

Universidade do Estado de Minas Gerais  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós - Graduação em Educação/Mestrado em Educação

Marlene do Carmo Meireles

**Literatura infantil e juvenil e o ensino da História da África e da Cultura Afro-  
Brasileira nas práticas e nos Projetos Políticos Pedagógicos de escolas públicas**

Belo Horizonte

2016

Marlene do Carmo Meireles

**Literatura infantil e juvenil e o ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nas práticas e nos Projetos Políticos Pedagógicos de escolas públicas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.  
Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade.

Orientadora: Dra. Santuza Amorim Silva

Belo Horizonte

2016

Aprovado em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Santuza Amorim da Silva (orientadora)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Aracy Alves Martins (FAE/UFMG)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Daniela Amaral Silva Freitas (FAE/UEMG)

---

Suplente Externo: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Míriam Gomes Oliveira (FAE/UFMG)

---

Suplente Interno: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Vanda Lúcia Praxedes (FAE/UEMG)

Dedico esse trabalho a todos os professores apaixonados por livros, que através de suas práticas possibilitam que crianças e jovens se encontrem com o universo plurissignificativo onde mora a literatura e assim inserem seus alunos e alunas em um processo de “imaginamento”.

“Onde estaria aquela literatura incômoda, que se torna verdadeiramente doce e útil, ao inserir a si e ao leitor na grande tradição estética de estranhamento, de questionamento do real e da linguagem cristalizada no senso comum?”

(Graça Paulino)

## AGRADECIMENTOS

O voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado, só pode ser encorajado.

(Rubem Alves)

Ao final deste trabalho, quero agradecer a todos aqueles que encorajaram meu voo.

Primeiramente, a Deus, que tudo permite e abençoa, pelas bênçãos infinitas que derrama todos os dias sobre minha alma.

À minha mãe, Maria do Carmo (*in* coração), mulher guerreira, que sempre me encorajou com seu exemplo de vida e firmeza de caráter. Meu maior exemplo de vida.

Aos meus filhos, Mariah e Davi, amores da minha vida, pela paciência e compreensão pelo tempo que dediquei à pesquisa, muitas vezes deixando de atendê-los em suas necessidades.

A minha orientadora professora Dra. Santuza Amorim Silva, pela confiança e respeito com meu trabalho. Minha gratidão pela valiosa orientação.

Às professoras Aidan e Lagdara, educadoras dedicadas e comprometidas, por partilharem comigo suas experiências, certezas e incertezas.

Às direções das escolas Piratininga e Jardim Leblon, pelo acolhimento e confiança em mim depositados.

À coordenadora Maria, da Escola Municipal Piratininga, pelo carinho e apoio.

À amiga Maria das Graças, pelas valiosas orientações que me ajudaram a ingressar no mestrado.

Aos colegas de trabalho da Escola Municipal Antônio Gomes Horta e Escola Municipal Professor Pedro Guerra, que sempre me incentivaram.

À querida Marizane, pelo apoio e compreensão sem os quais meu voo teria se tornado mais difícil.

Ao Programa de Formação Pré Acadêmica Afirmação na Pós, que me possibilitou uma experiência única e essencial para minha formação.

À Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) pela oportunidade.

Aos colegas e professores da sexta turma do Mestrado em Educação da UEMG, meus  
companheiros de voo.

## RESUMO

O objetivo deste trabalho é compreender como as práticas pedagógicas com a literatura infantil e juvenil, com a temática étnico-racial, têm referenciado a implementação da Lei n. 10.639/03 em escolas públicas de Belo Horizonte. Para o estudo foram selecionadas duas escolas, uma escola da Rede Municipal e uma escola da Rede Estadual. Entendendo que a literatura é capaz de produzir sentidos, transformar e interagir de forma positiva com a infância e a juventude, esse trabalho apresenta algumas reflexões sobre a prática pedagógica com a literatura afro-brasileira infantil e juvenil e sobre o papel que esta ocupa nos currículos escolares. Adotou-se o Estudo de Caso como uma das estratégias de abordagem da pesquisa de caráter qualitativo, utilizando os seguintes instrumentos de coleta de dados: a observação participante, a entrevista e a análise documental. Para essas análises foram utilizados, como referenciais teóricos, os estudos na área das relações étnico-raciais, da literatura, da literatura afro-brasileira e da formação de leitores. A análise das práticas pedagógicas com a literatura afro-brasileira, em turmas de 3ª ano do 1º ciclo da educação fundamental, das duas escolas investigadas, revelou alguns pontos comuns como a falta de intencionalidade do trabalho com a literatura afro-brasileira e a necessidade de formação dos mediadores de leitura para o desenvolvimento de práticas que incorporem a literatura infantil/juvenil afro-brasileira no planejamento escolar como ferramenta eficaz para a implementação da Lei n. 10.639/03 em escolas públicas de Belo Horizonte.

**PALAVRAS CHAVE:** literatura afro-brasileira, práticas pedagógicas, relações étnico-raciais.

## **ABSTRACT**

The objective of this work is to understand how the pedagogical practices with children's literature, with ethnic-racial theme, have referenced the implementation of Law n. 10,639 / 03 in public schools in Belo Horizonte. For the study we selected two schools, a school of the Municipal Network and School State Network. We intend, therefore, to a reflective comparison between policies for the education of ethnic-racial relations implemented by both of Belo Horizonte education networks. Understanding that literature is capable of producing senses and also to transform and interact positively with children and youth, this paper presents some reflections on the teaching practice with the african-Brazilian children's literature and the role that occupies in school curricula. We adopt, therefore, the case study approach as one of the strategies of qualitative research, using the following data collection instruments: participant observation, interviews and document analysis. For the analyzes were used as theoretical studies in the field of ethnic and race relations, literature, african-Brazilian literature and training players. The analysis of pedagogical practices with the african-Brazilian literature in classes of 3rd year of the 1st basic education cycle, from both schools revealed some commonalities such as lack of work intentionality with the african-Brazilian literature and the need to training of reading mediators for the development of practices that incorporate children's literature / african-Brazilian youth in school planning as an effective tool for the implementation of Law no. 10,639 / 03 in public schools in Belo Horizonte.

**KEYWORDS:** african-Brazilian literature, teaching practices, ethnic-racial relations.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**CADARA:** Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos relacionados à Educação dos Afro- Brasileiros

**E.M:** Escola Municipal

**EJA:** Educação para Jovens e Adultos

**FNDE:** Fundo Nacional do Livro Didático

**FNLIJ:** Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil

**LDBEN:** Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MEC:** Ministério da Educação

**NEABS:** Núcleo de Estudos Afro Brasileiros

**PBH:** Prefeitura de Belo Horizonte

**PCN:** Parâmetros Curriculares Nacionais

**PEB:** Professores da Educação Básica

**PNBE:** Programa Nacional de Biblioteca Escolar

**PNLD:** Programa Nacional do Livro Didático

**PPP:** Projetos Políticos Pedagógicos

**SEE:** Secretaria Estadual de Educação

**SEEMG:** Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais

**SECAD/SESU:** Secretaria de Educação à Distância/ Secretaria de Educação Superior

**SMED:** Secretaria de Educação

**SMEDBH:** Secretaria de Educação de Belo Horizonte

**UEMG:** Universidade Estadual de Minas Gerais

**UFMG:** Universidade Federal de Minas Gerais

**UNIAFRO:** Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Públicas de Educação Superior

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO 1 A LITERATURA NO CONTEXTO DA LEI N. 10.639/03 .....</b>	<b>18</b>
1.1 A inserção da literatura africana e afro-brasileira no currículo escolar: desafios para a prática pedagógica .....	26
1.2 Procedimentos metodológicos .....	32
<b>CAPÍTULO 2 A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI N. 10.639/03 NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE.....</b>	<b>37</b>
2.1 A política educacional de Belo Horizonte para a implementação da lei n. 10.639/2003 ( <i>Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação das Relações Étnico-Raciais</i> ).....	37
2.2 O Núcleo de Relações Étnico-Raciais e o Kit de Literatura afro-brasileira da Rede Municipal de Belo Horizonte .....	39
2.3 Caracterização da Escola Municipal de Belo Horizonte .....	41
2.4 O Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Piratininga .....	44
2.5 A biblioteca escolar.....	48
2.6 Projetos Literários desenvolvidos pela E. M. Piratininga .....	50
2.7 Formações em serviço: Grupo de Estudos Identidade.....	55
2.8 O trabalho com a literatura afro-brasileira em uma turma de 3º ano da Escola Municipal Piratininga .....	56
2.8.1 Caracterização da turma .....	57
2.8.2 Caracterização da professora.....	57
2.8.3 Projeto Literário Bruna e a Galinha d’ Angola.....	59
<b>CAPÍTULO 3 A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10639/03 NAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS.....</b>	<b>74</b>
3.1 Caracterização da escola.....	75
3.2 O projeto Político-Pedagógica da Escola Estadual Jardim Leblon .....	77
3.3 A biblioteca escolar.....	80
3.4 Projeto: Consciência Negra- Pró-Afro .....	83

3.5 O trabalho com a literatura afro-brasileira em uma turma de 3º ano da Escola Estadual Jardim Leblon .....	84
3.5.1 Caracterização da turma .....	85
3.5.2 Caracterização da professora .....	86
3.5.3 Projeto de Literatura: “Menina bonita do laço de fita” .....	87
3.6 Perspectivas atuais da política de implementação da Lei n. 10.639/03 na Rede Estadual de Minas Gerais .....	94
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>97</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>103</b>
<b>ANEXO 1.....</b>	<b>110</b>
<b>ANEXO 2.....</b>	<b>112</b>
<b>ANEXO 3.....</b>	<b>113</b>
<b>ANEXO 4.....</b>	<b>114</b>
<b>ANEXO 5.....</b>	<b>115</b>
<b>ANEXO 6.....</b>	<b>117</b>
<b>ANEXO 7.....</b>	<b>118</b>
<b>ANEXO 8.....</b>	<b>119</b>
<b>ANEXO 9.....</b>	<b>120</b>
<b>ANEXO 10.....</b>	<b>121</b>

## INTRODUÇÃO

A Lei n.10.639/2003<sup>1</sup>, que recentemente completou 13 anos, propicia importantes discussões acerca da promoção das relações étnico-raciais nas práticas pedagógicas. A Lei propõe diretrizes curriculares para o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nas escolas oficiais e particulares no Brasil. Esta Lei altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) a fim de promover o reconhecimento e a valorização da diversidade racial, tornando obrigatório o ensino da História da África e dos africanos e da cultura afro-brasileira, nas escolas de ensino fundamental e médio. Assim, a Lei n.9394/1996 passou a vigorar acrescida dos seguintes artigos 26-A, 79-A e 79-B:

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

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

§ Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo currículo, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira. [Grifos nossos]

Art. 79-A Vetado.

Art. 79-B O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

(Lei n. 10.639/2003, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.349 de 20 de dezembro de 1996-2003)

A Lei n.10.639/2003 deixa nítida a obrigatoriedade do ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, no âmbito de todo o currículo escolar e sugere as

---

<sup>1</sup> Em 10 de março de 2008 foi sancionada a Lei n. 11.645/2008, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade também da temática **Indígena**.

áreas de História, Literatura e Arte como áreas especialmente adequadas para a inclusão desses conteúdos. Em decorrência dessa legislação, as escolas começaram a incorporar a temática em suas práticas pedagógicas nas áreas de História, Educação Artística e, em particular, de Literatura, contando para isso, com ações importantes dos órgãos governamentais.

Em âmbito nacional houve várias políticas para o incentivo ao trabalho com essa temática, desenvolvidas, principalmente, pelo Ministério da Educação.

Na formulação de uma política educacional de implementação da Lei 10639/03, o MEC executou uma série de ações das quais podemos citar: formação continuada presencial e a distância de professores na temática da diversidade Etnicorracial em todo o país, publicação de material didático, realização de pesquisas na temática, fortalecimento dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEAB's) constituídos nas Instituições Públicas de Ensino, através do Programa UNIAFRO (SECAD/SESU), os Fóruns Estaduais e Municipais de Educação e Diversidade Etnicorracial, a implementação da Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afrobrasileiros (CADARA), as publicações específicas sobre a Lei dentro da Coleção Educação Para Todos, a inserção da discussão inclusão e diversidade como um dos eixos temáticos da Conferência Nacional da Educação Básica, a criação do Grupo Interministerial para a realização da proposta do Plano Nacional de Implementação da Lei 10639/03, participação orçamentária e elaborativa no Programa Brasil Quilombola, como também na Agenda Social Quilombola, participação na Rede de Educação Quilombola, além de assistência técnica a Estados e Municípios para a implementação das Leis 10639/2003 e 11645/2008 (BRASIL; MEC, 2008).

Além das ações acima citadas, o MEC publicou em 2008 o *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, que teve como finalidade a institucionalização da implementação da Educação das Relações Étnico-raciais, definindo os papéis de todo o sistema de ensino (governo federal, estadual e municipal) e das instituições educacionais (rede pública e particular de ensino, instituições de ensino superior) no cumprimento da legislação.

Entre as áreas eleitas e as ações apontadas para se dar cumprimento à Lei n. 10.639/03, interessa-nos, neste trabalho, principalmente as que dizem respeito à literatura. Nessa direção, há que se destacar a iniciativa federal de realização do PNBE temático, criado pela Resolução n. 7, de 20 de março de 2009, com o objetivo de incluir nos acervos das bibliotecas das escolas públicas, obras de referência sobre as temáticas

da diversidade, inclusão e cidadania. O programa, destinado ao atendimento de professores e estudantes da educação infantil, ensino fundamental e médio e também da EJA (Educação de Jovens e Adultos), prevê a distribuição de obras de referência elaboradas com base no reconhecimento e na valorização da diversidade humana.

Para a elaboração dos acervos temáticos foram estabelecidos nove temas que contemplam as especificidades de populações que compõem a sociedade brasileira: indígena; quilombola; campo; educação de jovens e adultos; direitos humanos; sustentabilidade socioambiental; educação especial; relações étnico-raciais e juventude (BRASIL; 2013 (MEC- Programa Nacional da Biblioteca Escolar- PNBE Temático).

Esses acervos temáticos, distribuídos para todas as escolas públicas do país, constituem-se como importante recurso para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais, nas duas redes de ensino (estadual e municipal) de Belo Horizonte, objeto desta investigação.

Em Minas Gerais, de modo mais específico, no âmbito das escolas municipais de Belo Horizonte, houve a distribuição, através do Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero, da Secretaria Municipal de Educação, dos Kits de Literatura afro-brasileira para as escolas municipais, com o objetivo de compor um acervo com esta temática específica, nas escolas da rede municipal, a fim de subsidiar o trabalho pedagógico.

Pesquisas atuais, como a realizada por Oliveira (2009), apontam que a literatura afro-brasileira tem sido utilizada como principal ferramenta para a implementação da Lei n.10639/2003 nas escolas públicas de Belo Horizonte. Partindo do pressuposto de que a literatura, como linguagem de representação, é o veículo ideal para a construção de significados e saberes socialmente acumulados, esta passou a ser utilizada como instrumento de mudança conceitual no que diz respeito à História da África e da Cultura Afro-Brasileira e também como um elemento formador e fortalecedor da identidade racial.

Torna-se importante para nossa discussão compreendermos como a literatura infantil/juvenil se insere nos currículos oficiais das escolas públicas brasileiras. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino da Língua Portuguesa trazem reflexões sobre a prática pedagógica com a literatura e também acerca das singularidades e

propriedades compositivas do texto literário. As orientações propostas pelos PCNs são para que os professores se apropriem das especificidades do texto literário a fim de que não incorram em equívocos tradicionais como o uso da literatura como expediente para o ensino de hábitos e valores, dos tópicos gramaticais, dos deveres do cidadão. Os leitores que se pretende formar são “aqueles capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias” (BRASIL; 1997 p. 38-39).

