva como as crianças brancas. Quando uma criança branca assim se identifica, a resposta é rápida e direta, entretanto pude observar que as crianças negras não passam pelo mesmo processo. A Edua foi a primeira menina do Grupo II que se identificou como negra já que seu pai era

negro, porém ela tem uma irmã gêmea, no Grupo III, mas que possui os mesmo traços físicos e se reconheceu como morena.

Foi fundamental o reconhecimento de Edu, a primeira a afirmar isso de forma clara, pois foi o que proporcionou o questionamento dos demais membros do grupo. Depois da primeira resposta, as crianças passaram a se questionar, olhar para os próprios braços e para os demais amigos de grupo focal. A primeira constatação foi que de fato não eram brancos e assim julgaram-se da mesma forma que Edu. No Grupo III as crianças identificaram-se entre brancas e morenas:

Pesquisadora: Vocês sabem o que são pessoas negras e pessoas brancas?

Todos: Sim.

Pesquisadora: Vocês são brancas ou negras?

Gab: Eu acho que sou morena.

Jor: Morena.

An: Branca.

Ama: Branca também.

Isa: Branca.

(Entrevista semi-estruturada com o Grupo III do segundo ano, 10/06/2011).

Jor é a irmã de Edu que se identificou como morena; duas crianças que se julgaram como brancas, na verdade eram negras, e identificadas assim por grande parte dos amigos de sala, pois possuem a tez mais escura e os cabelos crespos. No Grupo IV, embora as crianças não tenham se identificado como negras, foi o grupo que mais se questionou sobre o pertencimento étnico:

Pesquisadora: Vocês sabem o que são pessoas negras e pessoas brancas?

Todos: Sim.

Pesquisadora: Então eu quero que vocês me digam se são pessoas negras ou pessoas brancas?

Mar: Branca.

Thaí: Um pouco negra.

Nic: Branca .

Kar: Morena, meio branca e meio negra.

Jaq: Meio branca e meio negra.

Ped: Eu sou pardo.

(Entrevista semi-estruturada com o Grupo IV do segundo ano, 10/06/2011).

As crianças não se reconheceram como negras, apenas Ped pintou o pai de marrom no cartão de dias dos pais e já possuía a identidade de não branco definida. As demais crianças procuram terminologias diversas para dizer que não eram brancas, mas não se identificaram como pretas e pardas. O termo *morena* foi utilizado com o sentido que muitas vezes é encontrado do senso comum brasileiro, que os filhos de relações inter-raciais são morenos, quando na verdade *moreno* é o branco de cabelo escuro.

As diferentes terminologias encontradas no Grupo IV podem ser problematizadas em aproximação com uma imensa lista que contém 136 definições diferentes:

LISTA MISTURAS SCHWARCZ		
1. Acastanhada	46. Clara	81. Morena-jambo
2. Agalagada	47. Clarinha	82. Morena-escuro
3. Alva	48. Cobas	83. Morena-escuro
4. Alva-escuro	49. Corada	84. Morena-fachada
5. Alva-ereta	50. Cor-de-café	85. Morena
6. Alva-rosa	51. Cor-de-canela	86. Morena-parda
7. Alva-rosada	52. Cor-de-saia	87. Morena-ruiva
8. Alvinha	53. Cor-de-leite	100. Moreninha
9. Amarela	54. Cor-de-ouro	101. Mulata
10. Amarelada	55. Cor-de-rosa	102. Mulatinha
11. Amarelada-queimada	56. Cor-ferris	103. Negra
12. Amarelada	57. Cricúta	104. Negrata
13. Amarelada	58. Encarada	105. Pálida
14. Avermelhada	59. Encofada	106. Paraíba
15. Anil	60. Esbranquecimento	107. Parda
16. Azul-marinho	61. Escuro	108. Parda-clara
17. Baiano	62. Escurelha	109. Parda-morena
18. Bem-branca	63. Fogolá	110. Parda-preta
19. Bem-clara	64. Galega	111. Polaca
20. Bem-morena	65. Galagada	112. Pouco-clara
21. Branca	66. Jambo	113. Pouco-morena
22. Branca-avermelhada	67. Laranja	114. Pretinha
23. Branca-melada	68. Lila	115. Pura-puro-branca
24. Branca-morena	69. Loira	116. Quase-negra
25. Branca-pálida	70. Loira-clara	117. Quatrada
26. Branca-queimada	71. Loira	118. Quatrada-de-parda
27. Branca-sardenta	72. Lotrinha	119. Quatrada-de-sol
28. Branca-suja	73. Mulata	120. Regalar
29. Branquinha	74. Mulatinha	121. Retinta
30. Branquinha	75. Marrom	122. Rosa
31. Branca	76. Meio-amarela	123. Rosada
32. Branca-ruiva	77. Meio-branca	124. Rosa-queimada
33. Bugreirinha-escuro	78. Meio-morena	125. Rosa
34. Buro-quando-fogo	79. Meio-preta	126. Ruiva
35. Caboda	80. Mulata	127. Ruivo
36. Cabo-verde	81. Mistica	128. Sapozada
37. Café	82. Mistogenação	129. Sarará
38. Café-com-leite	83. Mista	130. Saracina
39. Caneta	84. Morena	131. Saracina
40. Canelada	85. Morena-bem-chegada	132. Siga
41. Cardão	86. Morena-bem-chegada	133. Siga-mira
42. Castanha	87. Morena-castanha	134. Siga
43. Castanha-clara	88. Morena-castanha	135. Verde
44. Castanha-escuro	89. Morena-clara	136. Verdelha
45. Chocolate	90. Morena-cor-de-canela	

Figura 16: Lista de terminologia de classificação racial (Fonte: Schwarcz, 1996)

A figura referente à lista de terminologia não está com alta resolução devido ao desgaste do livro de 1996, mas é possível notar a quantidade de termos para dizer que não é branco, na posição 20 aparece o termo “Bem-Morena”; na 28 “Branca-suja”; na 38 “Café-com-Leite”; na 85 “Morena-bem-Chegada” e na 116 “Quase-Negra”. Nesses termos destacados fica evidente a dificuldade encontrada pelo brasileiro na hora de se autoidentificar, embora demonstre que a população sabe que não é branca, pois a quantidade de termos é grande, demonstra a não identificação e o distanciamento do grupo negro. A dificuldade e negação do ser negro no Brasil que também é vivenciada

diariamente pelas crianças no espaço escolar. Schwarcz (1996) alerta que a lista é a confirmação de que no Brasil, raça é uma questão de marca e não de origem:

Em primeiro, lugar, a maior parte dos termos descreve a cor “Meio – branca”, morena – castanhada, rosa – queimada, azul – marinho, café – com – leite, branca – pálida, branca – suja, cor – de – cuia, puxa – para – branco, encerada, bem – branca.” São definições que procuram reproduzir didaticamente a coloração do entrevistado, numa evidente reafirmação de que, no Brasil, raça é uma questão de marca e não de origem (p.172).