Tais orientações se fazem necessárias quando compreendemos que para ler um texto literário, o leitor necessita ativar conhecimentos e habilidades que vão além da decodificação de símbolos ou da interpretação linear. Cosson (2006) nos alerta que tais conhecimentos precisam ser ensinados, ou seja, para se tornar um leitor, o aluno precisa ser inserido em um processo de *letramento literário*. Conforme o autor:

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentido. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética é o que temos denominado aqui de letramento literário (Cosson;2006, p. 120).

Desse modo, ao buscarmos as repercussões do uso da literatura afro-brasileira para a implementação da Lei n. 10.639/03, torna-se necessário analisar qual é a postura adotada pelas escolas no trato com a literatura infantil/juvenil e, dessa forma, também da própria literatura afro-brasileira, no contexto da prática pedagógica, visando à implementação e o enraizamento da Lei.

Durante o percurso da investigadora desta pesquisa, enquanto professora de Língua Portuguesa na educação fundamental, houve ocasiões em que foi possível se deparar com práticas pedagógicas com a literatura que, além de não contribuir para a formação do leitor, por vezes afastava os alunos da literatura. Essas práticas, infelizmente recorrentes, também ocorrem quando são utilizados os livros que compõem o acervo afro-brasileiro. Neste caso, além de não contribuírem para a formação do leitor, as ações desenvolvidas não contribuem para a reflexão crítica sobre

a diversidade racial e cultural, a discriminação, o preconceito e outras questões relacionadas ao trabalho com a temática étnico-racial.

Nesse contexto, buscaremos identificar e analisar as práticas engendradas com a literatura infantil e juvenil que abordam a temática étnico-racial, com leitores infantis e juvenis de escolas públicas de Belo Horizonte, observando certos aspectos pertinentes ao trabalho com a literatura, tais como: é possível incorporar a literatura infantil e juvenil afro-brasileira no planejamento escolar, apropriando-se de sua literariedade e ao mesmo tempo da sua capacidade de transformação de consciência de mundo? Como apropriar-se da literatura afro-brasileira como ferramenta para construção de sentidos na educação para as relações étnico-raciais e ao mesmo tempo para a formação do leitor literário?

A formação do leitor aqui analisada não se restringe à formação que objetiva somente a fruição, mas uma formação que busque a autonomia do leitor em uma relação de construção de significados e de apreciação da literariedade presente nos textos literários. Para compreensão da natureza literária dos livros, trabalhamos com o conceito de literariedade, que no contexto desta pesquisa é compreendida como um fato literário que, segundo Proença (2007):

caracteriza-se entre inúmeras outras marcas por uma dupla dimensão articulada: a dimensão semiótica ligada aos signos de que se faz o texto e a dimensão transfiguradora do real. Uma e outra integradas estão por seu turno, na base da dimensão estética que o caracteriza. O texto literário é ao mesmo tempo um objeto linguístico e um objeto estético (PROENÇA; 2007,p.43).

Desse modo, apresenta-se como propósito desta investigação desvelar quais são as práticas engendradas nas escolas públicas de Belo Horizonte na área de literatura, cujo objetivo é o de incorporar em seus Projetos Políticos Pedagógicos os conteúdos da História da África e da Cultura Afro-Brasileira. Propõe-se, no contexto desta pesquisa compreender como os professores e os profissionais das bibliotecas escolares, após mais de dez anos de implementação da Lei n.10639/2003, se apropriaram dos materiais literários distribuídos através dos Kits de Literatura afro-brasileira e dos acervos temáticos do PNBE e como os utilizam em suas práticas cotidianas. Nesse trabalho, buscou-se também questionar se a natureza e complexidade das obras literárias têm sido

consideradas na prática pedagógica e se, nesta perspectiva, estas obras são vistas apenas como um instrumento atrelado a objetivos com perspectiva de ensino e aprendizagem, ou seja, como uma ancoragem pedagógica.

Caberia questionar a intencionalidade do trabalho com esta literatura que trata de uma temática específica: como ela é incorporada nas práticas pedagógicas? As obras literárias têm servido a que objetivo: divertir, possibilitar a reflexão, instruir? Como o professor pode aliar estes objetivos em favor da formação do leitor? Assim, a partir de tais questionamentos desponha-se a seguinte questão norteadora desta pesquisa: as práticas pedagógicas com a literatura africana e afro-brasileira, destinadas ao público infantil e juvenil, além de possibilitar a reflexão sobre a temática étnico-racial nas escolas, cumprem a função de formação do leitor literário?

Assim, ao investigar as práticas pedagógicas engendradas pelos mediadores de leitura com a literatura africana e afro-brasileira, bem como as proposições existentes em relação a essa temática nos projetos políticos pedagógicos das escolas públicas de Belo Horizonte, esperamos contribuir com reflexões para que as ações pedagógicas com esta literatura sejam efetivas e alcancem seus objetivos, especialmente aqueles relacionados à implementação da Lei nº 10.639/03 e à formação de leitores literários.

Portanto, para orientar a condução da pesquisa, definimos os seguintes objetivos:

- Descrever e analisar como os mediadores de leitura (professores, bibliotecários e auxiliares de biblioteca) da rede pública de Belo Horizonte se apropriam da literatura africana e afro-brasileira em suas práticas cotidianas;
- Identificar quais são os objetivos pretendidos com o trabalho realizado com essa literatura.
- Analisar se as práticas pedagógicas com a literatura infantil e juvenil africana e afro-brasileira encontram-se pautadas nos questionamentos sobre a história da representação do negro na literatura brasileira, isto é, se se comprometem com a prática de uma leitura crítica, capaz de promover a revisão de estereótipos e o fortalecimento identitário dos alunos negros.

Para uma melhor exposição da pesquisa, dividimos esta dissertação em três capítulos, apresentados a seguir:

No primeiro capítulo, intitulado *A literatura no contexto da Lei n. 10.639/03* apresentamos algumas reflexões sobre o conceito de literatura, trazendo, também, elementos históricos da construção da literatura infantil brasileira e do importante papel que a literatura exerce na formação do aluno. Em seguida, fazemos apontamentos acerca da inserção da literatura afro-brasileira no currículo escolar, tendo como eixo a implementação da Lei n. 10.639/03 e a prática pedagógica com esta literatura. Por fim, descrevemos os procedimentos metodológicos que utilizaremos para o desenvolvimento da pesquisa e contextualizamos o campo de pesquisa, explicitando as razões que nos levaram à sua definição.

No segundo capítulo, *A implementação da Lei n. 10.639/03 nas escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte*, abordamos a política de educação no município de Belo Horizonte para a implementação da Lei n. 10.639/03, destacando os mecanismos utilizados pela Secretaria Municipal de Educação e os impactos dessa política, discutidos em pesquisas já realizadas. Em seguida, apresentamos e discutimos dados coletados sobre o trabalho com a literatura afro-brasileira, em observação participante, em uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte.

No terceiro capítulo, *A implementação da Lei n. 10.639/03 nas escolas da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais*, apresentamos alguns dados sobre o Projeto Pró-Afro, implantado em 2006, pela Rede Estadual de Educação de Minas Gerais com vistas à implementação da Lei n. 10.639/03 nas escolas estaduais. Nesse capítulo, ainda são abordadas as perspectivas atuais da política de implementação da Lei com o objetivo de subsidiar o trabalho com as questões étnico-raciais nas escolas estaduais.

Finalizamos o texto com as *Considerações finais*, retomando as perguntas da pesquisa e apresentando reflexões e questionamentos suscitados pela pesquisa.

## CAPÍTULO 1

### A LITERATURA NO CONTEXTO DA LEI N. 10.639/03

Quando tratamos da utilização da literatura infantil/juvenil como ferramenta para a inserção da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” nos currículos escolares, torna-se fundamental refletirmos a respeito das concepções sobre o termo literatura.

Na tentativa de conceituar o termo literatura nos deparamos com diversificadas possibilidades de definição e a certeza de tratar-se de difícil tarefa. Concordamos, nesse sentido, com Coelho (1982) quando observa que, por se tratar de um fenômeno específico da criatividade humana, a literatura dificilmente poderá ser delimitada por uma definição exata. Embora acreditemos que recuperar a origem do termo literatura não resolve o problema de sua definição, escolhemos esse caminho para iniciar nossas reflexões. De acordo com a etimologia (MOISÉS, 2004), o termo literatura tem sua origem no latim *litteratura* “*arte de escrever*”, a partir da palavra *littera* “*letra*”. Até meados do século XVIII, o literato podia ser definido como o indivíduo letrado, que possuía o conhecimento da arte de escrever, saber usar o alfabeto e as normas gramaticais. No antigo Egito, por exemplo, essa arte era ensinada aos escribas através da cópia de textos.

De acordo com Aguiar e Silva (1986), a acepção que temos hoje de literatura tem sua origem no conceito de poesia e eloquência, certa forma de prosa. Tal acepção é corroborada pela definição encontrada no dicionário “literatura\_ s.f. Arte de escrever trabalhos artísticos em prosa ou verso” (AURÉLIO; 2006). Ainda, de acordo com Aguiar e Silva (1986), foi na segunda metade do século XVIII que o termo literatura recebeu cerca de oito principais acréscimos semânticos, havendo, inclusive, divergência entre eles, mas foi a partir dessa evolução semântica que a palavra literatura recebeu significados que a caracterizam até hoje.

Em linhas gerais, o texto literário é compreendido como fruto da imaginação criadora do homem e tem como função a representação da realidade. Assim, Cândido (1972) constrói seu conceito de literatura:

Arte, e, portanto, a literatura, é uma transposição do real para o ilusório, por meio de uma estilização formal da linguagem, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam um elemento de vinculação à realidade natural ou social, e um elemento de manipulação técnica indispensável à sua configuração, e implicando em uma atitude de gratuidade (CÂNDIDO; 1972, p.53).

Ainda em linhas gerais, a literatura infantil insere-se nesse universo conceitual e se articula com a concepção que a sociedade tem da infância, uma vez que se destina a esse público específico. Para Cadermatori (2014), um livro de literatura infantil, “constitui uma forma de comunicação que prevê a faixa etária do possível leitor, atende seus interesses e respeita as suas possibilidades” (CADERMATORI; 2014, p.199).

Enquanto veículo de comunicação, o texto literário é entendido como objeto cultural, e por se tratar de mais uma das representações culturais presentes em nossa sociedade, deve ser analisado tanto por seus elementos estéticos, como por sua capacidade ideológica discursiva, conforme nos adverte Regina Zilberman:

A literatura infantil converte-se num dos responsáveis diretos pela configuração de um horizonte de expectativas na criança. Ao contrário de outras modalidades artísticas, que se defrontam com um horizonte solidificado, a literatura infantil possui um tipo de leitor que carece de uma perspectiva histórica e temporal que lhe permita pôr em questão o universo representado. Por isso, ela é necessariamente formadora, mas não no sentido escolar do termo; e cabe-lhe uma formação especial que, antes de tudo, interrogue a circunstância social de onde provém o destinatário e seu lugar dentro dela. Nesta medida, o gênero pode exercer o propósito de ruptura e renovação congênita à arte literária, evitando que a operação de leitura transforme seu beneficiário num observador passivo dos produtos triviais da indústria cultural (ZILBERMAM; 1982, p.121).

A leitura de um texto literário, nesta perspectiva, não é somente uma ação cognitiva em que o leitor processa informações em função de suas experiências e conhecimento de mundo e tampouco uma ação afetiva, em que se busca somente o prazer da fantasia em um espaço marcado pela estética e ludicidade. Ler deixa de ser uma ação subjetiva para se tornar uma prática social, que possibilita ao leitor a ruptura com seu universo individual e sua inserção em um espaço social de interação com o texto. O ato de ler acontece, então, através do comportamento ativo do leitor sobre o texto e não mais através de um comportamento passivo do leitor diante do discurso literário (BRITO; 2003).

O texto literário por sua especificidade possibilita que a criança perceba a realidade em suas múltiplas significações e atue sobre ela, tornando-se, assim, um veículo de mediação das relações entre a criança e o mundo (COELHO, 2000). E exige, pois, do leitor uma postura de mobilização dos conhecimentos que já possui e das informações e representações de mundo que o autor lhe fornece, através de seu discurso. São essas características que permitem afirmar que a literatura pode ser compreendida como uma forma de arte. É importante considerar, também, que é justamente a dicotomia entre o caráter pedagógico e o caráter artístico da literatura que a credencia como veículo capaz de modificar a consciência de mundo do leitor.

Partindo deste pressuposto, Bordini e Aguiar (1993) escrevem:

O texto literário é plurissignificativo e sua riqueza polissêmica é um campo de plena liberdade para o leitor, proporcionando-lhe prazer, por mobilizar mais intensa e inteiramente sua consciência, sem obrigá-lo a manter-se restrito às amarras do cotidiano. Fornecendo-lhe um universo mais carregado de informações, leva-o a participar ativamente da construção dessas, forçando-o a reexaminar a sua própria visão da realidade concreta (BORDINI, AGUIAR; 1993, p.15).

Nesse sentido, pensar o ensino da literatura enquanto um veículo de construção de significados e de reflexão crítica, sem, no entanto, desvirtuar a natureza literária das obras utilizadas, é um dilema há muito enfrentado por professores de Língua Portuguesa e Literatura em suas práticas pedagógicas. Atualmente, esta questão é ainda polêmica e apresenta-se como um desafio na relação entre a literatura e a escola, discutida em estudos que se constituem importantes indicadores para realização de nossa investigação, uma vez que apontam as especificidades da literatura e os desafios para a efetivação de práticas de leitura centradas no processo de formação do leitor (SOARES, 2003; LAJOLO, 2008; COELHO, 2000; ZILBERMAN, 1991).

Se considerarmos que, historicamente, a literatura infantil teve o seu desenvolvimento vinculado à escola, instituição que, além de possibilitar condições para inserir as crianças no mundo letrado, poderia dar-lhes acesso à cultura literária, pode-se perceber a origem de seu caráter pedagógico. Esse compromisso da literatura infantil com o ensino já podia ser observado na Europa do século XVIII, com a utilização de

textos literários como recurso didático e como veículo para a propagação das ideias da burguesia europeia (LAJOLO; 1989).

O caráter utilitário da literatura também pode ser observado nos primórdios da literatura infantil brasileira, que teve inicialmente, a função de inculcar nos leitores infantis, comportamentos e valores que a burguesia pretendia perpetuar. Sua produção inicial é datada no século XIX e constitui-se de obras adaptadas da literatura portuguesa e de obras pedagógicas, elaboradas para fins didáticos por educadores e intelectuais. Somente a partir do século XX, com publicação do livro *A menina do nariz arrebitado* (1921), de Monteiro Lobato, começa a serem produzidas obras literárias brasileiras, porém, ainda direcionados ao público escolar (ZILBERMAN; 1991). Desta forma, a valorização de uma literatura edificante, composta por textos de instrução moral, predominou no Brasil até meados dos anos 70 e se prestou nesse contexto histórico-social como instrumento a serviço da reprodução de uma sociedade autoritária e repressiva. Porém, segundo Lajolo e Zilberman (1991),

É como fruto e motor da ideologia desse período que os textos destinados à infância e juventude podem ser encarados. Por isso, não denunciam uma realidade, mas a encobrem, sem deixar de transmitir ao leitor os valores que endossam. A postura, por escapista, mostra-se reveladora; contudo, é dela que proveio a eficiência do gênero. Este perdurou e tomou corpo, adquiriu solidez e deu segurança aos investidores, em virtude da utilidade que demonstrou e da obediência com que seguiu as normas vigentes (LAJOLO e ZILBERMAN; 1991, p.119).

A partir dos anos 70, com o advento da modernização, a leitura passa a significar a possibilidade de progresso e sucesso profissional (ZILBERMAN, 1991). O conceito de literatura amplia-se, de uma visão restrita, dentro de uma perspectiva de criação estética para uma perspectiva de representação de visão de mundo (COELHO, 2000). No entanto, a valorização da leitura literária ainda se dá no código escrito e as obras infanto-juvenis, de cunho didático, passam a ser leitura obrigatória nas escolas. Campanhas educacionais apontam para a importância de se criar o hábito da leitura nos alunos da educação básica. Neste mesmo período (1964 a 1985), quando o Brasil vivia sob o domínio da Ditadura do Regime Militar e a liberdade de expressão foi cerceada; sociólogos, jornalistas, atores e intelectuais, com o intuito de driblar a censura, passaram a escrever livros infanto-juvenis, a fim de questionarem a realidade brasileira

(ZILBERMAN; 1991). Surge então a literatura engajada, da qual Ana Maria Machado, com o romance *Tropical sol da liberdade*, e as obras infantis *Bento-que-bento-é-o-frade*, *Era uma vez um tirano* e *Raul da ferrugem azul*, destaca-se como representante. Nestas obras, Ana Maria Machado subverte a imagem da criança passiva e alienada. Os personagens são semelhantes aos cidadãos da época: há a menina questionadora, o ditador e até mesmo o indivíduo que não consegue reagir às arbitrariedades sofridas (MACHADO; 2001). O tom da obra da autora diferencia-se, portanto, do tom passivo da literatura da década anterior. No entanto, embora tendo como proposta uma prática de leitura libertária, esta literatura de denúncia social não se prestou, neste contexto, ao combate a estereótipos, pois trazia em seu corpo temático, um panorama de *verdades* que pretendia difundir entre seus leitores.

Este caráter utilitário da literatura veiculava um discurso baseado em razões externas ao próprio texto, agindo como veículo formador de atitudes e valores socialmente valorizados, além de difundir conceitos éticos e políticos. O caráter utilitário e didatizante predominaram nos textos literários infantis e juvenis até os anos 70, configurando-se como marco inicial da literatura infantil/juvenil brasileira. Esse compromisso da literatura com a educação ainda repercute na prática pedagógica nos dias atuais na medida em que ainda se utiliza as obras literárias como pretexto para o ensino de atitudes e valores socialmente valorizados. Muitas vezes, a literatura, ou melhor, trechos de textos literários, também são utilizados para o ensino de conteúdos gramaticais e ortográficos (SOARES, 2003). Nesse contexto, a literatura funciona como uma ancoragem pedagógica, resultando em uma escolarização equivocada, que pouco contribui para a formação do leitor. O ato de ler, que deveria ser prazeroso, passa a ser enfadonho. O livro que encerra conhecimentos e mistérios passa a ser superficial e sem graça, podendo às vezes, afastar o aluno das práticas de leitura literária.

Desta forma, os professores, em sua prática com a literatura, enfrentam diversas questões ligadas a esta tensão entre o caráter pedagógico e o caráter estético da literatura. Se por um lado os professores não podem fugir ao processo de escolarização da literatura, por outro lado precisam encontrar maneiras adequadas de promover essa escolarização, conforme nos alerta Soares (2003):

Distinguimos entre uma escolarização adequada e uma escolarização inadequada da literatura: adequada seria aquela escolarização que conduzi-se eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes de valores próprios do ideal de leitor que se quer formar; inadequada é aquela escolarização que deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ato ler. (SOARES; 2003, P. 47).

Outra questão enfrentada pelos professores em suas práticas pedagógicas é a compreensão do conceito de literariedade, essencial para o trabalho com a literatura. Segundo Proença Filho (2007, p. 31), “O texto literário veicula uma forma específica de comunicação que evidencia um uso especial do discurso, colocado a serviço da criação artística reveladora.” Sendo assim, os professores devem se apropriar do discurso literário a fim de possibilitar que seus alunos também o façam. Ainda, conforme Proença Filho:

O fato literário caracteriza-se, entre inúmeras outras marcas, por uma dupla dimensão articulada: a dimensão semiótica, ligada aos signos de que se faz o texto, e a dimensão transfiguradora do real. Uma e outra, integradas, estão, por seu turno, na base da dimensão estética que o caracteriza. O texto literário é, ao mesmo tempo, um objeto linguístico e um objeto estético (PROENÇA FILHO; 2007, p. 46).

Dentro desse contexto, insere-se a literatura infantil e juvenil afro-brasileira, que tem em sua forma e conteúdo, características que a definem como literatura e também a especificam, como a temática que se propõe a desvendar o universo da cultura africana e afro-brasileira e retomar símbolos dessas culturas, a fim de possibilitar a revisão de estereótipos em relação à cultura e à figura do negro, formados ao longo da história política e literária do Brasil.

Em relação aos critérios que inserem a literatura no status de literatura afro-brasileira, Duarte (2008) aponta a presença dos personagens negros, a abordagem do universo histórico e cultural africano, a autoria das obras e o comprometimento dessas com o universo e a problemática africana. Duarte (2008) observa também que a linguagem, como marco referencial da arte literária, não pode ser desconsiderada, pois

[...] a linguagem é, sem dúvida, um dos fatores instituintes da diferença cultural do texto literário. Assim, a afro-brasilidade tornar-se-á visível já a partir de uma discursividade que ressalta ritmos, entonações, opções vocabulares e, mesmo, toda uma semântica própria, empenhada muitas vezes num trabalho de resignificação que contraria sentidos hegemônicos na língua (DUARTE; 2008, p.13).

Nessa direção, Aracy Martins e Rildo Cosson (2008) apresentam aspectos de estudos que se detiveram nas obras literárias do PNBE (Programa Nacional da Biblioteca Escolar) temático e apontam algumas características específicas da temática étnico-racial presentes em tais obras: presença de personagens históricas negras em narrativas de base cultural e de denúncia e presença de elementos de afirmação e representação da identidade negra em narrativas que apresentam uma visão positiva da etnia<sup>2</sup> africana e afro-brasileira. Assim, podemos concluir, em um primeiro momento, que, a articulação e a interação entre: a linguagem, que apresenta uma discursividade e semântica próprias; a intencionalidade que se atrela também ao público a que essa literatura se destina; o ponto de vista do autor, comprometido com o universo e a problemática africana; os personagens negros e os cenários, que procuram representar o universo africano é que conferem à literatura o status de literatura afro-brasileira (DUARTE; 2008).

Pesquisas atuais, como a de Debus (2009) Oliveira (2010) e Freitas (2014) fazem uma discussão da representação do negro na literatura infantil e juvenil contemporânea e apontam particularidades e especificidades da literatura de temática étnico-racial, reafirmando a omissão, durante muitos anos, da representação do negro nas obras literárias brasileiras. É consenso entre os pesquisadores que durante muito tempo a literatura ocultou e ignorou a representação da cultura africana e afro-brasileira e que nas poucas obras em que o negro era representado, os papéis desempenhados por seus personagens eram de subserviência, vitimização e inferioridade, veiculando-se uma visão estereotipada do negro, em um discurso por vezes racista e preconceituoso. Em algumas obras contemporâneas pesquisadas, já se observa a inclusão de personagens negros em diversos papéis, inclusive como protagonista, desempenhando papéis sociais antes só destinados às personagens brancas. Obras literárias que trazem este novo enfoque da representação do negro, no entanto, são pouco expressivas em relação à

---

<sup>2</sup> Nesse caso, a palavra etnia substitui a palavra raça, referindo-se ao pertencimento ancestral e étnico/racial dos negros brasileiros.

literatura eurocêntrica e ainda trazem aspectos temáticos e ideológicos que merecem um olhar mais atento e crítico. Oliveira (2010) nos alerta que, embora as obras tragam elementos que sugerem a afirmação identitária negra, faz-se necessário efetivarmos a análise destas produções, uma vez que ainda vivemos em uma sociedade racista. Neste sentido, pesquisas como a de Oliveira (2003), França (2006), Kaecher (2006), Araújo (2010), Oliveira (2010), Queiroz e Passos (2012), Freitas (2014) investigaram os discursos veiculados por obras literárias que compõem os acervos nacionais e municipais que tratam do tema da diversidade racial, tais trabalhos enfatizaram que há elementos positivos bem como aspectos negativos que permeiam o trabalho que tangencia com a temática das relações étnico-raciais.

Dentre os pesquisadores citados, destacamos a pesquisadora Maria Anória de Jesus Oliveira que se dedicou a refletir sobre a representação dos personagens negros em duas pesquisas que abordam a temática da literatura infantil e juvenil. Em 2003, pesquisou a presença e caracterização dos personagens negros no período de 1979 a 1989 com o objetivo de “constatar se houve inovação quanto à caracterização dos personagens negros de forma a romper com os estereótipos anteriormente ligados a eles” (Oliveira, 2003). A pesquisadora concluiu que apesar das inovações em relação à presença e protagonismo dos personagens nas obras pesquisadas, os estereótipos ainda se fazem presentes através das ilustrações e de elementos como a afirmação do ideal de mestiçagem e a idealização da relação interracial. Mais recentemente, em pesquisa cujo foco foi a literatura infanto-juvenil contemporânea no Brasil e em Moçambique, Oliveira nos apresenta um novo enfoque nas obras literárias do período de 2000 a 2007, principalmente no que remete à representação dos personagens negros.

Os personagens das obras aqui enfocadas, sejam as publicadas no Brasil, sejam as moçambicanas, trazem nas ilustrações a tez negra e cabelos crespos, sem incorrer em traços caricaturados. Há tematizações, ações e espaços sociais diversificados, contendo protagonistas, sobretudo, ativos que expressam, compartilham aflições, desejos, por meio da própria voz ou através do narrador. São, assim, humanizados, e não excluídos das condições básicas para viver em sociedade e/ou no ambiente familiar. (Oliveira; 2010, p. 86)

Martins (2014) também identifica na atual literatura infantil e juvenil este novo protagonismo, na qual se verifica que as representações dos personagens negros

evoluem de um cunho folclórico e de sofrimento para uma representação positiva: “[...] personagens felizes, no processo de construção sócio-histórico-cultural de sua autoestima” (MARTINS, 2014, p.196. Essa evolução configura-se como um elemento positivo para o trabalho com a literatura infantil/juvenil afro-brasileira em favor de uma educação para as relações étnico-raciais.

Desse modo, tais pesquisas mostram a evolução do protagonismo do personagem negro na literatura infantil/juvenil brasileira. Se, por muito tempo, foi apresentado em situações subalternas ou pejorativas e de forma estereotipada, atualmente, observa-se, um movimento de alteração nestas representações, os personagens negros são retratados em diferentes contextos, com perfis bem elaborados, veiculando uma imagem positiva, visando, sobretudo, o fortalecimento de sua identidade.

### **1.1 A inserção da literatura africana e afro-brasileira no currículo escolar: desafios para a prática pedagógica**

Em uma visão restrita, o currículo pode ser conceituado como a organização do conhecimento escolar. Uma evolução conceitual do termo, no entanto, para além da seleção e organização de conteúdos incorpora outras relevantes questões como as relações que permeiam o cotidiano da escola e a própria sociedade e o seu caráter político, em que se configuram as relações de poder que não são igualitárias. Segundo Gomes (2006), o currículo traz em sua constituição as relações de poder e de controle social que ficam explicitadas na escolha dos conteúdos curriculares conceituais, temáticos e dos conteúdos de valores morais. Essas escolhas refletem os interesses, valores e posicionamentos ideológicos e políticos da sociedade. Não se configuram como escolhas desinteressadas, mas como decisões de caráter político-ideológico, como nos lembra Paulo Freire (2001).

Sendo assim, não existe um currículo, que ao transmitir determinadas visões de mundo, faça-o de forma neutra e imparcial. Este reproduz valores impregnados de uma visão particular que, de maneira direta influenciarão a formação dos sujeitos sociais. Portanto, de acordo com as teorias críticas do currículo, importa saber: “que conhecimento o currículo deve privilegiar?” E mais “a quem pertence esse

conhecimento, quem se beneficia com sua inclusão no currículo?” E para além dessas questões: “que conhecimento está sendo excluído do currículo? Que vozes estão sendo silenciadas? Quem tem o poder para fazer essa seleção?” (MOREIRA, 2004). Partindo do pressuposto de que os significados produzidos, compartilhados e difundidos através da seleção curricular é que formarão as identidades dos sujeitos envolvidos nesse espaço de produção de conhecimento, essas questões tornam-se relevantes para a elaboração de um currículo comprometido com a formação de identidades críticas, capazes de lidar bem com as questões do mundo contemporâneo.

Nesse sentido, depois da família, a escola tem um papel fundamental na formação de identidades. O universo escolar é marcado por uma gama diversificada de culturas, etnias, religiões e concepções de mundo que se entrecruzam, fazendo desse um espaço onde se fundam as relações de sociabilidade. Na escola, a criança tem a oportunidade de experienciar relações de sociabilidade sob a ótica de um grupo de indivíduos com os quais interage de igual para igual, numa perspectiva de troca e compartilhamento de experiências individuais trazidas da sociedade em que as famílias estão inseridas, em um processo que leva à construção da sua identidade. A escola constitui-se, portanto, como um espaço cultural ativo, onde se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida e de valores sociais.

Nessa perspectiva, o currículo pode ser entendido como uma seleção da cultura de uma sociedade, que, no entanto, está sujeita às relações políticas de poder e de controle social existentes nas relações sociais. Esses elementos precisam, então, ser considerados pela escola quando da elaboração de seu currículo a fim de possibilitar que o conjunto de experiências que a criança vivencia na escola e fora dela, possam se entrecruzar com o conhecimento escolarizado, numa relação de pertencimento e inclusão das diversas culturas que fazem parte da história do povo brasileiro. Segundo Canen e Moreira (2001, p.16), “Considerar a pluralidade cultural no âmbito da educação [...] implica, portanto, pensar formas de valorizar e incorporar as identidades plurais em políticas e práticas curriculares”. O currículo, nesse sentido, torna-se um espaço importante para a produção de novas identidades culturais.

Sendo também um lugar de escolhas feitas pelo professor no seu cotidiano, o currículo é determinado por princípios morais e éticos. A práxis pedagógica é sensivelmente marcada pela ideologia do professor, suas escolhas temáticas, sua

abordagem, os argumentos utilizados para dar conta dos conteúdos e até mesmo os materiais usados, que se constituem como elementos fundamentais na formação da identidade dos alunos (GOMES, 2006). Também se encontram na prática pedagógica, diversos elementos que influenciam esse processo como a trajetória escolar do docente, sua formação profissional, seus valores e crenças, seus conhecimentos, sua corporeidade, sua condição sociocultural, entre outros (GOMES, 2006). A prática pedagógica, portanto, não se restringe ao cumprimento do conteúdo curricular de forma mecânica e neutra. Os professores se apropriam do currículo e o transformam de acordo, principalmente, com sua identidade profissional.