Com a concepção de raça como uma questão de marca e não de origem, e com as inúmeras maneiras encontradas para identificar-se, é muito difícil saber realmente o pertencimento étnico-racial do brasileiro. A pesquisa responsável pelas 136 terminologias diferentes foi realizada pelo IBGE em 1976. Na Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD) o resultado da pesquisa foi o responsável pela invenção da cor parda (SCHWARCZ, 1996, P.171). O IBGE passou no período a limitar o pertencimento do brasileiro a apenas cinco cores: branca, parda, negra, indígena e amarela. Como ressalta Schwarcz (1996, p.173), o termo *parda* surgiu para agregar todos os não brancos e até os dias atuais não é muito utilizado pelos brasileiros.

Porque a raça é vista como uma questão de marca e não de origem na sociedade brasileira, os negros são discriminados na maioria das vezes por suas características físicas. Valente pondera que (1987, p.38): “Aqui, quanto mais clara a cor da pele, menores as pressões racistas. No entanto ser mais claro ou não no Brasil não ajuda muito. O preconceito sempre acontece nas horas de competição. Só que, no caso dos mulatos, o preconceito toma formas mais sutis”.

O Mito da Democracia Racial ao longo do processo histórico de dominação do branco sobre o negro forjou a falsa ideia que os mestiços possuem as mesmas condições do grupo branco, isto é, o pressuposto que sustenta o mito. O mestiço, considerado como pardo por não ser branco, porta as dolorosas marcas por viver constantemente entre o grupo branco que na maioria das vezes o discrimina. Ao escolher o grupo branco para identificar-se, o mestiço possui melhores oportunidades de ascensão, porém é preciso calar-se diante de qualquer discriminação-racial. O mestiço considerado ao longo desta dissertação é a mistura do negro com o branco; é fruto das relações inter-raciais e portanto escolhe a identidade que vai assumir perante a sociedade; a identidade

branca é a escolhida na maioria das vezes. Ser negro é escolher uma identidade étnico-racial cheia de estereótipos, contudo é assumir a luta política por igualdade de direitos e de oportunidade.

Com o intuito de resgatar a identidade do mestiço e unir os pretos e pardos em uma mesma categoria, os militantes do Movimento Negro defendem a resignificação e a utilização do termo para agregar os pretos e pardos, já que ser negro é uma opção política nos dias atuais:

Em primeiro lugar, é importante esclarecer que ser negro no Brasil não se limita as características físicas. Trata-se, também, de uma escolha política. Por isso, o é quem assim se define. Em segundo lugar, cabe lembrar que preto é um dos quesitos utilizados pelo IBGE para classificar, ao lado dos outros – brancos, pardos, indígenas – a cor da população brasileira. Pesquisadores de diferentes áreas, inclusive da educação, para fim de seus estudos, agregam dados relativos a pretos e pardos sob a categoria negros, já que ambos reúnem, conforme alerta o Movimento Negro, aqueles que conhecem sua ascendência africana. (BRASIL, 2004, p.15).

O IBGE atualmente utiliza o termo *negro* para agregar as pessoas com ascendência africana (pretos e pardos). Preto ou pardo, eles pertencem à raça negra. Os alunos do quinto ano demonstraram um maior afastamento em relação a identidade negra. Assumiram majoritariamente a identidade do “moreno” para não se autojulgar como pardo ou negro, o que pode ser notado no diálogo com o Grupo I:

Pesquisadora: Agora vocês vão me dizer se são brancos ou negros, tá bom?

Todos: Sim.

Eve: Eu sou branca.

Bár: Eu sou morena.

Ped: Eu sou moreno.

Lor: Morena.

Jos: Eu sou moreno.

Vinicius: Moreno. (Entrevista semi – estruturada com o Grupo I do quinto ano, 28/06/2011).

Na posição de pesquisadora me surpreendi com o fato do distanciamento étnico-racial do Grupo I, composto por uma maioria de pardos. Nenhum aluno identificou-se dessa forma, e ao questioná-los sobre como fizeram para se julgar, disseram que fora a cor da pele:

Pesquisadora: Por que vocês dizem que são morenos, como fazem para se identificar?

Lor: A pessoa com a pele bem escura é negra.

Pesquisadora: Então só negro quem tem a pele bem escura?

Jos: Sim.

Vin: Meu pai é moreno e a minha mãe é negra.

Jos: Meu pai é moreno e minha mãe branquinha.

Lor: Acho que o meu pai é negro e a minha mãe branca.

Ped: Minha mãe é negra o meu pai eu não sei.

Eve: Meu pai é negro e minha mãe branca.

(Entrevista semi-estruturada com o Grupo I do quinto ano, 28/06/2011).

A maioria das crianças questionadas sobre os elementos que utilizavam no momento da identificação, se reportaram também à cor da pele. Ao analisar a descrição dos pais feita pelos alunos, notei que de fato são crianças frutos de relações étnico-raciais, ou seja, o pai ou a mãe representam o grupo negro.

Ped, que também se considerou *moreno*, identificou a mãe como negra; é o membro do grupo que possui a pele mais escura, tanto que ao se julgar moreno, provocou o olhar dos demais membros do grupo para ele, o que deixa evidente que ao mesmo tempo em que é possível negar a própria negritude, as pessoas também se avaliam de acordo com seus critérios pessoais.

No Grupo II temos um exemplo da identificação realizada pelos companheiros de grupo focal. Novamente ninguém disse que era negro ou pardo:

Pesquisadora: Então agora eu quero que vocês me digam se são negros ou brancos?

Nic: Morena.

An: Morena.

And: Eu sou branco puxado para o moreno.

Gab: Moreno.

Pat: Moreno. (Entrevista semi-estruturada com o Grupo II do quinto ano, 28/06/2011).

And disse que era branco, quase moreno. Era o membro com a pele mais clara do grupo. Já Pat, considerado por ele mesmo como moreno, era o membro de pele mais escura, mas no momento da entrevista ninguém apontou sua negritude, porém, no decorrer dos diálogos no grupo focal na leitura do livro “Os sete romances”. Perguntei se os personagens dos livros eram parecidos com alguém conhecido, com o objetivo de

identificar a proximidade dos alunos com os personagens negros. Pat foi identificado como negro:

Pesquisadora: Vocês acham que os personagens dos livros de parecem com alguém que vocês conhecem?

Pat: Não.

Gab: Não.

An Lau: Não existem muitas pessoas negras mais, só pessoas brancas.

And: Os personagens dos sete romances, um deles é parecido com o Pat, ele é parecido.

Pat: Eu te quebro a cara.

(Entrevista semi-estruturada com o Grupo II do quinto ano, 28/06/2011).

Ao ser considerado *negro* através do olhar e dos critérios do outro, Pat reage de uma forma agressiva o que deixa And, que o identificara como negro bastante constrangido, visto que ele não teve a intenção de discriminar. A identificação aconteceu no momento do diálogo e não foi feita com a intenção de constranger ou ofender o amigo. A reação negativa é uma clara negação da negritude e da dor de ser assim considerado diante dos referenciais negativos associados ao povo negro.

Lidar com a situação de negação, além de causar profundas marcas na autoestima das crianças negras, também pode vir a comprometer a aprendizagem: “As crianças que lidam com situações de negação de sua identidade poderão passar por muitos conflitos que podem comprometer sua socialização e aprendizagem.” (BRASIL, 2006, p.47).

A negação da negritude foi evidente no quinto ano; nenhum aluno identificou-se como negro e apenas um disse que era pardo, como pode ser visto abaixo no Grupo III e IV:

Pesquisadora: Eu quero que vocês me digam se são brancos ou negros.

Gui: Eu sou branco.

Mat: Eu sou branco.

Van: Morena.

Isa: Branca.

(Entrevista semi-estruturada com o Grupo III do quinto ano, 28/06/2011).

Pesquisadora: Agora eu quero que vocês me digam se são negros ou brancos?

Jaq: Eu sou uma criança muito branca.

Isa: Eu sou branca também.

Tai: Eu sou morena.

Jho: Eu sou pardo.

Nic: Eu sou branco com moreno, eu era mais branco, aí eu morava na praia e fiquei muito no sol e minha pele ficou mais escura.

(Entrevista semi-estruturada com o Grupo IV do quinto ano, 28/06/2011).

Os alunos do quinto ano não se questionaram sobre o pertencimento étnico-racial, não olharam em nenhum momento para o próprio corpo ou para o corpo dos demais membros do grupo focal. Essa atitude demonstra a não construção positiva da identidade étnico-racial. A identidade negra vai sendo construída no meio social por diferentes situações, instituições e agrupamentos sociais, sendo assim, as identidades são múltiplas: identidade de gênero, sexual, nacionalidade, de classe. As pessoas são sujeitos de inúmeras identidades, e a identidade negra se constrói paulatinamente a partir das relações com os outros como ressalta Gomes:

A identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. (2003, p.04)

O Brasil historicamente discrimina e marginaliza o negro, ensina para os membros da população negra que é necessário negar-se para ser socialmente aceito. Alguns questionamentos se fizeram necessários no decorrer desta dissertação, visto que a escola é espaço de formação: a escola estaria atenta a essa questão? A formação dos professores contempla a diversidade étnica do nosso país?. Como afirma Gomes (2003,p.04), a escola é o espaço que interfere diretamente da construção da identidade negra:

[...] Quando pensamos a escola como um espaço específico de formação, inserida num processo educativo bem mais amplo, encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, normas, projetos, provas, testes e conteúdos. A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las

Foi constatado que as crianças do primeiro ano mostraram-se em processo de construção da identidade étnico-racial, mais precisamente da identidade negra por demonstrarem um questionamento acerca do seu próprio pertencimento, entretanto os alunos do quinto ano não se questionaram e possuem majoritariamente uma identidade de embranquecimento. Essa manifestação demonstra que a escola vem lançando sobre a história do povo negro diversos estereótipos. Ao longo do processo escolar as crianças aprendem e se utilizam do processo de negação das diferenças.

A escola é vista nesta pesquisa como uma instituição social que além de ser responsável pelos conteúdos e saberes, é um espaço sócio-cultural que partilha valores, crenças e também preconceitos. Os preconceitos e estereótipos que assolam o espaço escolar surgem na maioria das vezes pelo silêncio que desaba sobre as relações raciais e dos materiais que são utilizados em larga escala, mas não contemplam as crianças negras, como os livros de literatura infantil. Ramos (s/d, p.01) salienta que os estereótipos que assolam a escola são criados fora dela:

Estereótipos são criados, muitas vezes, fora da escola e invadem o espaço escolar a ponto de não se permitir ver ou ser de outra forma. Por que a menina negra não pode, por exemplo, ser a princesa ou a fada e o menino negro o príncipe ou o herói da história? Em situações de escolha de personagens, já ouvi uma professora falar: “Aonde já se viu uma fada preta? Eu hein? Que eu saiba as fadas são loiras!”

Estereótipos criados socialmente e sem problematização e discussão no espaço escolar naturalizam-se nas relações sociais entre as crianças brancas e negras. Essa naturalização foi notada nos diálogos com as crianças do primeiro ano, como pode ser constatado nos diálogos abaixo:

Kau: Mas eu gosto mais de pessoas brancas.

Man: Tem negros bons e negros maus, nem todo negro é malvado.

Kau: Tem um negro vizinho da casa da minha avó que nem muro alto e cerca elétrica segura ele.

Pesquisadora: Vocês gostam das pessoas negras?

Kau: Eu não.

Man: Eu não ligo, gosto de pessoas legais.

Joã: Eu não gosto.

Bea: Eu gosto.

Joã: Você é negra.

Kau: É mesmo. (risos)

Joã: Então você deve gostar de você mesma.

Kau: O negro usa droga, fuma cigarro.

(Diálogos no Grupo Focal com o Grupo I do segundo ano, 20/09/2011).

As crianças não demonstraram o menor constrangimento para apontar os estereótipos sobre o povo negro. No momento em que este diálogo aconteceu, na condição de pesquisadora, percebi a importância da escolha do grupo focal para a realização da pesquisa. Assim as crianças interagiram de fato nos diálogos sendo sujeitos no processo de pesquisa. Bea é uma menina negra de cabelos trançados e ficou visivelmente constrangida diante das afirmações dos amigos que estavam afirmando que não gostavam de pessoas negras.

Os objetivos da pesquisa estavam sendo contemplados no decorrer do diálogo, entretanto foi extramente doloroso notar de forma tão direta uma situação de discriminação e a dominação de crianças brancas sobre uma menina negra. Kau associa o negro à figura do ladrão e a do usuário de drogas, estereótipos partilhados por Joã que identificou-se como branco, contudo é o irmão gêmeo do Ped que se considera pardo e pintou o pai de negro como foi relatado no capítulo anterior. Esse julgamento mostra como é difícil a construção da identidade negra, pois membros de uma mesma família se apropriam e objetivam as questões raciais de forma diferentes.