Nesse sentido, o trabalho com a construção de identidades culturais é fortemente atravessado por essas questões que norteiam a prática pedagógica. Como afirma Veiga (1992, p. 16) a prática pedagógica é “uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social”. Portanto, uma vez que as práticas pedagógicas refletem posicionamentos políticos também em relação ao conteúdo cultural, para que essas contribuam para a formação de identidades culturais e para o questionamento de crenças e valores enraizados em nossa sociedade, é necessária sua real articulação com a elaboração de um currículo que incorpore a diversidade cultural, ou seja, os aspectos que representam particularmente as diferentes culturas que se inter-relacionam em nossas escolas. É preciso atentar, no entanto, para que a diversidade não seja tratada como desigualdade, conforme nos adverte Gomes (2007):

Por isso, a presença da diversidade no acontecer humano nem sempre garante um trato positivo dessa diversidade. Os diferentes contextos históricos, sociais e culturais, permeados por relações de poder e dominação, são acompanhados de uma maneira tensa e, por vezes, ambígua de lidar com o diverso. Nessa tensão, a diversidade pode ser tratada de maneira desigual e naturalizada (GOMES; 2007, p. 19).

Uma análise histórica dos currículos escolares brasileiros deixa transparecer a exclusão do negro como uma das matrizes de constituição do povo brasileiro. Pesquisadores do campo do currículo mostram que, “na tentativa de ser sem cor, neutra e transparente, a escola acaba silenciando desigualdades, tornando invisível a maior parte dos alunos” como nos indicam Carvalhar e Paraíso (2010). Por outro lado, o que

comumente observa-se no âmbito da escola é a presença de práxis pedagógica com a história da África e da Cultura Afro-Brasileira que enveredaram por caminhos que levaram a uma pedagogia do exótico<sup>3</sup> que não contribuem de forma positiva para a formação da identidade dos alunos. Observa-se também que elementos e materiais comumente utilizados pelos professores e expostos nos murais das escolas não contribuem de forma positiva para a formação da identidade das crianças negras, pois, ao privilegiar a representação da etnia branca, nega às crianças negras referências essenciais na formação de sua identidade (CARVALHAR E PARAÍSO, 2010).

Entendendo que o currículo pode ser concebido como um espaço em que se tomam decisões em meio a relações de poder (LOPES, 2007), e também como uma seleção de culturas, e nesse caso, entendendo cultura como um processo em que se produzem significados individuais e sociais, percebemos que é nesse processo que se formam as identidades. Concordamos com Souza (2012, p. 04) que identidade e cultura são conceitos que se relacionam e completam. “Quando nos referimos à identidade, fatalmente nos remetemos ao conceito de cultura porque a cultura é o referencial para a construção da identidade”.

Portanto, nas relações de sociabilidade é que se forja a identidade cultural de um grupo. Através das relações estabelecidas, produzimos, compartilhamos, rejeitamos, aceitamos ou não significados sobre nós, sobre o outro, sobre o mundo (MOREIRA, 2004). A aceitação ou não de significados que nos constituem e que nos são constituídos pelos outros requer que nos identifiquemos com as representações que são feitas sobre nós nos currículos e materiais escolares. Compartilhando da reflexão de Gomes (2002), de que a identidade negra é uma construção social, histórica e cultural, pensamos que um trabalho voltado para a afirmação e desenvolvimento da identidade negra dos alunos pressupõe a revisão dos processos histórico, político, social e cultural aos quais foi submetida a população negra no Brasil. Sendo assim, a organização curricular deve possibilitar concepções e perspectivas que privilegiem um novo olhar dos alunos negros sobre si mesmos, através de sua relação com o outro. Neste sentido, nos apropriamos das palavras de Gomes (2002), trazendo-as para a defesa da inserção da literatura afro-brasileira nos currículos escolares, como importante ferramenta para a afirmação identitária dos alunos e para a formação de uma identidade cultural.

---

<sup>3</sup> Trabalho pedagógico que privilegia aspectos da cultura como a culinária, as danças, a música, o artesanato, as vestimentas (SANTOMÉ, 2003).

Mais do que simplesmente apresentar aos alunos e às alunas dados sobre a situação de discriminação racial e sobre a realidade social, política e econômica da população negra, a escola deverá problematizar a questão racial. Essa problematização implica descobrir, conhecer e socializar referências africanas recriadas no Brasil e expressas na linguagem, nos costumes, na religião, na arte, na história e nos saberes da nossa sociedade (GOMES; 2002, p. 46).

A Lei n. 10.639/2003, quando torna obrigatório o ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira abre caminho para novas visões sobre essa cultura e história afrocêntrica, ausente até pouco tempo atrás dos currículos escolares, e possibilita que os Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas (PPP) reorganizem as concepções sobre o tema, tornando visível a memória e o patrimônio construído pelos africanos e seus descendentes e, dessa forma, proporcione aos alunos elementos culturais que favoreceram o desenvolvimento de sua identidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), no artigo 15, concedeu à escola progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira (BRASIL, 1996). A elaboração do Projeto Político Pedagógico configura-se como uma oportunidade privilegiada de organização, decisão e autonomia da escola, que dessa forma, pode estabelecer as diretrizes para o trabalho pedagógico em toda sua totalidade, partindo da realidade vivenciada pelos seus alunos para os objetivos que pretendem alcançar. Ou segundo Veiga (2002):

O projeto político-pedagógico tem a ver com a organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. Nesta caminhada será importante ressaltar que o projeto político-pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade (VEIGA; 2002, p.14).

É importante ressaltar, também, que a construção do PPP deve ser uma ação coletiva, da qual devem participar todos os segmentos da escola, bem como os alunos, pais e a comunidade. Trata-se, portanto, de uma construção coletiva pautada na reflexão e no diálogo, possibilitando que toda a comunidade escolar se torne responsável pelo

trabalho pedagógico da escola. À medida que deixa transparecer as concepções e valores da comunidade escolar envolvida em sua elaboração; definindo os objetivos, as diretrizes e as ações do processo educativo, o Projeto Político-Pedagógico expressa a identidade cultural da escola e deveria ser capaz de transformá-la.

Para tanto, é importante estar atento para as escolhas que estão sendo feitas em relação aos diversos elementos da cultura afro-brasileira, no sentido de que a escola possa se afirmar como um espaço de luta pela superação do preconceito racial e pela afirmação identitária dos alunos. É imprescindível saber se essas escolhas privilegiam conhecimentos capazes de ajudar os alunos a lidar bem com o mundo real e também ampliar sua visão de mundo. Nessa perspectiva, a literatura afro-brasileira se apresenta como elemento estruturador e transformador da realidade, na medida em que possibilita que os alunos adquiram conhecimentos relacionados ao universo cultural africano e afro-brasileiro.

Portanto, contribuir para a construção de uma identidade negra positiva é um desafio que precisa ser enfrentado pela escola em um movimento de reestruturação curricular que incorpore a compreensão e a valorização da diversidade étnico-racial brasileira em sua dimensão simbólica e política. Nesse contexto, importa saber se as discussões para elaboração do Projeto Político-Pedagógico têm incorporado a preocupação com a formação de uma identidade negra positiva de seus alunos e com a valorização da diversidade cultural, comprometendo-se, assim, com a luta pela educação para a equidade social. Importante também investigar se as discussões têm percebido a literatura como uma ferramenta capaz de produzir e ressignificar conhecimentos, além de possuir elementos que contribuem para a construção e afirmação identitária de seus alunos. Que concepções norteiam o trabalho com a literatura infantil e juvenil? Que significados estão sendo produzidos, compartilhados e difundidos através da literatura? Que identidade cultural essa literatura está ajudando a formar? Esses e outros questionamentos precisam estar presentes na discussão para inserção da literatura africana e afro-brasileira no projeto político-pedagógico das escolas, a fim de assegurar que essa literatura possa se configurar como ferramenta eficaz para efetivação do trabalho com as questões étnico-raciais nas escolas.

## 1.2 Procedimentos metodológicos

A pesquisa em educação caracteriza-se pela necessidade de investigar e interpretar os dados reais a fim de se definir um caminho metodológico que possibilite coleta, organização e análise desses dados. As pesquisas qualitativas “que por sua diversidade e flexibilidade não admitem regras precisas e aplicáveis a uma ampla gama de casos” e que “[...] diferem bastante quanto ao grau de estruturação prévia, isto é, quanto aos aspectos que podem ser definidos já no projeto” (Mazzoti, 2012, p. 147), têm sido muito utilizadas na área da educação, quando se busca perceber e entender a natureza de algum aspecto ou questão educacional, através de dados coletados em um ambiente natural.

Esta pesquisa se insere no quadro das abordagens qualitativas, uma vez que pretendemos procurar entender as questões do nosso problema de pesquisa segundo a perspectiva dos sujeitos investigados, através do contato direto e interativo com a situação de aprendizagem.

No que se refere à estratégia metodológica, nossa opção será pelo estudo de caso que segundo Ludke e André (1986, p. 17), configura-se em uma opção acertada “quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo”. Ainda segundo Ludke e André (1986), são características do estudo de caso: o enfoque na descoberta, a interpretação dos dados em seu contexto, a busca por retratar a realidade de forma completa e profunda, o uso de variadas fontes de informação, a possibilidade de generalizações naturalísticas, a representação de diferentes pontos de vista presentes em uma situação social e a utilização de uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

Sob essa perspectiva, a pesquisa utilizou os seguintes procedimentos metodológicos: observação das aulas e atividades de leitura, registros diários das reflexões sobre a prática pedagógica com a literatura africana e afro-brasileira, entrevista semi-estruturada com os professores e com os demais mediadores de leitura, além da análise de documentos.

No que se refere à análise formal, foi realizada pesquisa de campo em duas escolas da rede pública de Belo Horizonte, uma escola da rede estadual e uma escola da

rede municipal, que possuíam práticas pedagógicas consolidadas com a literatura africana e afro-brasileira. A fim de identificar escolas que pudessem ser objeto da pesquisa, fizemos consultas às secretarias de educação estadual e municipal de Belo Horizonte.

Em um primeiro momento, as observações realizadas pretenderam ser estruturadas e sistematizadas e elas se referiram às práticas pedagógicas e aos comportamentos realizados pelos professores e mediadores de leitura no uso do acervo de literatura com a temática étnico-racial em sala de aula e nas bibliotecas das escolas.

A pesquisa cumpriu a exigência de sistematização. As atividades desenvolvidas foram gravadas em áudio e as observações foram registradas por escrito, para que transcrições permitissem análises mais aprofundadas desses registros. Com o intuito de sistematizar o registro das observações, foram realizados registros diários das reflexões sobre a prática pedagógica em relação ao uso do acervo temático, às práticas mais significativas com este acervo, às dificuldades surgidas durante a prática pedagógica e à interação e ao envolvimento dos alunos diante das atividades propostas. Além disso, entrevistas também foram realizadas junto aos profissionais envolvidos, no sentido de minimizar os efeitos do ponto de observação do pesquisador e, assim, conhecer e cruzar informações com o ponto de vista do pesquisado. Foram entrevistados os professores, bibliotecários e auxiliares de biblioteca cuja práxis foi observada. A entrevista configurou-se como um importante instrumento para a coleta de dados, pois:

[...] Mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33).

Na elaboração das entrevistas a serem realizadas com os professores e com os mediadores de leitura, preocupamo-nos com a formulação de questões que nos permitissem obter informações referentes aos interesses da pesquisa e, posteriormente, possibilitassem a classificação e a análise dessas informações. Portanto, tendo em vista os objetivos delineados, as questões foram agrupadas em duas categorias principais: 1- o conhecimento dos professores e mediadores de leitura sobre o acervo

temático disponível nas escolas; 2- a utilização deste acervo nas aulas de literatura. Sendo assim, optamos por um roteiro de pesquisa semi-estruturado (em anexo) que nos permitisse conduzir a pesquisa buscando compreender como os sujeitos incorporam a literatura afro-brasileira em suas práticas pedagógicas e, ao mesmo tempo, que desse voz a estes sujeitos para que eles verbalizassem suas ideias, tendências e reflexões sobre os temas apresentados.

As entrevistas realizadas com os estudantes buscaram compreender qual o sentido construído por eles através da leitura das obras literárias e do trabalho realizado pela professora e qual o impacto deste trabalho em sua formação identitária e de leitor literário.

As questões formuladas tiveram como referência pesquisas anteriores<sup>4</sup> sobre o tema e leituras do referencial teórico. No entanto, tratando-se de entrevistas semi-estruturadas, consideramos que “esta formulação é flexível e as sequências e minúcias ficam por conta do discurso dos sujeitos e da dinâmica que acontece naturalmente” (ROSA, ARNOLDI; 2006 p.31).

A análise documental foi realizada com o intuito de complementar as informações obtidas na observação participante e nas entrevistas semi-estruturadas. De acordo com Ludke e André (1986, p.39), “os documentos representam uma fonte natural de informação, não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre este mesmo contexto”.

Os documentos que foram analisados são: o Projeto Político Pedagógico das escolas investigadas, os planejamentos dos professores para as aulas de literatura, os registros dos projetos desenvolvidos pela turma, os registros das atividades escritas propostas aos alunos e outros materiais que se mostraram relevantes para nossa pesquisa, tais como: *a Resolução SEE N° 704, de 05 de outubro de 2005, a Resolução SEE N° 1159, de 16 de julho de 2008, as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, o Programa de Bibliotecas da Rede Municipal*

---

<sup>4</sup> Araújo, Débora Cristina. **Relações raciais, discurso e literatura infanto-juvenil**. 2010; FREITAS, Daniela Amaral Silva. **Literatura Infantil nos kits de literatura afro brasileira da PBH: um currículo envolvido em lutas culturais para uma resignificação das relações étnico-raciais**. 2014; OLIVEIRA, Virgínia de Souza Ávila. **A literatura na infância e a escola pública: a recepção e o uso do acervo do PNBE/2008 no contexto da educação infantil**. 2009.

*de Educação de Belo Horizonte, as Proposições Curriculares Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.*

Em relação à definição do campo de pesquisa, consideramos esta uma etapa importante do processo de investigação, visto que determina o cenário onde os dados serão coletados de forma a possibilitar o desenvolvimento da pesquisa, buscando atingir os objetivos propostos e responder aos questionamentos levantados.

Assim optamos por investigar uma escola da rede estadual de ensino e uma escola da rede municipal, com o objetivo de entender as repercussões das políticas públicas estaduais e municipais no espaço escolar, aprofundando um universo em que diversas questões se articulam e se interagem como a distribuição e chegada dos livros nas escolas, o acesso dos alunos e professores a este material, a utilização do acervo nas práticas de leitura de modo a perceber como as políticas de implementação da Lei n.10.639/03 se efetivam em cada uma dessas redes.

Iniciar a pesquisa na rede municipal de Belo Horizonte contou com muitos aspectos facilitadores, principalmente o fato de, a investigadora proponente desse trabalho, atuar nesta rede como docente há 20 anos, possuir conhecimentos sobre a política de implementação da Lei n. 10.639/03 e já haver tido acesso a algumas experiências de trabalho com a literatura desenvolvidas em escolas da rede, através dos cursos de formação continuada.

Todavia, em relação à rede estadual os conhecimentos prévios sobre a política para a formação do leitor e também para a implementação da Lei n. 10.639/2003 eram escassos. Inicialmente, foram obtidos por meio de coleta de informações disponibilizadas nos sites oficiais da Secretaria Estadual de Educação e de entrevista<sup>5</sup> com a professora a professora Rosa Margarida de Carvalho Rocha, que, no ano de 2006 prestou assessoria para esta rede, coordenando o *Projeto de Valorização da Cultura Africana*. Portanto, encontrar uma escola da rede estadual que preenchesse os requisitos necessários para o desenvolvimento da pesquisa não nos pareceu tarefa fácil, nos levando a optar por iniciar a pesquisa na rede municipal.

---

<sup>5</sup> O conteúdo da entrevista é descrito e analisado no capítulo 3.