No momento em que Bea afirmou gostar de pessoas negras, ela foi identificada por Joã e Kau como negra em meio aos risos, uma demonstração de discriminação racial em que é possível notar uma falsa superioridade exercida pelas crianças brancas. Bea ficou visivelmente abalada e neste momento tive o impulso de intervir para acabar com a situação de discriminação, porém a minha intervenção no momento seria prejudicial para o diálogo que havia começado sem a minha interferência. A dor de ser negro e discriminado é algo que se carrega por toda a vida e as crianças negras precisam enfrentar essa situação diariamente. Para a minha surpresa, Bea defendeu-se afirmando que as pessoas brancas também fazem coisas erradas:

Bea: Mas, Kauê, as pessoas brancas também fazem isso.

Pesquisadora: Tem muito branco que usa droga e rouba.

Bea: Kau, minha irmã namorava com um que usava droga e ele era branco.

Kau: Sua irmã é pequena ou grande?

Bea: Grande.

Man: Não são todos os negros que usam drogas.

(Diálogos no Grupo Focal com o Grupo I do segundo ano, 20/09/2011).

Os estereótipos já estão no imaginário das crianças e paulatinamente vão tornando-se preconceitos e discriminações raciais. O diálogo transcrito acima foi intenso e doloroso para mim como pesquisadora e para Bea, ouvir de grande parte dos companheiros de grupo focal a desqualificação do grupo do qual faz parte e ser identificada como negra em meio aos risos. Roubo e o uso de droga no Brasil são na maioria das vezes associados unicamente ao povo negro, como se os brancos não cometessem tais atos.

Não é comum defender-se, como fez Bea, porque as crianças negras introjetam a ideia de embranquecimento, e precisam do olhar atento e sensível do professor. Ramos (s/d, p.02) aponta o distanciamento de algumas professoras sobre as questões étnico-raciais:

*- Tive que mandar duas meninas refazerem o trabalho. Mandei que se desenhassem e duas como você, da sua cor, se desenharam loiras de olhos azuis. Pode? Perguntei logo: **Vocês não têm espelho em casa? Desde quando vocês são loiras? Podem fazer tudo de novo** (grifos do autor).*

O relato que faz parte da pesquisa intitulada “*Espelho, Espelho, Meu!*” mostra que a professora desconhece a educação das relações étnico-raciais e o doloroso processo de negação por que passam inúmeras crianças negras. O fato de as crianças negras desenharem-se como loiras é reflexo de não se sentirem representadas na mídia e na escola. Transpor no papel características tão particulares da negritude é se assumir como negra, então a solução é representar-se como gostariam de ser; é a forma encontrada para negar o corpo e a estética da negritude.

O corpo e a estética negra são marcas históricas e fortes de discriminações. O cabelo crespo, característica da população negra, é um forte ícone identitário, muitas vezes de negação. Gomes (2003, p.05) afirma a importância da escola na experiência com o corpo negro e o cabelo crespo:

[...] A experiência com o corpo negro e o cabelo crespo não se reduz ao espaço da família, das amizades, da militância ou dos relacionamentos amorosos. A escola aparece em vários depoimentos

como um importante espaço na qual também se desenvolve o tenso processo da identidade negra. Lamentavelmente, na maioria das vezes, a instituição escolar aparece nas lembranças dos depoentes reforçando estereótipos e representações negativas sobre o negro e o seu padrão estético.

As representações negativas com base no corpo e cabelo crespo são encontradas de forma naturalizadas no espaço escolar. Durante o período de observação as especulações do papel do pesquisado no espaço escolar, como foi apontado no primeiro capítulo, fui solicitada pela direção da escola para auxiliar em uma sessão de fotos para a confecção de carteirinhas escolares. As fotos foram realizadas após o intervalo em um momento que as crianças já estavam suadas e despenteadas e apenas uma menina negra foi repreendida como pode ser analisado no relato abaixo:

Ontem foi realizada uma sessão de fotos para a confecção de carteirinhas na escola. A minha ajuda foi solicitada para arrumar os alunos antes das fotografias, então deveria trocar de camiseta e pentear os cabelos das crianças, tarefa que aceitei em meio a protestos, pois como foi apontado inicialmente, a maioria das crianças é são negras e portanto possuem cabelos crespos que necessitam de um tratamento diferenciado do cabelo liso, porque não pode ser penteado seco para não quebrar os fios.

Como as fotos foram tiradas após o intervalo, as crianças estavam muito suadas e despenteadas, muitas meninas brancas estavam com os cabelos despenteados e não foram repreendidas, mas uma menina negra ao colocar a camiseta, despenteou-se e foi duramente repreendida:

Adulto: “Por que o seu cabelo está tão bagunçado?”

Criança: Não sei, acho que foi na hora do recreio ou agora mesmo.

Adulto: Por que você não arrumou antes de vir para escola?

Criança: Eu arrumei, só que bagunçou

Adulto: **Meninas com um cabelo igual ao seu não podem ficar despenteadas. Acho que você deveria acordar mais cedo todos os dias para arrumar este seu cabelo.**

(Período de observação, 16/04/2012).

Permaneci com o olhar atento na menina com todas as partes do meu corpo sentindo dor, a dor da lembrança de também ter passado por essa discriminação inúmeras vezes no espaço escolar. Lembro-me de que a primeira vez que fui discriminada na escola por causa do cabelo, tinha por volta dos seis anos, como pode ser notado na foto abaixo:



Foto 1 – Formatura Naiane Rufino Lopes da pré-escola 1993

Percebe-se por meio da foto que o cabelo foi penteado seco para ficar o mais próximo possível do padrão, que é o cabelo liso. A foto foi tirada há 19 anos, porém o preconceito ao corpo e cabelo negro ainda faz parte da escola. Após a última fala em que foi sugerida à menina que acordasse mais cedo todos os dias para arrumar os cabelos, ela abaixou a cabeça em silêncio sem dizer mais nada, e quando se levantou lágrimas escorriam pela sua face.

Ao longo do processo histórico, como foi possível notar comparando o pertencimento étnico-racial dos alunos do primeiro com os do quinto ano, as crianças incorporam o embranquecimento como estratégia de combate à dor. O cabelo crespo é uma forte marca da negritude e na sociedade brasileira é visto na maioria das vezes como um marco negativo de inferioridade. Ter cabelo crespo, considerado cabelo ruim, atinge diretamente as meninas negras. Perante a situação apresentada em que uma menina é claramente discriminada por seus cabelos crespos, o questionamento sobre o lugar da estética negra na escola e na formação dos professores torna-se necessário, como defende Gomes (2003, p.5):

Compreender a complexidade na qual a construção da identidade negra está inserida, sobretudo quando levamos em consideração a corporeidade e a estética, é uma das tarefas e desafios colocados para os educadores. Deveria, também ser uma das preocupações dos processos de formação de professores quando o ato de educar envolve uma exposição física e mental direta.

O corpo e o cabelo negro necessitam ser revalorizados e a escola deve ser um espaço social de revalorização. È preciso salientar que o cabelo liso como referencial de beleza não é valorizado unicamente na escola; muitas vezes a própria família é influenciada pelo padrão europeu:

Para meninas, os cabelos lisos são positivamente referenciados nos padrões europeus; e muitas famílias negras, influenciadas por esse padrão, expõem as suas crianças pequenas a variadas formas de alisamentos como os químicos que podem, inclusive, prejudicar a sua saúde e sua auto-imagem, e ainda danificar seus cabelos. Como a criança gostará de si mesma se traz em seu corpo características desvalorizadas socialmente? (BRASIL, 2006, 46).

As características do corpo negro são desvalorizadas socialmente pelo longo processo histórico de exploração. Ser preto é estar associado a uma divisão de valores humanos marcados por inferioridades, como ressalta Gomes (2003, p.148):

No Brasil foi construído, ao longo da história, um sistema classificatório relacionado com as cores das pessoas. O cabelo, transformado pela cultura como sinal mais evidente da diferença racial (...) nesse processo, as cores “branca” e “preta” são tomadas como representantes de uma divisão fundamental do valor humano – “superioridade”/“inferioridade”.

O cabelo crespo não é uma característica única nos negros de pele mais escura; é também uma marca dolorosa para os mestiços que embora muitas vezes tenham um tom de pele mais claro. Esse tom possibilitaria uma proximidade maior com o grupo branco, mas são constantemente discriminados e associados ao grupo negro por conta do cabelo.

Ao vivenciar de forma tão direta tamanha discriminação, a construção da imagem positiva das crianças negras é impossibilitada já que passam a acreditar que a única forma para serem aceitas é mudando seus referenciais estéticos. A história e a cultura negra são desrespeitadas até os dias atuais, em especial na escola e assim ser um

aluno negro é algo que causa dor devido ao fato que não é o padrão de um aluno ideal. Para se tornarem alunos ideais, as crianças negras passam a negar seus referencias:

De acordo com Romão, muitas crianças, para se tornarem alunos(as) ideais, negam constantemente seus referenciais de identidade, de diferença, que em muitas situações recebem uma conotação de desigualdade. Essas diferenças são tratadas no ambiente escolar como se fossem feiura e/ou desleixo. As crianças que lidam com situações de negação de sua identidade poderão passar por muitos conflitos que podem comprometer sua socialização e aprendizagem. (BRASIL, 2006, p.47).

A negação da identidade étnico-racial afeta diretamente a autoestima das crianças negras; acarreta paulatinamente problemas na aprendizagem e na socialização já que as crianças possuem a sua própria forma de ver o mundo como sujeitos ativos que buscam compreender os próprios sentimentos, pensamentos. Com uma identidade fragmentada e carregada de estereótipos, aprendem no decorrer do processo escolar a negação, como pôde ser notado nas autoavaliações. A sociedade, e conseqüentemente a escola, por ser uma instituição social nega o direito das crianças negras de assim se identificarem e se assumirem. Ao questionar a organização do conhecimento na escola que discrimina e desqualifica a negritude, a busca não é pela troca de heróis ou pelo silenciamento dos conflitos através da negação da diversidade; é na verdade a busca pela pluralidade de visões do mundo por meio da educação para que todos tenham voz e não sejam mais silenciados.

A construção da identidade negra positiva só será possível quando a lei 10.639 for de fato implementada, visto que diversas ações são necessárias:

Algumas ações são essenciais nessa construção: a disponibilização de recursos didáticos adequados, a construção de materiais pedagógicos eficientes, o aumento do acervo de livros da biblioteca sobre o assunto, a oferta de variedade de brinquedos contemplando as dimensões multiculturais. (BRASIL, 2006, p.74).

As crianças basicamente não têm acesso a tais livros, porque são os professores que disponibilizam os livros para as crianças, já que a biblioteca funciona como uma sala de aula, por isso é tão importante a implementação da lei, porque ressalta a importância da formação de professores sensíveis às questões étnico-raciais e ao processo de apropriação e objetivação da criança negra. É importante a educação das

relações étnico-raciais para uma construção da identidade negra e valorização da negritude.

4.2 O livro como objeto cultural e mediador: transmissor da exclusão das crianças negras na literatura infantil como protagonistas

O objetivo central da pesquisa foi analisar a presença dos personagens negros nos livros de literatura infantil recomendados pelo PNBE de 2010. A análise demonstrou a ausência do personagem negro protagonista. A criança negra encontra o livro de literatura infantil como um mediador que mostra apenas as crianças brancas desempenhando todos os papéis sociais, pele clara e cabelos lisos tomam conta das ilustrações. Como foi defendida por meio dos estudos de Bajard (2007) a ficção tem um papel importante na construção da personalidade infantil e concede à literatura infantil um papel de destaque. É importante ressaltar como aponta Brait (2005, p.93), que a linguagem não é falada no vazio:

[...] A linguagem não é falada no vazio, mas numa situação histórica e social concreta no momento e no lugar das atualizações do enunciado. Assim sendo, “o significado da palavra está também ligado à história através do ato único de sua realização... (BAKHTIN E MEDVEDEV, 1978, P.120).”

A linguagem veiculada nas obras de literatura infantil está ligada à história da humanidade que discrimina e tenta tirar a humanização do povo negro. De acordo com Bakhtin (2003 p.21) existem coisas inacessíveis a nós mesmos que apenas o outro pode notar:

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar – a cabeça, o rosto, e sua expressão - , o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele.

A relação de reciprocidade é marcada pelo acúmulo da cultura e o excedente de visão do branco em relação ao negro é permeado pelos estereótipos que foram

apontados no início desse capítulo. A cultura e os traços físicos característicos da negritude são constantemente estigmatizados e isso gera nas crianças um desejo de distanciamento da etnia. Os casos de negação tornam-se inevitáveis se considerarmos que atualmente a educação escolar negligencia as relações étnico-raciais. Não há professores mediadores e as obras de literatura infantil não colocam as crianças negras em papel de destaque.