Sendo assim, iniciamos a pesquisa na Escola Municipal Piratininga, localizada na região de Venda Nova e, posteriormente, realizamos a pesquisa na Escola Estadual Jardim Leblon<sup>6</sup>, na região da Pampulha, aspectos que serão discutidos nos próximos capítulos. As turmas investigadas estão cursando o 3º ano do 1º ciclo da Educação Fundamental.

---

<sup>6</sup> Os nomes das escolas foram substituídos.

## CAPÍTULO 2

### **A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI N. 10.639/03 NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE**

A Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte possui uma política bastante estruturada para a implementação da Lei n. 10.639/03 em suas escolas. As ações implementadas pela Secretaria de Educação de Belo Horizonte (SMEDBH) têm se tornado referência para outras redes de educação brasileiras. Nesse capítulo, abordamos essas ações e as repercussões que elas têm na prática pedagógica com a literatura afro-brasileira. Apresentamos e refletimos também sobre os dados obtidos em uma escola municipal a respeito da prática pedagógica com a literatura afro-brasileira.

A partir dos dados coletados percebemos, dentre outros elementos, que, embora a SMEDBH, realize ações que buscam subsidiar o trabalho com as relações étnico-raciais nas escolas, utilizando a literatura afro-brasileira, a prática pedagógica com as obras literárias encontra-se centrada em uma pedagogia do exótico, apresentando os elementos da cultura africana como algo distante de nossa realidade cultural, “algo estranho, algo exótico” (SANTOMÉ, 2003, p.173).

#### **2.1 A política educacional de Belo Horizonte para a implementação da lei n. 10.639/2003 (*Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação das Relações Étnico-Raciais*)**

A política educacional da Prefeitura de Belo Horizonte, para a promoção da igualdade racial tem promovido ações, por meio da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, que buscam direcionar, acompanhar e apoiar as instituições escolares para o trabalho com as relações étnico-raciais. Entre elas podemos citar: a criação do Núcleo de Relações Étnico-Raciais, a formação de profissionais da educação, o investimento em materiais didático-pedagógicos e literários e a elaboração de diretrizes curriculares.

Em 20 de novembro de 2004, o Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte, através da Resolução nº 003 instituiu as *Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica* em todas as suas etapas e modalidades. Os princípios instituídos pelas diretrizes buscam fundamentar o planejamento do trabalho com as relações étnico-raciais no Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte, bem como a criação de materiais e estratégias para a formação continuada de professores para o trabalho com esta temática. O documento também procura assegurar o direito de alunos afro-brasileiros a um ambiente escolar livre de preconceitos e discriminação, onde perdure o reconhecimento, valorização e respeito à diversidade; e orienta que as situações de discriminação sejam solucionadas pelos órgãos colegiados dos estabelecimentos de ensino através de situações educativas.

*As Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* determinam ainda que os órgãos do Sistema Municipal de ensino incentivem pesquisas “sobre os processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros [...] e junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira” (SMED; 2013 p.12). Neste sentido, a SMEDBH, através do Núcleo de Relações Étnico-Raciais, vem apoiando as pesquisas com estas temáticas dentro das instituições de ensino municipais.

Cabe destacar também o 5º artigo dessa resolução:

“Os órgãos do Sistema Municipal de Ensino incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, seus professores e estudantes de materiais didáticos necessários para a educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e cultura Afro-Brasileira e Africana” (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2004, p. 25).

Assim, a Secretaria Municipal de Educação, através do Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero, visando atender a essa prerrogativa, distribui periodicamente materiais didáticos e literários para as bibliotecas escolares municipais.

Portanto, as *Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação das Relações Étnico- Raciais* constituem importante referência para o trabalho pedagógico na rede pública e privada de Belo Horizonte. No entanto, nossa pesquisa aponta que, embora as Diretrizes tenham sido publicadas em dezembro de 2004, seu teor ainda não é de conhecimento de todos os professores da rede pública municipal. Gomes (2012) já apontava este dado em pesquisa de âmbito nacional, realizada no ano de 2009, “há docentes que desconhecem esse processo histórico, não conhecem a Lei n. 10.639/2003 e suas *Diretrizes*, ou mantêm um conhecimento superficial delas, inclusive de resistência, entendendo-as como imposição do Estado ou "lei dos negros”. (GOMES, 2012).

## **2.2 O Núcleo de Relações Étnico-Raciais e o Kit de Literatura afro-brasileira da Rede Municipal de Belo Horizonte**

Uma das ações políticas implementadas pela PBH (Prefeitura de Belo Horizonte) foi a criação, em 2004, do Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero da Secretaria Municipal de Educação, que atua junto à Gerência de Articulação da Política Educacional da Secretaria Municipal de Educação e que tem como objetivo “atender à demanda crescente de formação e subsidiar o trabalho com a temática étnico-racial”(SMED; 2013, p. 5). Inicialmente, o Núcleo tinha a função de garantir a implementação da Lei n. 10.639/03, nas instituições escolares da rede municipal, promovendo reflexões dentro das escolas afim de instituir a dinâmica para o trabalho com a referida Lei.

Atualmente, o Núcleo atua nos processos de formação e na construção e solidificação da política educacional para o trabalho com as relações étnico-raciais, assegurando o aparato legal e a obrigatoriedade do trabalho com as Leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08 e com as Resoluções e Diretrizes Nacionais e Municipais. Mapear e divulgar o trabalho das instituições municipais relacionado à implementação das referidas leis também são funções desempenhadas pelo Núcleo. Além dessas, a de implementar projetos de combate a práticas racistas e estabelecer parcerias junto às

Gerências de Educação da Rede Municipal, são ações desempenhadas pelo Núcleo afim de fomentar ações de formação continuada.

Dentre as estratégias de ação implementadas pelo Núcleo de Relações Étnico-Raciais, está a pesquisa e a seleção de livros de literatura que contemplem a temática étnico-racial, a fim de diversificar os acervos das bibliotecas escolares com obras que veiculem os saberes da Cultura Africana e Afro-Brasileira. Tal ação tem como finalidade a elaboração dos Kits de Literatura afro-brasileira, que são distribuídos às instituições escolares da Rede Municipal de Belo Horizonte.

Os títulos foram selecionados para atender a todas as faixas etárias de alunos que estudam nas escolas da rede municipal. Títulos paradidáticos e teóricos, voltados aos professores, também fizeram parte da composição desses kits. A seleção das obras foi criteriosa e considerou todo o conteúdo, inclusive o projeto gráfico, ilustrações e outros, de modo a excluir as obras que pudessem conter material discriminatório, além de verificar se havia cuidado com a apresentação de personagens negras de forma positiva, destaque para autores negros, uma abordagem histórica da cultura afro-brasileira (SANTANA, 2006). Até o ano de 2012, foram distribuídos, para as 186 escolas municipais, cinco kits literários, num total de 429 títulos diversos. Freitas (2014) discute a política belorizontina de distribuição dos kits literários e observa que, ao longo desta política, os critérios para a seleção das obras vão se modificando para acrescentar outras questões importantes na educação para a diversidade, como a preocupação com a garantia da superação da desigualdade e a valorização do pertencimento étnico-racial e de gênero. Freitas (2014), ao analisar grande parte deste acervo temático, destaca a tentativa de se escolher obras de referência que mostram a diversidade de significados sobre a cultura africana, afro-brasileira e indígena, com o claro intuito de contribuir para a educação das relações étnico-raciais. Dessa forma, a pesquisadora atribui à política de distribuição dos Kits de Literatura afro-brasileira importante recurso pedagógico para o trabalho com as relações étnico-raciais nas escolas públicas municipais de Belo Horizonte, uma vez que os livros que os compõem foram organizados “de modo a reverter significados e imagens negativos produzidos sobre os africanos, afro-brasileiros e indígenas” (FREITAS; 2014, p. 90).

Com o intuito de dar visibilidade aos Kits de Literatura afro-brasileira e ao mesmo tempo promover a formação para a educação das relações étnico-raciais, o

Núcleo de Relações Étnico-Raciais realizou cinco Mostras de Literatura Afro-Brasileira, onde foram oferecidas oficinas, palestras, mesas-redondas com escritores, apresentações culturais, debates sobre filmes e exposição de trabalhos de alunos da rede municipal. A última Mostra de Literatura Afro-Brasileira foi realizada em maio de 2010, ano em que foram distribuídos às escolas municipais o V Kit de Literatura afro-brasileira. Segundo a Secretaria de Educação, o evento teve a participação de aproximadamente sete mil pessoas dentre professores, estudantes e comunidade escolar, possibilitando além do encontro com a literatura, a apresentação de equipamentos e espaços de Belo Horizonte e de Minas Gerais que guardam as memórias e as histórias afro-brasileiras e indígenas.<sup>7</sup>

Como podemos perceber o investimento na compra de livros literários, na formação dos profissionais da educação e na realização de projetos culturais se configuram como principais eixos de aplicação das políticas públicas municipais na promoção da educação para a igualdade étnico-racial. Observamos, no entanto, que já se passaram três anos da distribuição do último kit de Literatura afro-brasileira, que de acordo com a periodicidade adotada, deveria ser distribuído em 2015. Segundo informações do Núcleo de Relações Étnico-Raciais a distribuição está atrasada devido a alguns problemas com a licitação para compra dos livros, bem como alguns entraves enfrentados por editoras. No entanto, a seleção já foi realizada e encaminhada para o setor financeiro da PBH, que vem enveredando esforços para resolver os problemas que se apresentaram.

### **2.3 Caracterização da Escola Municipal de Belo Horizonte**

A opção pela Escola Municipal Piratininga levou em consideração os diversos projetos com a literatura afro-brasileira ali desenvolvidos, divulgados pela escola em encontros de profissionais da rede municipal e a política de formação continuada para o trabalho com as relações étnico-raciais, há muito implementada pela escola (grupo de estudos, formação em serviço), e da qual participavam também professores de outras escolas.

---

<sup>7</sup> Disponível em: <http://eticogenero.blogspot.com.br/p/mostra-de-literatura.html>. Acesso em 15/02/2016

Nosso contato inicial na E. M. Piratininga foi com a coordenadora Maria<sup>8</sup>, à qual apresentamos o projeto de pesquisa e as razões que nos levaram a buscar a escola para realizar a observação. Maria se mostrou entusiasmada com a oportunidade de apresentar os trabalhos que a escola realizou e ainda realiza com a temática étnico-racial. Para ela, a implementação da Lei n. 10.639/03 ainda não é realidade em todas as escolas da rede municipal, mas acredita que o trabalho realizado pela equipe da escola pode se tornar uma referência, contribuindo assim para que esta temática seja incorporada ao Projeto Político Pedagógico (PPP) de outras escolas. Maria faz um breve relato dos projetos desenvolvidos pela escola em 2014, disponibilizando os registros para a pesquisa. Apresentou-nos o projeto literário planejado para as turmas de 3º ano, comprometendo-se a conversar com as professoras destas turmas para que pudessemos realizar a pesquisa. Esse contato inicial foi importante para referendar nossa escolha quanto à escola municipal a ser pesquisada.

Ao conversar com Maria percebemos que a escolha havia sido acertada. O entusiasmo com que essa coordenadora falou das questões étnico-raciais dentro do contexto escolar deixou-nos ansiosas para conhecer o trabalho ali desenvolvido. Ficamos também um pouco apreensivos quanto à anuência das professoras à observação de suas aulas. Mas, felizmente duas das três professoras se mostraram favoráveis, em especial, a professora Aidan<sup>9</sup>, com a qual tivemos o prazer de conviver durante o período de realização da sequência de atividades do projeto literário.

A Escola Municipal Piratininga está localizada na região de Venda Nova, tendo como entidade mantenedora a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Foi fundada em 21 de junho de 1971 e está submetida à administração da regional Venda Nova. Segundo o censo de 2014, a escola possui 16 salas de aulas, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, quadra de esportes coberta, quadra de esportes descoberta, cozinha, biblioteca, parque infantil, banheiro dentro do prédio, banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, refeitório, almoxarifado e pátio coberto. No entanto, nem todas estas dependências

---

<sup>8</sup> O nome da coordenadora foi preservado, em respeito à ética na pesquisa.

<sup>9</sup> A identidade da professora foi preservada, em observação à ética na pesquisa. A palavra Aidan (bonita), de origem Yorubá foi escolhida devido a esta característica marcante da professora.

foram construídas no projeto original do prédio escolar, sendo incorporadas ao projeto no decorrer dos anos, o que fez com que o prédio ficasse com muitas escadas de metal e espaços reduzidos para locomoção.

A infra-estrutura da escola conta com água da rede pública, energia da rede pública, esgoto da rede pública, lixo destinado à coleta periódica, acesso à Internet e banda larga. Os equipamentos disponíveis para o trabalho pedagógico são: televisores e aparelhos de DVD em cada sala de aula, antena parabólica, copiadora, retroprojeter, aparelhos de som, projetor multimídia, câmera fotográfica e filmadora.

A escola atende ao Ensino Fundamental (1º e 2º ciclos) <sup>10</sup> nos turnos da manhã e da tarde. Atualmente são 668 alunos distribuídos em 24 turmas. Cada turma possui um professor referência e dois professores de matérias específicas (educação física e geografia e história). O professor referência é o responsável pelos conteúdos de português, matemática, ciências, literatura e arte. A equipe conta também com uma professora eventual que cobre as faltas eventuais e trabalha com o reforço aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

A coordenação pedagógica de cada turno escolar é realizada por dois professores escolhidos pelo grupo por meio de uma eleição que acontece no início de cada mandato da direção escolar, que corresponde a um período de três anos. Uma das coordenadoras se ocupa somente das funções de acompanhamento pedagógico, enquanto a outra divide o seu tempo entre o acompanhamento pedagógico e a substituição às faltas eventuais dos professores, quando esta não pode ser feita somente pela professora eventual.

Na seleção dos conteúdos curriculares a literatura encontra-se na parte diversificada da organização curricular, em um módulo de 60 minutos, dentro da carga horária de 1.200 minutos semanais. No processo de avaliação, definido no PPP a disciplina de literatura deve ser avaliada em 100 pontos anuais, divididos em trimestres, de acordo com instrumentos avaliativos planejados pelos professores, conforme diretrizes definidas pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

---

<sup>10</sup> Conforme Decreto N°12. 428/06, de 19/07/06, da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

## 2.4 O Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Piratininga

Após 36 anos de funcionamento, no ano de 2007, a E. M. Piratininga organizou seu primeiro Projeto Político Pedagógico que contou com a participação de toda comunidade escolar e com assessoria externa. Em suas considerações finais, o Projeto traz a ressalva de que como este é o primeiro PPP da escola, em consonância com os princípios da Escola Plural, pode não retratar fielmente todos os projetos realizados pela escola. Segundo a diretora atual, a proposta de avaliação do PPP a cada dois anos ainda não aconteceu, portanto, este é o documento oficial que regulamenta o trabalho pedagógico da escola, apesar de estar desatualizado e não retratar fielmente todo o trabalho realizado atualmente. O Projeto Político Pedagógico da E. M. Piratininga está organizado de acordo com os seguintes tópicos:

1. Identificação
2. Fundamentação legal
3. Apresentação
4. Manifesto
5. Histórico
6. A instituição escolar, os alunos e a comunidade de famílias
7. Instâncias escolares de decisão
8. A construção curricular no contexto da reconstrução do PPP: fundamentos conceituais
9. Ciclos de formação humana
10. Coordenação pedagógica
11. A coordenação pedagógica na E.M. Piratininga
12. Da constituição da equipe de professores
13. Formação continuada docente
14. Trabalho pedagógico e inclusão
15. Trabalho pedagógico, áreas de conhecimento e conteúdos curriculares
16. Considerações finais

Após a leitura do documento, foi feita uma análise dos pontos importantes para a pesquisa. No item 4, intitulado “*Manifesto Educacional: a escola que queremos*”, a

escola deixa claros os princípios que nortearão seu trabalho pedagógico: uma boa convivência social e política, a solidariedade, o respeito e a cooperação, o diálogo ( aqui o documento cita Paulo Freire e o princípio da dialogicidade<sup>11</sup>).O fortalecimento das identidades dos alunos, atendendo-os em suas especificidades, também é uma intenção educacional, ao se valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural dos alunos, dentre elas a indígena e outras etnias.