O excedente de visão proporciona uma profunda sensação de carência como salienta Bakhtin (2003, p.33) “[...] Desse excedente nasce uma certa carência, porque o que vejo predominantemente no outro, em mim só o outro vê”. Ser negro no Brasil é sentir essa carência em intensidade muito maior, porque a relação de reciprocidade é impossibilitada e ações em relação ao outro são comprometidas. Não há a empatia necessária para que o excedente de visão complete o horizonte do outro:

O excedente de visão é o broto em que repousa a forma e de onde ela desabrocha como uma flor. Mas para que esse broto efetivamente desabroche na flor da forma concludente, urge que o excedente de minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplando sem perder a originalidade deste. Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo. (BAKHTIN, 2003, p.23).

A ausência gritante de personagens negros na literatura infantil demonstra a falta de empatia da sociedade brasileira em relação à negritude. Como já foi apontado ao longo da pesquisa, poucos são os números de obras com personagens negros publicadas pelas editoras. A escassez de livros que contemple a negritude e ao desrespeito com as crianças negras proporcionou o surgimento de editoras especializadas em publicar livros com personagens negros.

A Mazza Edições, por exemplo, fundada em meados de 1981 por Maria Mazarello Rodrigues, empenha-se em disponibilizar diversas obras que são comprometidas com a cultura afro-brasileira. No catálogo de paradidático da editora, é possível encontrar obras direcionadas para os professores que desejam trabalhar a educação das relações étnico-raciais, tais como *Almanaque Pedagógico Afro-brasileiro*, que é permeado por propostas de atividades com intuito de inserir os conteúdos afro-brasileiros na sala de aula. A coleção *Griot Mirim* é composta por cinco livros e um deles é destinado ao professor para trabalhar a identidade afrodescendente.

Para os pequenos leitores, os livros são carregados de imagens belas, com crianças negras representadas de forma positivas que são sujeitos na própria história. O livro *Chico Juba*, como pode ser visto na figura abaixo, narra de forma descontraída a busca de um menino negro para entender a forma de suas mechas através da invenção de xampus.

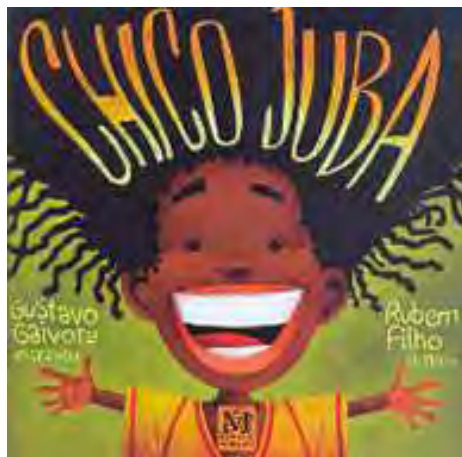


Figura 17 – Capa do livro *Chico Juba*

As obras não são direcionadas apenas para as crianças negras, porque têm como proposta contempla a criança negra como protagonista e muitas vezes a temática também é relacionada aos problemas que assolam essas crianças como o cabelo crespo que é o enredo central na história de *Chico Juba*. A literatura infantil ao não representar à criança negra na mesma proporção que a criança branca, contribui para o fortalecimento da falsa superioridade branca, impossibilitando a construção da identidade negra por meio do gênero do discurso mais difundido no espaço escolar e o preferido das crianças.

CONCLUSÃO,

Os dados gerados no processo metodológico dessa pesquisa contemplam os objetivos propostos no início, isto é, os de analisar os livros recomendados pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) direcionados para as series iniciais do ensino fundamental do ano de 2010 em busca de personagens negros como protagonistas e compreender como os alunos, sujeitos ativos da pesquisa, compreendem a presença e a ausência dos personagens negros na literatura infantil.

As escolhas metodológicas foram fundamentais para a concretização dos objetivos, especialmente a organização dos alunos no grupo focal, porque permitiu franca interação dos alunos em diálogos reais. Com o avanço das leituras dos livros aconteceram muitos diálogos sem a necessidade da intervenção de pesquisadora.

O período de observação foi importante para entender as práticas pedagógicas no ensino do ato de ler. A leitura não é vista, ainda, como uma prática cultural na realidade escolar pesquisada. A biblioteca escolar é utilizada como sala de aula, por isso não permanece aberta, disponível para as crianças, motivo pelo qual o acesso aos livros é limitado. As crianças não são sujeitos do processo de aprendizagem e estão inseridas em atividades de ensino repetitivas e fragmentadas com a modalidade escrita de linguagem.

Os livros com personagens negros como protagonistas foram oferecidos por mim, pesquisadora, para as crianças na perspectiva de Bakhtin, porque os sujeitos interagiram de forma responsiva com as obras literárias; a interação das crianças com os livros proporcionou a análise das diversas posições relacionadas à construção negativa da identidade negra e compreensões realizadas pelos alunos negros e brancos.

Na formação do grupo focal foi considerada a diversidade étnica dos alunos e cada grupo foi formado com crianças brancas e negras. A escolha considerou que o leitor se constitui nas relações sociais e a importância da interação das crianças com pertencimento étnico-raciais diferentes, visto que a criança branca é sempre contemplada e representada de forma positiva por meio das obras literárias, enquanto as crianças negras ficam à margem, não são representadas e na maioria das vezes são apenas coadjuvantes na literatura infantil e na vida, porque são socialmente interditas no seu direito de ser através da exclusão social e educacional.

A ausência dos personagens negros foi notada e apontada pelas crianças negras e brancas. O preconceito racial foi a justificativa encontrada para uma ausência tão

grande e incômoda, porque ser negro é estar longe do padrão eurocêntrico e distante das obras literárias. As princesas negras não existem, mas as brancas são conhecidas por grande parte dos alunos.

Os estereótipos que assolam a população negra já são partilhados pelas crianças que associam os negros a sujeira e roubo. Sem representações positivas, as crianças negras demonstraram um doloroso processo de negação: os menores do primeiro ano demonstraram que, apesar de a identidade de negação já estar presente, a identidade étnico-racial ainda não estava totalmente construída. As crianças no quinto ano entenderam melhor o distanciamento da negritude. Essa constatação demonstra que as crianças constroem, aos poucos, a identidade étnico-racial de negação, porque o racismo não permite as representações positivas na literatura infantil, no espaço escolar e a discussão dos temas previstos pela lei 10.639 no território nacional.

As crianças negras não são respeitadas, sua estética é motivo de vergonha e incômodo; a história da população negra, marcada por dor, repleta de lutas, resistência e vitórias, também não é contada no espaço escolar. Alguns livros ainda trazem a associação do negro com a dor e a pobreza e distanciam mais as crianças negras do gênero e de sua identidade.