Em outro parágrafo a escola se compromete também a trabalhar as diretrizes “do decreto” n. 10.639/03 em todo o currículo escolar, incorporando às reflexões escolares as heranças ancestrais das Culturas Africanas e Afro-Brasileiras. Nesse sentido, afirma o repúdio a qualquer discriminação cultural, social, de gênero ou raça. Nota-se no texto, o engano quanto à natureza da Lei n. 10.639/2003, registrada como decreto. Tal erro nos leva a questionar se os sujeitos que participaram da construção do referido PPP possuíam conhecimento sobre a Lei e suas diretrizes. Não são descritos os pressupostos ou princípios nos quais se estruturará o trabalho com a história e cultura africana e afro-brasileira. No mesmo parágrafo, são definidos três eixos do conhecimento que sustentam o trabalho da escola: a produção da leitura e da escrita, a melhoria do meio ambiente e a valorização da pluralidade cultural.

A relação do aluno com a aprendizagem é pautada na construção dos conhecimentos produzidos pelas diversas áreas do conhecimento, em um processo de interação em que o aluno é visto como sujeito real, aos quais são propostas problematizações a fim de promover a construção dos saberes. As relações entre pesquisa/ensino, ciência natural/ciência social, conhecimento formal/informal, teoria/prática, são citadas como fundamentais para se atingir os objetivos educacionais propostos, questionar e atuar criticamente na realidade social-histórica.

O item 13 trata da formação continuada docente, porém, somente descreve as formações em serviço que os professores da escola poderão participar. São elas:

- Cursos oferecidos pela SMED
- Cursos da rede privada pagos pela escola
- Cursos da rede privada pagos pelo próprio docente
- Pós-graduação oferecida pela SMED

---

<sup>11</sup> Para Freire(2006), a dialogicidade é um fenômeno humano, a essência da educação para a liberdade, em que estão sempre presentes a ação e a reflexão (Pedagogia do oprimido, 2006).

- Cursos oferecidos pela biblioteca do professor
- Formação em serviço

O item 14: “Trabalho Pedagógico e Inclusão” sugere contemplar os pressupostos pedagógicos tanto para o trabalho com as crianças com necessidades especiais, quanto para o trabalho com as relações étnico-raciais e com os valores éticos, morais e culturais. Como forma de organização, o item é dividido em subitens:

14.1 “Pessoas com necessidades especiais” que trata do acesso e atendimento às crianças com necessidades especiais.

14.2 “A inclusão étnico-racial e os valores éticos, morais e culturais”. Neste item foram pontuadas as atividades que a serem desenvolvidas sobre os “valores éticos, morais e culturais, através do diálogo constante, em grupos e institucionalmente”. Embora no título apareça a expressão étnico-racial, o texto fala sobre aspectos éticos que proporcionariam uma disciplina geral, bem como as regras estabelecidas que se referem a respeito, cooperação, responsabilidade, compromisso, solidariedade, justiça, humildade. Há uma ênfase no trabalho com os valores éticos, morais e culturais de modo a complementar o processo de escolarização, que não deveria enfatizar somente o conhecimento, mas, sobretudo reforçar o positivo na formação humanitária e integral a fim de questionar o negativo e orientar os alunos através de princípios e valores éticos e morais.

Novamente, apesar da sugestão do título, não há nenhuma referência ao trabalho com as relações étnico-raciais. Parece haver aqui uma confusão semântica entre o termo étnico e o termo ético, pois a expressão *Inclusão étnico-racial* não possui relação de sentido com o texto. O que seria *Inclusão étnico-racial* no contexto da proposta pedagógica? Em uma primeira leitura, poderíamos pensar na inclusão desta temática, que ainda não estaria contemplada, no Projeto Político Pedagógico da escola, mas essa suposição não se confirma com a leitura do texto. Em uma segunda leitura percebemos que há uma tentativa de se estabelecer uma relação entre a negação do preconceito e a afirmação de valores que levariam a uma consciência ética necessária ao reconhecimento da igualdade entre os homens “reforçar o positivo na formação humanitária e integral a fim de questionar o negativo e orientar os alunos através de princípios e valores éticos e morais”.

Outro item relevante para a pesquisa é o item 15, que trata do trabalho pedagógico, dos ciclos de formação e das áreas de conhecimento, no qual são explicitados os objetivos educacionais gerais, objetivos gerais do ciclo, objetivos das áreas de conhecimento, conteúdos programáticos e ações interdisciplinares. O texto define como objetivos do trabalho com a leitura, para o 1º e 2º ciclo, compreender o sentido das mensagens orais e escritas e ler os gêneros textuais previstos para o ciclo. De acordo com *as Proposições Curriculares para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte*, entre os gêneros textuais previstos para os primeiros ciclos de formação encontram-se aqueles que fazem parte da literatura infantil, como os contos de fada, lendas, fábulas, poemas e histórias. Esse item sinaliza o lugar que a literatura ocupa no currículo da escola, ou seja, a compreensão de que os objetivos da literatura têm estreita relação com a interpretação e a leitura de textos, visto que o PPP da escola não define nenhum objetivo para o trabalho específico com a literatura infantil ou com a linguagem literária, levando-nos a indagação de como isso se constitui no cotidiano das práticas pedagógicas.

Embora no “Manifesto Educacional: a escola que queremos”, item 4 do PPP, esteja firmado o compromisso da escola com as diretrizes da Lei nº 10.639/03, na descrição dos conteúdos escolares que serão trabalhados nas várias etapas dos ciclos de aprendizagem, não são definidos objetivos para o trabalho com as relações étnico - raciais, nem mesmo nas disciplinas de História, Literatura ou Arte.

Diante desse contexto, é possível observar que apesar de se comprometer com a educação para a promoção da igualdade racial e para o combate ao racismo, à discriminação e ao preconceito, o Projeto Político Pedagógico da E.M. Piratininga não define os conteúdos, competências, atitudes e valores que irá desenvolver a fim de promover a Educação das Relações Ético-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, conforme prevê o Art. 3º das *Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação das Relações Ético-Raciais*.

**Art. 3º** Os conteúdos, competências, atitudes e valores a serem aprendidos com a Educação das Relações Ético-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, bem como de Geografia, História E Cultura Africana, serão estabelecidos na proposta pedagógica dos estabelecimentos de ensino, com o apoio e supervisão dos órgãos competentes da SMED, e das coordenações

pedagógicas, observadas as indicações, recomendações das Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (SMED; 2013, p.9/10).

## 2.5 A biblioteca escolar

A biblioteca da E.M. Piratininga foi fundada em 1980. É uma das 38 bibliotecas pólo que compõem o Programa de Bibliotecas Escolares da Rede Municipal de Belo Horizonte. Sendo assim, possui funções específicas como:

[...] primeiro, agregarem em torno de si outras bibliotecas escolares de uma mesma regional, coordenando o trabalho delas, e, segundo, de estar desenvolvendo um trabalho de extensão típico de uma biblioteca pública regional nas comunidades a que estará servindo, em horários estabelecidos pelas escolas (PIMENTA, AIRES, RIBEIRO; 1999, p 77).

Atualmente, em consonância com a legislação, conta com dois auxiliares de biblioteca e uma bibliotecária, com formação em biblioteconomia, que atende a mais quatro bibliotecas municipais. O atendimento ao público escolar e à comunidade é feito por um auxiliar de biblioteca com uma carga horária de seis horas, em cada turno de funcionamento da escola. É feito um planejamento anual das atividades que serão desenvolvidas pelos profissionais da biblioteca para além do “empréstimo de livros”. A bibliotecária apresenta uma proposta de trabalho<sup>12</sup> que busca integrar as atividades desenvolvidas pelos mediadores de leitura da biblioteca com as atividades desenvolvidas em sala de aula pelos professores.

Em relação ao acesso à biblioteca pelos alunos, para “empréstimo de livros” ou para leitura, observamos certa liberdade. Os alunos não têm um horário definido para ir à biblioteca e não necessitam estar acompanhados pelos professores. Dessa forma, os alunos frequentam a biblioteca em vários momentos do dia: no horário do

---

<sup>12</sup> Anexo 08.

desenvolvimento dos projetos da biblioteca, junto com sua turma e professor, no horário do recreio, após o horário regular das aulas, no horário em que frequentam a Escola Integrada<sup>13</sup>. Os alunos têm livre acesso ao acervo disponível para eles, podendo levar livros para casa ou lê-los na biblioteca.

O acervo é formado por: livros enviados pelo programa de leitura do MEC, PNBE (Programa Nacional da Biblioteca Escolar); livros enviados pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte como um exemplar de cada título literário do kit escolar;<sup>14</sup> os Kits de Literatura Afro-Brasileira, adquiridos a cada dois anos; aquisição de materiais bibliográficos e especiais com verbas do Caixa Escolar<sup>15</sup> e doações de terceiros.

Em relação ao acervo de literatura afro-brasileira e africana, a bibliotecária informou que os livros do PNBE temático são enviados juntamente com outras literaturas e muitas vezes não são “percebidos enquanto tal” pelos profissionais da biblioteca que recebem e organizam este acervo. Já os livros distribuídos pela SMED são enviados através do Kit de literatura Afro-Brasileiro e são organizados e expostos em um espaço bem visível, conforme orientação do Núcleo de Relações Étnico Raciais de Belo Horizonte. No entanto, a bibliotecária fez a opção por não disponibilizar este acervo para o “empréstimo” aos alunos. Os livros ficam expostos em uma estante visível, mas não acessível aos alunos, somente os professores podem pegá-los para um trabalho em sala de aula ou para sua própria leitura. Alguns dos títulos do acervo são adquiridos pelo Caixa Escolar para o “empréstimo” aos alunos. Assim, os alunos não têm acesso direto a todos os livros do acervo afro-brasileiro. Se o professor não realizar um trabalho com esses livros, corre-se o risco de os alunos não os conhecerem. Dessa forma, a política de distribuição do acervo temático não cumpre integralmente o objetivo de “promover o acesso à informação de qualidade e diversificada sobre a temática étnico-racial e de gênero, além de colaborar para a efetivação da Lei n. 11.645/2008”. (SMED, 2013. p. 24).

---

<sup>13</sup> Projeto da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, que atende aos alunos no seu contra-turno, durante um período de cinco horas diárias.

<sup>14</sup> Kit de materiais escolares destinados a cada aluno das escolas municipais de Belo Horizonte.

<sup>15</sup> De acordo com a Lei Orgânica do município de Belo Horizonte, art.163§2º, 10% das subvenções recebidas pela escola, deve ser destinada à manutenção e desenvolvimento do acervo da biblioteca escolar.

Dificuldades como esta detectada pela pesquisa, já foram relatadas em dados analisados em outras pesquisas como a de Érica Melanie Ribeiro Nunes, que investigou, em 2010, a implementação da Lei n. 10.639/03 no contexto das bibliotecas das escolas municipais de Belo Horizonte. Em entrevista realizada com a ex-coordenadora do Núcleo de Coordenação de Bibliotecas, da Secretaria Municipal de Educação, foi relatado que um dos grandes desafios das bibliotecas é garantir a circulação efetiva dos livros que compõem o Kit de Literatura Afro-Brasileira. A entrevistada destacou também a falta de dados sobre empréstimos e consultas a este acervo.

Por outro lado, a biblioteca da E. M. Piratininga procura desenvolver um trabalho pertinente com a função pedagógica que se atribui às bibliotecas escolares. Para isto, promove e desenvolve projetos literários individualmente ou em parceria com os professores da escola.

Dos projetos desenvolvidos pela biblioteca em parceria com os professores, destacamos aqueles que utilizaram a literatura afro-brasileira como o “*Projeto Alfaler*” e o “*Projeto Contação de histórias*”, que serão descritos a seguir. Porém, percebemos que o trabalho com as questões étnico-raciais não está incorporado ao planejamento anual da biblioteca. Ele acontece esporadicamente, quando algum professor ou auxiliar de biblioteca escolhe um livro de literatura com esta temática para o desenvolvimento de algum projeto.

## **2.6 Projetos Literários desenvolvidos pela E. M. Piratininga**

A E. M. Piratininga desenvolve alguns projetos de trabalho com a literatura infantil/juvenil. Os projetos são planejados e desenvolvidos pelos mediadores de leitura da biblioteca escolar, outros são desenvolvidos pelos professores em parceria com a biblioteca e ainda há aqueles que são desenvolvidos especificamente pelo professor de língua portuguesa. Nesse item apresentamos e descrevemos quatro desses projetos que pudemos analisar através dos registros escritos e fotográficos.

## **Projeto Alfaler**

Atualmente, o projeto de leitura institucional da escola é *o Alfaler*, que consiste em um momento semanal em que toda a escola interrompe suas atividades, mediante um sinal sonoro, e os alunos se dedicam à leitura literária, durante quinze minutos. A leitura é livre, os alunos podem ler os livros emprestados pela biblioteca escolar ou um título do Cantinho de leitura da sala de aula. Este projeto foi uma proposta da biblioteca escolar com o objetivo de estimular o hábito da leitura literária entre seus leitores e de incentivar o trabalho com a interdisciplinaridade, inserindo a leitura literária nas aulas de outras disciplinas além da língua portuguesa. A participação de alunos e professores é boa, fazendo com que a atividade esteja inserida na rotina da escola.

## **Projeto Contação de histórias**

Projeto planejado e executado pelos mediadores de leitura da biblioteca escolar, que tem como objetivo familiarizar os alunos com o espaço da biblioteca, divulgar o seu acervo e estimular a leitura literária. A equipe de trabalho da biblioteca seleciona um dos livros do seu acervo e prepara um momento no qual a história é contada para os alunos no espaço da biblioteca. A atividade acontece mensalmente, os alunos são convidados a ouvirem a história, acompanhados de seus professores, no espaço da biblioteca, previamente preparado para a atividade. Os recursos utilizados pelos profissionais da biblioteca são vários: caracterizações de acordo com um dos personagens da história, utilização do recurso de ampliação das ilustrações dos livros, uso de slides, etc.

A atividade, embora apreciada pelos alunos, se restringe à contação da história, não sendo feito nenhum trabalho de análise do texto. Além disso, os professores não são informados previamente sobre a obra que será trabalhada e não desenvolvem nenhuma atividade anterior ou posterior sobre ela.

## **Clube de leitura: Literatura Afro- Brasileira**

Além dos projetos desenvolvidos pela biblioteca escolar, tivemos acesso a mais dois projetos desenvolvidos por professores da escola, abordando a temática das

relações étnico-raciais, como o projeto “Literatura Afro-Brasileira”, trabalhado no Clube de leitura.

Este projeto foi desenvolvido pela professora responsável pelo clube de leitura da escola, no ano de 2010, com cinco turmas do final do 1º ciclo e teve como objetivos:

“divulgar a literatura afro-brasileira, oportunizar o conhecimento da cultura africana e afro-brasileira, sensibilizar e conscientizar o leitor para o respeito às diferenças, contribuir para a descoberta da riqueza do pluralismo cultural existente no Brasil, contribuir para o desenvolvimento da construção da identidade dos alunos e para o desenvolvimento de sua auto-estima” (Pasta de portfólio do projeto).