Os dados gerados confirmam as hipóteses iniciais da pesquisa de uma ausência quase total de livros com personagens negros, como protagonistas, na lista recomendada pelo PNBE de 2010. A dor de ser negro não é entendida e respeitada no espaço escolar. Os professores ainda não estão preparados para a educação das relações étnico-raciais. Sem a construção da identidade étnico-racial positiva, a autoestima da criança negra interfere diretamente no seu processo educacional.

Algumas editoras direcionam as suas obras literárias para educação das relações étnico-raciais, porém ainda são poucas e não muito conhecidas no mercado editorial, tanto que apenas um livro da *Mazza Edições* estava na lista de livros recomendados pelo PNBE 2010.

Os dados também mostram que só a literatura infantil não é suficiente para a construção positiva da identidade étnico-racial da criança negra; mediar é fundamental para que ocorra a implementação da lei 10.639, entretanto diante da importância da literatura para formação da personalidade da criança, é essencial que a criança negra seja contemplada e valorizada.

A análise dos personagens negros como protagonistas está permeada pelas falas e percepções das próprias crianças que foram sujeitas ativas ao demonstrarem um real interesse na participação, ao dialogarem entre si o tempo todo por meio do grupo focal. Analisaram a presença dos personagens negros com a ajuda do outro e demonstraram a importância da relação entre os seres humanos. Um menino pintou o pai de marro e foi repreendido pela professora; um aluno foi identificado como negro por um colega de grupo focal e teve uma reação hostil. Embora a maioria dos alunos da escola seja formada por negros (pretos e pardos), não foi dessa forma que eles se autojulgaram.

O Programa Nacional Biblioteca da Escola é o maior agente de distribuição de obras literárias nas escolas do território nacional e, portanto, o responsável pela distribuição de livros com personagens negros como protagonistas. Ao longo da pesquisa ficou evidente que a distribuição de livros com personagens negros ainda é muito pequena e a criança negra não é contemplada da mesma forma que a criança branca.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, G. *Bruna e a galinha D'Angola*. Rio de Janeiro: Pallas, 2000.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber, 2005 (Série Pesquisa).
- ARENA, D.B. Bakhtin e alfabetização. In: *Educação*, Santa Maria (RS), v.17, p.71-89, 1992.
- _____. Dilemas didáticos no ensino do ato de ler. In: *CONGRESSO LATINO AMERICANO DE COMPRESION LECTORA*, 1., 2008, Huancayo, Peru. Anais: Universidad Del centro de peru, 2008, v.1. p. 129-136.
- _____. Leitura no espaço da biblioteca escolar. In: SOUZA, R. J. de. (Org.). *Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação*. São Paulo: Mercado de Letras, 2009. P.158-185.
- _____. Nem hábito, nem gosto, nem prazer. In: MORTATTI, M. do R. (Org.). *Atuação de professores: proposta para ação reflexiva no ensino fundamental*. Araraquara: JM, 2003. p.53-61.
- BRASIL. Congresso Nacional. *Lei 10 639*. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 01 de agosto de 2010.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Parecer CNE/CP 3/2004 Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: Ministério da Educação, 2004. (www.mec.gov.br/cne)
- _____. *Diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico/raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília, 2005.
- _____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília, 2006.
- _____. Normas, Lei de Diretrizes e Bases Da Educação Nacional, *Decreto Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. D.O. de 23/12/1996, P.27833.
- BADOE, A. *Histórias de Ananse*. Trad. Marcelo Pen. São Paulo: Edições SM, 2007.
- BAJARD, É. *Da escuta de textos à leitura*. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção questões de nossa época).
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 5.ed. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi. São Paulo: Hucitec, 1992.

BARBOSA, R. A. *Os gêmeos do tambor (reconto do tambor)*. São Paulo: DCL, 2006. (Coleção baobá: África fantástica).

_____. *Duula: A mulher canibal*. São Paulo: DCL, 1999.

_____. *O filho do vento*. São Paulo: DCL, 2001.

BARROS, S. A. P. de. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do XX. In: BRASIL. *História da educação do negro e outras histórias*. Brasília, Ministério da educação, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005.

BRAIT, B. Bakhtin e a Natureza Constitutivamente Dialógica da Linguagem. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Unicamp, 2005.

_____. O texto mostra a língua, costura e descostura discursos. *Filof. Linguist. Port.*, nº9, p.169-183, 2007.

CAVALLEIRO, E. dos S. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. Valores Civilizatórios: dimensões históricas para uma educação anti-racista. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais*. Brasília: SECAD, 2006.

CHALUH, L. N. *Formação e alteridade: pesquisa na e com a escola*. 318fl. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2008.

COLOMER, T.; CAMPS, A. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artes Médicas. 2002.

COSTA, M.; GALDINO, M; FILHO, R. *Coleção Griot*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

COUTO, N. S. *O faz-de-conta como atividade promotora de desenvolvimento infantil e algumas contribuições acerca de suas implicações para o aprender a ler e escrever*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

DEBUS, E. *A literatura infantil contemporânea e a temática étnico-racial: mapeando a produção. No mundo há muitas armadilhas: Anais 16º COLE*. São Paulo: Campinas, 2006.

- DUARTE, N. A individualidade para-si: contribuições a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.
- FERNANDES, C. R. D. *Leitura, literatura infanto-juvenil e educação*. Londrina: EDUEL, 2007
- FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.
- FOUCAMBERT, J. *A criança o professor e a leitura*. Trad. Marleine Cohen; Carlos Mendes Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- FREITAS, M. T. A. *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*, 2.ed. Cmapinas: Papirus, 1994.
- FUNKE, C. *Coração de Tinta*. Trad. Sonali Bertuol. São Paulo: Companhia das letras, 2006.
- GAIVOTA, G. *Chico Juba*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.
- GARCIA, R. C. *Identidade Fragmentada: um estudo sobre a história do negro na educação brasileira*. Brasília-DF: Inep, 2007.
- GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Liber Livro, 2005.
- GERALDI, J.W. Prática da leitura de textos na escola. In: GERALDI, J.W. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 6.ed. Cascavel, Assoeste, 1991.
- GIROTTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de. A Hora do Conto na biblioteca escolar: o diálogo entre a leitura literária e outras linguagens. In: SOUZA, R. J. de. (Org.). *Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação*. São Paulo: Mercado de Letras, 2009. p.19-47.
- GOMES, N.L. *Educação e identidade negra*. In: Aletria. Minas Gerais, p. 38-47, 2002.
- _____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03*. Brasília, Ministério da educação, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005.
- _____. *Betina*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.
- GOMES, C.; GOMES, L.; HOLANDA, A. *Nina África: contos de uma África menina*. São Paulo: Elementar, 2009.
- GRAUE, M. E.; WALSH, D. J.; CHAVES, A. M (Trad.). *Investigação etnográfica com crianças: Teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Gulbenkian, 2003.