Nesse projeto, a professora selecionou títulos do Kit Afro-Brasileiro, do acervo do Programa Nacional de Biblioteca Escolar, da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil e outros adquiridos pela biblioteca escolar. Cada turma trabalhou com cinco títulos diferentes, em atividades de leitura, análise das obras e produção de indicação literária. As turmas também participaram de atividades extraclases como a “IV Mostra de Literatura afro-brasileira do Centro Cultural Venda Nova” e o encontro com a escritora Cidinha da Silva.

O projeto com a literatura afro-brasileira aconteceu somente durante o ano de 2010, quando o Clube de Leitura da escola estava sob a responsabilidade dessa professora em particular. O Clube de leitura funcionou até o ano de 2013.

### **Sequência literária do livro “Pretinho, meu boneco querido”**

A sequência didática<sup>16</sup> com o livro “Pretinho, meu boneco querido”, foi um projeto pontual desenvolvido no ano de 2014 pelos professores do 1º ciclo da escola. O projeto foi elaborado pela equipe de coordenação da escola, juntamente com a equipe da biblioteca escolar, para ser desenvolvido por todas as disciplinas do 1º ciclo, durante o primeiro semestre do ano de 2013. As atividades foram organizadas em ateliês com o objetivo de envolver as crianças e contemplar as diferentes disciplinas. As atividades

---

<sup>16</sup> Sequências didáticas são um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais [...] (ZABALA, 1998, p. 18).

desenvolvidas foram: roda de conversa sobre o tema do livro, estudo sobre medidas de tempo (calendário), produção de mural com desenhos das crianças, festa de aniversário com apresentação do livro, pesquisa biográfica sobre o autor e ilustrador do livro, leitura coletiva e individual, produção de texto, discussões sobre os temas preconceito, ciúme, exclusão e bullying.

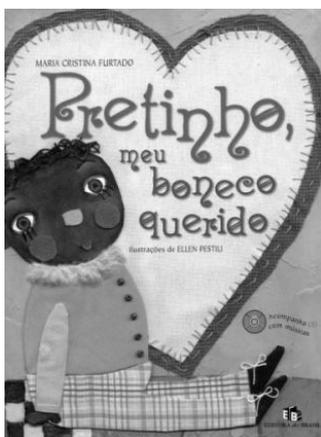
Como se vê, um dos objetivos do projeto foi o trabalho com as relações ético-raciais, promovendo discussões sobre o preconceito, a discriminação racial e cultural, as diferenças pessoais e a maneira como as pessoas lidam com elas. As atividades foram planejadas dentro de uma sequência específica para o trabalho com o livro literário.

Este tipo de sequência é definido por Cosson e Paulino (2009), como *letramento literário*. Segundo os autores o letramento literário pode ser definido como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos e tem como princípio “a formação de uma comunidade de leitores” (p.47). Na proposta de Cosson e Paulino, o letramento literário deve ser planejado em duas sequências de atividades específicas que visam sistematizar o trabalho pedagógico. Nesse sentido, percebemos no projeto em questão, o claro desenvolvimento da sequência básica do letramento literário defendido por Cosson, que consta da motivação (roda de conversa, produção de mural e festa de aniversário), introdução (pesquisa biográfica), leitura e interpretação do livro (discussão, produção de texto, dramatização).

O livro conta a história de Pretinho, um lindo boneco negro que se torna o preferido de Nininha, uma criança negra como ele. Esta predileção da menina causa ciúmes nos outros brinquedos, que sempre implicavam com ele por causa de sua cor. Pretinho, que na verdade se chama Carlos, é vítima da rejeição e da discriminação de seus colegas de quarto. O conflito se instala no quarto de Nininha e chega ao clímax quando os outros brinquedos fazem um plano para se vingarem de Pretinho por causa do carinho que Nininha sempre tem por ele. O plano, extremamente maldoso e violento, leva Pretinho a uma situação de perigo de vida. O desfecho da história é óbvio, os brinquedos se arrependem de suas ações e Pretinho os perdoa, depois que Nininha os repreende. Para finalizar, a autora faz uma longa dissertação sobre a escravização dos africanos pelos portugueses e sobre o Dia da Consciência Negra, na voz de uma nova personagem que aparece no final da história para dar uma aula sobre a luta do Movimento Negro por uma sociedade igualitária.

Trata-se de um livro indicado para a faixa etária de 8 a 11 anos de idade, escrito por Maria Cristina Furtado e publicado pela Editora do Brasil. O texto é longo e intercalado por canções relacionadas ao tema do trecho da história. Um CD acompanha o livro. A protagonista Nininha é perfeita, possuidora de caráter inabalável e politicamente correta. Pretinho passa por um processo de auto-rejeição, desejando se tornar branco, mas depois do conflito com os colegas demonstra uma atitude de auto valorização, pedindo para ser chamado pelo seu nome e não pelo apelido. Não há espaço para a criatividade e imaginação do leitor, o enredo é extremamente explicado e as intenções didáticas ficam muito explícitas: o boneco negro é discriminado por sua cor e quer se tornar branco, os leitores precisam aprender que não existe diferença entre as pessoas (cada um deve ser aceito do jeito que é), os afro-descendentes têm um importante papel na construção da sociedade brasileira, os negros precisam se valorizar e aceitar sua origem, o preconceito racial é crime, é importante aprender a perdoar as pessoas, as pessoas devem ser responsáveis por seus atos. A configuração do texto tem um caráter pedagógico, diminuindo a possibilidade do leitor se envolver, de se emocionar com a história, de construir sentidos. Zilberman (1987, p. 80) observa que entre os riscos envolvidos numa produção literária infanto-juvenil dessa natureza estão as armadilhas dos clichês tão combatidos justamente por esta vertente.

a introdução de uma temática apropriada à narrativa de denúncia social na literatura infantil pode desencadear uma dificuldade em que submergem algumas criações: a insistência numa visão adulta do problema, convertendo o texto num manual de regras para a percepção da realidade circundante. Sob este aspecto, ele pode cair na mesma armadilha do didatismo que aflige grande parte da produção para infância (ZILBERMAN; 1987,p.80).



**Figura 1: Livro:** *Pretinho, Meu Boneco Querido*

**Autora:** Maria Cristina Furtado

**Ilustradora:** Ellen Pestili

**Editora:** Editora do Brasil

**Fonte:** <http://contoseuconto.blogspot.com.br/2012/11/dica-de-livro-pretinho-meu-boneco.html>

## **2.7 Formações em serviço: Grupo de Estudos Identidade**

O Projeto Político Pedagógico da E. M. Piratininga aponta como uma das ações da Formação Continuada, a formação em serviço. Neste sentido, promoveu no ano de 2008, a formação do Grupo Identidade, um grupo de estudos que busca refletir sobre a diversidade presente no espaço escolar e sobre estratégias para uma educação igualitária, respeitando e valorizando as diferenças e, ao mesmo tempo, posicionando-se na luta contra o preconceito e a discriminação. O grupo de estudos foi uma iniciativa da professora Maria que coordenava o grupo e de alguns dos professores da escola, que organizavam os encontros, desempenhando vários papéis como: registro das atividades desenvolvidas, socialização dos participantes, organização dos materiais e do espaço. Os encontros mensais aconteciam no espaço da escola e eram abertos à comunidade escolar e aos profissionais de outras escolas e instituições, contando assim, com a participação de vários profissionais da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e também com a presença de convidados que faziam palestras sobre temas relacionados à Cultura e História africana, às questões étnico-raciais e à legislação sobre o tema. Dos registros dos encontros, transcrevemos os objetivos traçados pelo Grupo de Estudos Identidade:

- Garantir a implementação das Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008 nas escolas representadas no grupo de estudo;
- Sensibilizar a população para a questão racial;
- Propor ações pedagógicas que contribuam para a erradicação do preconceito e discriminação;
- Conhecer, analisar e aproveitar o material bibliográfico sobre o tema existente nas escolas;
- Promover a troca de experiências e de práticas pedagógicas;
- Contribuir para o resgate da auto-estima dos afro-descendentes através da construção e formação de uma identidade negra.

A organização e dinâmica de trabalho do grupo encontram-se explicitados em quadro no anexo 1.

De acordo com o quadro, o Grupo Identidade se reuniu por um período de três anos, tratando de temas importantes para o trabalho com as relações étnico-raciais. Segundo a coordenadora do grupo, os encontros foram se tornando “esvaziados” com o passar do tempo. Maria considera que isto se deve ao fato de que eles aconteciam após o horário regular, no período noturno, o que dificultava a presença daqueles participantes que tinham filhos menores ou que trabalhavam no 3º turno.

Com o fim do Grupo Identidade, a escola passou a oferecer cursos e oficinas no horário regular de aulas ou no horário extraclasse remunerado, intitulado pela PBH de “reunião pedagógica remunerada<sup>17</sup>”.

Recentemente, no ano de 2014, foi oferecida uma formação com o professor Eduardo Assis Duarte, da Universidade Federal de Minas Gerais, que tratou do trabalho com a literatura afro-brasileira. No entanto, como a formação acontecia no horário extraclasse, que é opcional, nem todos os profissionais da escola participaram. Esse modelo de formação muitas vezes esbarra na indisponibilidade dos professores em estar na escola em um horário diferente daquele no qual trabalham, pois possuem outras ocupações familiares ou acadêmicas. Além disso, a maioria dos professores da escola trabalha nos dois turnos e não têm disposição para permanecer mais um horário na escola, mesmo que em processo de formação.

## **2.8 O trabalho com a literatura afro-brasileira em uma turma de 3º ano da Escola Municipal Piratininga**

Nesse tópico são apresentados os dados relativos à observação do trabalho pedagógico com a literatura afro-brasileira em uma turma de 3º ano do ensino fundamental da E. M. Piratininga. Optamos por fazer a análise dos dados à medida que são apresentados. O texto é organizado da seguinte maneira: inicialmente fazemos a caracterização da turma e da professora e logo após apresentamos e analisamos todas as etapas do projeto literário desenvolvido pela professora.

---

<sup>17</sup> Trata-se de um momento extraclasse, de três horas de duração, utilizado para discutir questões pedagógicas pela equipe de professores das escolas municipais de Belo Horizonte. Os professores que participam da reunião recebem uma remuneração de R\$100,00.

### **2.8.1 Caracterização da turma**

A turma de 3º ano do 1º ciclo é formada por 29 alunos, com faixa etária entre oito e nove anos de idade, dos quais seis são negros. As crianças se relacionam bem entre si e com as professoras. Alguns alunos são mais agitados e conversam muito durante as atividades, mas de maneira geral, a turma é tranquila, participativa e interessada. Não são muito questionadores, aceitam as ordens e observações da professora com tranquilidade, se esforçando para desenvolver as atividades propostas, demonstrando interesse e concentração. Há um ambiente de respeito e afeto entre eles e com a professora referência. Não presenciei atitudes discriminatórias ou preconceituosas, no entanto, observei que as crianças adotam uma atitude de passividade quanto às discussões sobre as questões raciais. As diferenças étnico-raciais parecem não ser percebidas por eles. Somente uma aluna demonstra posturas e atitudes que revelam um pertencimento ético-racial. Essa aluna declara-se negra e demonstra possuir muitos conhecimentos sobre a cultura africana.

Quanto à literatura, as crianças gostam muito de ler e ouvir histórias, frequentando a biblioteca com assiduidade. Nas atividades em sala, com a literatura, demonstram atenção e interesse. Quando provocados, expressam sua opinião com clareza. Possuem um caderno para registro das histórias trabalhadas que mostram com orgulho. Gostam de mostrar e falar das atividades que realizam, principalmente, as atividades artísticas.

### **2.8.2 Caracterização da professora**

A professora Aidan tem formação em pedagogia e leciona a sete anos na E. M. Piratininga. É uma mulher negra que revelou ter aceitado sua identidade racial somente aos 39 anos de idade, por isso diz que ainda está em processo de autoconhecimento e autovalorização. Embora ache que está pouco preparada para o trabalho com as questões étnico-raciais, preocupa-se em desenvolvê-lo, por isso está estudando. Segundo ela, *“buscando conhecimento para adquirir outro olhar sobre os materiais disponíveis para o trabalho pedagógico.”* Para ela, os negros precisam se posicionar e mostrar o seu valor. Observa que o preconceito ainda existe na escola e na sociedade de

modo geral, embora esteja velado, maquiado. Não percebe atitudes preconceituosas em relação a seus alunos, mas considera importante estudar com eles a história dos africanos e dos afro-descendentes.

Aidan reflete sobre o trabalho com as questões étnico-raciais desenvolvido pela escola, reconhecendo o importante papel da coordenadora Maria, não apenas no que se refere ao incentivo, ao trabalho desenvolvido pelas professoras, mas, sobretudo por orientar e valorizar esse trabalho. Para ela, a coordenadora é peça chave para que o trabalho se desenvolva, por ser uma pessoa engajada na luta pela promoção da igualdade racial. Admira a postura profissional e crítica de Maria, na qual diz se espelhar para desenvolver o trabalho com a temática.

Quanto aos materiais literários como os livros do Kit Afro-Brasileiro e as obras do PNBE Temático, Aidan não demonstra grande conhecimento, confunde este acervo temático com os livros do kit escolar. Admite que não conhece todos os livros que tratam da temática, mas sabe onde estão localizados na biblioteca. Explica que geralmente utiliza livros sugeridos pela coordenadora ou pelos próprios alunos. Ainda não participou de nenhuma formação para o trabalho com este acervo, mas considera que esses materiais literários contribuem para a formação da identidade dos alunos, para o conhecimento da cultura afro-brasileira e para a aceitação da diversidade cultural e racial. Para ela, a literatura serve para refletir, para que as crianças negras possam se identificar e perceber que também são bonitas.

Observando o caderno dos alunos para registro das atividades com a literatura, intitulado “Projeto literatura e arte”, pude perceber que a professora procura trabalhar a interdisciplinaridade entre a literatura e a arte de maneira sistemática. As atividades trabalhadas são basicamente a identificação do autor, ilustrador e título do livro literário selecionado, interpretação escrita e reconto da história lida e, como culminância, uma atividade de arte que pode ser um desenho, uma dobradura, uma colagem, entre outras. Esta prática pedagógica com a literatura tem como objetivo, principalmente, a interpretação e a reescrita das obras, não foi possível observar nenhum trabalho com os elementos intertextuais, com a literalidade presente nas histórias ou com a leitura crítica das obras.

Em nossas observações do trabalho da professora Aidan, percebemos que ela demonstra interesse e seriedade com o trabalho com as relações étnico-raciais, no

entanto seu discurso encontra-se focado na valorização física do negro, na percepção de que o negro “também” é bonito, de que o cabelo crespo “também” pode ser bonito se for aceito e tratado. Nesse contexto, as conversas sobre as questões étnico-raciais em sala deixam de perpassar as discussões críticas sobre as questões da diversidade racial e cultural. Muitas vezes o discurso da professora é solitário. A participação dos alunos nas conversas é mais como um reforço do que a professora disse, através de exemplos ou comentários. Quando algum aluno discorda de algo, a professora o redireciona para o seu pensamento, perdendo a oportunidade de discutir opiniões e argumentos diferentes. Por ser muito amorosa e educada com os alunos, estes acabam cedendo ao discurso da professora sem questioná-lo.