JOLIBERT, J. *Formando crianças leitoras*. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

JOLIBERT, J.; JABOB, J. *Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade*. Trad. Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2006.

JOLIBERT, J.; SRAÏKI, C. *Caminhos para aprender a ler e escrever*. Trad. Ângela Xavier de Brito. São Paulo: Contexto, 2008.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *Literatura Infantil Brasileira. História & Histórias*. Ática, SP, 1991.

LEONTIEV, A. N. - *O Desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa, Livros Horizonte, 1978.

_____ - Uma Contribuição para uma teoria do desenvolvimento do psique infantil, in *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Icone/Edusp, 1988.

LESTER, J. *Que mundo maravilhoso*. São Paulo: Brinque Book, 2000.

LIMA, H P. Personagens Negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, K. (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da educação, Secretária da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

LISPECTOR, Clarice. Felicidade Clandestina. In: _____ et al. *Em família*. Apresentação de Ana Maria Machado. Ilustrações de Thais Linhares, Ivan Zigg & Marcello Araujo, Vinícius Vogel e Ziraldo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002. p. 38-42. (Coleção Literatura em Minha Casa; v. 2. Conto).

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU. 1986.

MANZINI, E.J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: *SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2., 2004*, Bauru: Anais, 2004.

MEC; FNDE; SEB. *Edital de convocação para inscrição de obras de literatura infantil no processo de avaliação e seleção para o Programa Nacional Biblioteca da Escola-PNBE 2010*. Brasília, 2009.

MEDEARES, A. S. *Os sete romances: um conto de KWANZAA*. Trad. Andre Jenkino do Carmo. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

MELLO, S.A. Uma reflexão sobre o conceito de mediação no processo educativo. In: *Teoria e Prática da Educação*, Maringá, v. 6, n. 12, p. 29-48, 2003.

MUKHINA, V. *Psicologia da idade escolar*. Trad. Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MUNANGA, K. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. In: *Estudos Avançados* 18, São Paulo, n.50, p. 51-56, 2004. Entrevista a Alfredo Bosi e Dario Luis Borelli.

_____. *Negritude: usos e sentidos*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Coleção Cultura Negra e Identidade).

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. *O negro no Brasil de hoje*. São Paulo. Ação Educativa, 2006

NKEECHI, S. I. *Ulomma-A casa da Beleza e Outros Contos*. São Paulo: Paulinas, 2008.

OCELOT, M. *Azur & Asmar*. Trad. Annita Costa. São Paulo: Edições SM, 2007.

OLIVEIRA, F. Ser negro no Brasil: alcances e limites. In: *Estudos Avançados* 18, São Paulo, n.50, p.57-60, 2004.

PAIVA, A. *et al. Literatura na infância: imagens e palavras*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; Belo Horizonte: UFMG, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, 2008.

PINSKY, M. G. *Nó na Garganta*. São Paulo: Atual, 2009.

PRANDI, R. *Os príncipes do destino: histórias da mitologia afro-brasileira*. São Paulo: Cosac Naify, 2001.

_____. *Ifá, o Adivinho*. São Paulo: Companhia da letrinhas, 2002.

RAMOS, A. M. P. *ESPELHO, ESPELHO, MEU!* Rio de Janeiro: UniRio, s/d.

ROCHA, R. M. de C. *Almanaque Pedagógico Afro-brasileiro*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

ROSA, S. *Jongo*. São Paulo: Pallas, 2004. (Coleção Lembranças Africanas).

_____. *Capoeira*. São Paulo: Pallas, 2004. (Coleção Lembranças Africanas).

ROSEMBERG, F. *Literatura Infantil e Ideologia*. São Paulo, Global, 1985.

SANTOS, S. A. dos. A lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. In: *Educação anti-racista : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade*. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, J. R. dos. *Gosto de África – Histórias de lá e Daqui*. São Paulo: Global, 2000.

SCHWARCZ, L. M.; Reis, L.V.S. (Org.), *Negras Imagens*, EDUSP, 1996.

SELLIER, M. *A África meu pequeno Chaka*. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2006.

- SILVA, A. C. *A discriminação do negro no livro didático*. Salvador: CED, 1995.
- SILVA, R. J. da. Biblioteca escolar: organização e funcionamento In: SOUZA, R. J. de. (Org.). *Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação*. São Paulo: Mercado de Letras, 2009. p.115-135.
- SILVA, Jr. H. *Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais*. Brasília: UNESCO, 2002.
- SILVA, R. J. S. da ; BORTOLIN, S. *Fazeres Cotidianos na Biblioteca Escolar*. São Paulo: Polis, 2006.
- SILVA, L. L. M. da; FERREIRA, N. S. de A.; SCORSI, R. de Â. Formar leitores: desafios da sala de aula e da biblioteca escolar. In: SOUZA, R. J. de. (Org.). *Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação*. São Paulo: Mercado de Letras, 2009. p.49-68.
- SILVA, C. D. *Negro, qual é o seu nome?* Belo Horizonte: Mazza, 2004.
- SISTO, C. *O casamento da princesa*. São Paulo: Prumo, 2009.
- SMITH, F. *Leitura significativa*. Trad. Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- _____. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. 4.ed. Trad. Daise Batista. Porto Alegre, Artmed, 2003.
- SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Trad. Cláudia Schilling. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SOUZA, F. M. do N. Linguagens Escolares e Reprodução do preconceito. In: *Educação anti-racista : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade*. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- STELLA, P. R. Palavra. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos chave*. São Paulo: Contexto, 2005, p.177-190.
- VALENTE, A. L. E.F. *Ser negro no Brasil hoje*. São Paulo, Moderna, 1987.
- VASSALO, Márcio. *Valentina*. São Paulo: Global, 2007.
- VENEZA, M. *A caixa de lápis de cor*. Curitiba: Positivo, 2008.
- VYGOTSKY, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. El significado histórico de la crisis de la psicología: una investigación metodológica. In: VYGOTSKI, L.S. Obras Escogidas I. Madrid: Visor Distribuciones, S.A., 1991.

_____. Imaginação e criação na infância: ensaios psicológicos – livro para professores. Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

_____. *Obras Escogidas* (v.3 e 4). Madrid, Aprendizage/Visor, 1995.