### **2.8.3 Projeto Literário Bruna e a Galinha d’ Angola**

O projeto de trabalho com o livro “*Bruna e a galinha d’ Angola*” foi planejado como uma sequência didática com atividades envolvendo as disciplinas de língua portuguesa, literatura, arte, ciências, geografia e história. O projeto foi desenvolvido nas turmas de 3º ano da escola e, posteriormente, em uma turma de 1º ano. O planejamento foi feito prevendo o prazo de vinte dias para a execução de todas as atividades, cuja culminância se deu com uma exposição com os trabalhos artísticos desenvolvidos pelos alunos. A sequência de atividades foi planejada em seis momentos assim definidos:

1. Motivação
2. Pesquisa
3. Leitura da lenda africana “*Por que a galinha d’Angola tem pintas brancas?*”
4. Leitura do livro “*Bruna e a galinha d’ Angola*”
5. Estudo sobre Angola
6. Exposição dos trabalhos de arte

Apesar de as atividades estarem pautadas na interdisciplinaridade, essas aconteciam sempre nos dias de aula de língua portuguesa, durante aproximadamente duas horas por dia. Ao final do projeto, foram doze dias de atividades que pude acompanhar e participar, de certa forma. Além do livro “*bruna e a galinha d’ Angola*”, outros livros foram incorporados ao projeto à medida que este era desenvolvido. Os alunos e a professora foram muito receptivos quanto à minha presença em sala de aula e, em

alguns momentos, a professora solicitou nossa participação nas atividades. Os alunos, constantemente nos mostravam suas produções e se acercavam de nós para saber o que estávamos fazendo ou para fazer algum comentário sobre a atividade que estavam desenvolvendo.

As atividades e observações descritas a seguir, se referem ao trabalho com o “Projeto Literário Bruna e a galinha d’ Angola” desenvolvido pela professora Aidan com sua turma de 3º ano.

## 1. Motivação

A atividade planejada com o objetivo de motivar os alunos para o projeto literário foi a exploração da música “*A galinha d’ Angola*”, musicalização da poesia de Vinícius de Moraes com o mesmo título. A atividade foi desenvolvida na sala de informática, com o apoio da agente de informática na reprodução do vídeo com a música. Os alunos gostaram da música, que a maioria ainda não conhecia, pedindo que fosse reproduzida mais de uma vez. Durante a atividade, a professora se lembrou de outra música que fala sobre a pronúncia da palavra galinha em várias línguas (“*Galinhas globais*”, *Cocoricó*) e pediu que a agente de informática localizasse na internet e também reproduzisse para os alunos.

De volta à sala de aula, a professora falou sobre a autoria da música *Galinha d’Angola*, explicando sobre a musicalização da poesia de Vinícius de Moraes e entregando uma cópia da letra para cada aluno, oportunizando assim, que eles acompanhassem a música que ela reproduziu, desta vez em cd. Logo após, foi realizada a leitura e interpretação da letra da música, explorando a estrutura do gênero. Os alunos também fizeram a cópia da letra da música que foi escrita na lousa. Para finalizar esta primeira atividade do projeto, os alunos receberam uma folha com o desenho da galinha d’angola para colorirem e pintarem. As orientações da professora foram para que usassem o lápis preto ou cinza.

No final da aula, Aidan falou para os alunos de um livro de história intitulado *POÁ*, de Marcelo Moreira, que conta a história de uma galinha d’Angola. Buscando-o na biblioteca, tentou fazer a leitura para os alunos, mas não foi possível, pois sendo um

livro de imagens com ilustrações pequenas, ficou difícil a visualização. Sendo assim, após a tentativa de fazer a leitura, mostrando as imagens do livro, a professora percebeu ser necessária a utilização de outro recurso e pediu uma sugestão. Foi sugerido a digitalização do livro e o uso de data-show. Aidan gostou da sugestão, mas como não tem prática com a digitalização solicitou nossa ajuda. Desta forma, a leitura do livro foi agendada com os alunos para a próxima aula do projeto literário.

Essas atividades cumpriram com o objetivo de motivar os alunos, no entanto, não foi feita nenhuma relação entre a galinha d'angola e o país Angola. As peculiaridades sobre a galinha descritas por Vinícius de Moraes na poesia foram pouco exploradas, bem como a literalidade da poesia. Observei também que apesar de utilizar o recurso da internet, não foi apresentada aos alunos nenhuma fotografia da galinha d'angola. As imagens reproduzidas no vídeo são de desenhos da galinha em animação. Sendo assim, no momento de colorir a galinha d'angola, os alunos tiveram como referência somente as imagens do vídeo.

### **A história de Poá**

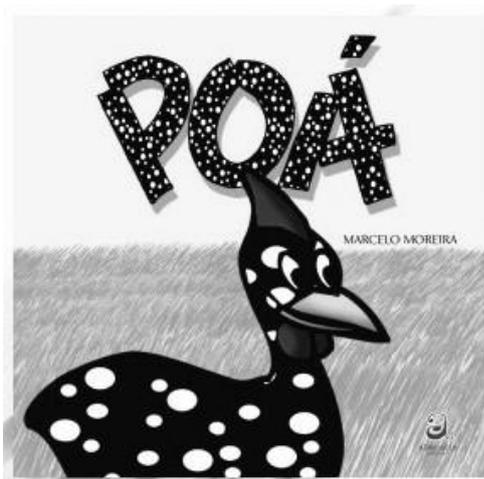
*POÁ* é um livro de imagens que conta a história de uma galinha d'angola que tinha problemas de visão e via imagens distorcidas ou desenhos geométricos nas penas das outras galinhas. Por ser um livro de imagens, torna-se necessário que os alunos visualizem bem as ilustrações a fim de fazerem sua interpretação do enredo. Na primeira apresentação do livro, as crianças não conseguiram perceber os desenhos que a personagem Poá enxergava nas penas das outras galinhas. Com o uso de data-show foi possível fazer uma boa leitura das ilustrações.

O livro de imagens conta a história através de imagens que produzem sentido por si mesmas, sem necessitar do texto escrito. Todavia, “Nos livros de literatura infantil, o leitor não deve buscar apenas equivalências entre texto e ilustrações, mas uma relação dialógica-portanto mutuamente enriquecedora- pois os sentidos do texto se projetam sobre as ilustrações e vice-versa” (CAMARGO, 2014).

A professora orientou a interpretação da história de acordo com o seguinte questionamento: “Poá queria ser diferente das outras galinhas?” Esse questionamento foi baseado no desfecho da história, quando Poá coloca óculos e consegue enxergar

“normalmente”, mas ao mesmo tempo fica diferente das outras galinhas. Embora o tema da história seja as diferenças, a discussão não tratou sobre as diferenças que nós enxergamos nos outros e como isso interfere em nossa convivência social. As crianças acabaram por aceitar a interpretação de que Poá queria ser diferente e por isto colocou os óculos. E embora algumas crianças tenham interpretado que este fato não foi uma busca por ser diferente, mas uma maneira de enxergar melhor as coisas, o enfoque foi dado somente na aceitação das diferenças, de como devemos aceitar que as pessoas tenham gostos diferentes *“o que é feio para alguém, pode ser bonito para outra pessoa. As pessoas se vestem de forma diferente, por exemplo, mas devemos respeitar, pois faz parte da cultura. Não devemos julgar se é certo ou errado”* (informação verbal).<sup>18</sup>

Como se vê, a discussão ficou no campo da aceitação das diferenças. A diversidade cultural não foi valorizada, mas sim constatada. O conceito de cultura aqui trabalhado é o de que não existem culturas certas ou erradas, mas, formas diferentes de ser belo. Foram desconsiderados, nessa discussão, os diversos conceitos que atualmente atribui-se ao termo cultura, restringindo-o ao conjunto das ideias sobre determinado assunto, nesse caso, a beleza. Sabemos, no entanto, que um trabalho voltado para a valorização da diversidade cultural deve, segundo Canem (2007), “superar posturas dogmáticas, que tendem a congelar as identidades e desconhecer as diferenças no interior das próprias diferenças.”



**Figura 2:** Livro “Poá”

**Autor:** Marcelo Moreira

**Editora:** Abacatte

**Fonte:** <http://www.le.com.br/catalogo-interna/poa>

<sup>18</sup> (Trecho do diário de campo (junho de 2015).

## 2. Pesquisa extraclasse: curiosidades sobre a galinha d'Angola

A pesquisa sobre a galinha d'angola foi uma atividade extraclasse orientada pela professora Aidan. Os tópicos solicitados por ela foram: origem, habitat, alimentação, reprodução e curiosidades. Aidan também mostrou pesquisas realizadas por alunos de outra turma e orientou que a pesquisa fosse ilustrada. No terceiro dia do projeto, os alunos apresentaram suas pesquisas, que estavam de acordo com as orientações da professora. As famílias se envolveram na atividade e inclusive enviaram para a escola objetos que retratam a galinha d'angola. Uma das famílias, envolvida pelo entusiasmo da filha, compraram e doaram para a turma uma galinha d'angola, que fez enorme sucesso entre as crianças.

Em sala, a dinâmica para socialização das pesquisas foi uma roda de conversa na qual os alunos tiveram a oportunidade de falar sobre suas descobertas a respeito da galinha d'angola. Este foi um rico momento de troca de conhecimentos em que os alunos se expressaram com desenvoltura e alegria. A fala de cada aluno foi respeitada, garantindo a participação de todos. No entanto, a pesquisa foi orientada para obter informações somente sobre a galinha d'angola, o único tópico que podia levar a descobertas mais abrangentes sobre o continente africano se referia à sua origem, mas foi pouco explorado pelos alunos na pesquisa. Durante a roda de conversa não houve um aprofundamento neste tópico, perdendo-se a oportunidade de possibilitar que as crianças adquirissem conhecimentos sobre a história e geografia africanas

Na aula seguinte, a professora Aidan retomou a pesquisa e a história de Poá para propor uma produção de texto. Os estudantes puderam escolher se gostariam de fazer a reescrita da história de Poá, ou se preferiam escrever um texto informativo sobre a galinha d'angola. A maioria da turma optou por escrever o texto informativo. Nas produções constaram principalmente as curiosidades sobre a galinha d'angola. Nas reescritas da história de Poá a questão das diferenças foi o enfoque principal, porém nos textos reescritos pelos alunos, Poá não quer ser diferente, mas sim descobrir como é o mundo de verdade, por isso coloca os óculos. Estas poucas produções sobre Poá demonstram que, apesar de não argumentar durante o momento de interpretação oral da história, alguns alunos mantiveram uma interpretação autônoma e a expressaram quando tiveram oportunidade.

### 3. Atividade de arte: confecção de fantoche

Como atividade de arte, com o objetivo de trabalhar a interdisciplinaridade, a professora planejou a confecção da galinha d'Angola utilizando caixas de leite pasteurizado. As caixas de leite, providenciadas pelos alunos, foram encapadas com papel preto simbolizando a cor das penas da galinha. As pintas brancas foram feitas com a impressão dos dedos molhados em tinta branca. O bico, olhos e crista foram colados à caixa. Os alunos demonstram muito entusiasmo com esta atividade e queriam levar logo pra casa para mostrar aos familiares, mas os fantoches foram guardados para serem expostos no evento de culminância do projeto.

### 4. Leitura: A lenda africana “Por que a galinha d’Angola tem pintas brancas”

Esta lenda, da cultura oral africana, explica o motivo das pintas brancas da galinha d'angola. Segundo a lenda, o sul da savana africana passava por um terrível período de seca. A esperança de chuva já não existia mais quando uma nuvem escura surge no céu, porém, é espantada por um desajeitado elefante. Diante o desespero de todos, a galinha d'angola percorre a savana atrás da nuvem de chuva, suplicando sua volta. Comovida pela perseverança da galinha, a nuvem não só atende seu pedido, como lhe presenteia com o brilho das gotas de chuva que caindo sobre suas penas negras, as salpicam de pintas brancas, transformando-a numa das mais belas aves da terra.

A professora Aidan trabalhou a versão da lenda do livro: “*Outros contos africanos*”, de Rogério Andrade Barbosa, que faz parte do acervo do Kit Afro-Brasileiro. Foi feita a leitura e interpretação oral da lenda. Aidan focou a interpretação nos fatos ocorridos e no sacrifício da galinha d'angola em busca da chuva, que foi recompensado com a beleza de suas penas pintadas de branco. Portanto, a beleza exótica da galinha d'angola foi o tema central da discussão com os alunos.

Apesar dos aspectos positivos observados na prática da professora, destaca-se que, no contexto, outros elementos poderiam ter sido abordados, como os aspectos da cultura oral africana, presentes nas várias lendas que explicam, por exemplo, a origem

do universo e dos fenômenos da natureza, ou a existência dos Griots<sup>19</sup> que preservam a tradição oral africana. O livro, que contém outras lendas africanas, não foi apresentado para os alunos. De qualquer maneira, como este acervo não está disponível para empréstimo aos alunos, de acordo com as regras da biblioteca, a leitura dos outros contos africanos presentes no livro, fora do ambiente escolar, não seria possível.

##### 5. Leitura do livro: *Bruna e a galinha d'Angola*

Após todas as atividades de motivação, os alunos puderam, enfim, conhecer a história que fez surgir o projeto literário. O pátio da escola foi preparado para a leitura da história com uma mesa forrada com chita colorida, em cima, o livro e uma boneca representando a protagonista Bruna.

O livro conta a história de Bruna, uma criança descendente de africanos que gostava de ouvir histórias de África contadas por sua avó. Bruna mora em uma aldeia e não tem muitos amigos, mas um dia ganha de seu tio uma galinha d'Angola com a qual começa a brincar, chamando a atenção de outras crianças da aldeia. Bruna faz amigos e todos se habituem a brincar com Conquém, a galinha d'Angola. Um dia Conquém ciscando o quintal encontra um velho baú que guarda panos vindos de África. Os panos são de sua avó e trazem desenhos que contam antigas lendas africanas, como a lenda da criação do mundo que a avó emocionada conta para as crianças. A descoberta de Conquém muda a vida da aldeia. Os moradores aprendem a pintar panos e a aldeia passa a viver das histórias que representa nos panos confeccionados pelos moradores.

A história foi lida pela coordenadora Maria, para todos os alunos da escola, e não só para as turmas que estavam trabalhando o projeto. Maria leu a história, enfatizando a herança cultural trazida pelos africanos para o Brasil, falou um pouco sobre a escravização dos africanos e a luta pela liberdade e pela preservação de sua cultura.

---

<sup>19</sup> O Griot é uma importante figura na sociedade africana, conhecedor da genealogia e da história de seu povo e verdadeiro guardião da tradição oral da maioria dos países da África Ocidental. Sua função primordial é a de informar, educar e entreter através das histórias contadas ou cantadas (Silva, 2013).

Embora Maria tenha feito uma leitura envolvente da história, somente três turmas estavam trabalhando o projeto e, portanto, motivadas para a leitura. Algumas crianças se dispersaram e prejudicaram o andamento da atividade. Não foi possível fazer uma discussão sobre a história ou sobre os temas levantados pela coordenadora. O ambiente do pátio também não se mostrou favorável, os alunos estavam assentados muito próximos e alguns haviam levado maquetes que fizeram em casa e estavam mais interessados em compartilhar esta experiência com os colegas.

Em sala, a professora Aidan retomou a história, apresentando-a desta vez através de vídeo. Segundo ela, seu objetivo era que os alunos tivessem contato com “outras formas de leitura” da mesma história. O vídeo faz parte do material divulgado pelo projeto *A Cor da Cultura (Livros animados)*. A discussão sobre a história girou em torno dos aspectos culturais do continente africano e ficou centrada nas diferenças culturais entre África e Brasil. A professora citou alguns exemplos de sua vida pessoal em que as diferenças culturais encontraram-se presentes. As semelhanças culturais que nos aproximam não foram discutidas, sendo assim, não foi oportunizada aos alunos a identificação com a protagonista da história. Esta não-identificação foi confirmada quando perguntei a algumas alunas que representaram Bruna na exposição de culminância em que elas se pareciam com a personagem. Somente duas alunas disseram se parecer com Bruna, porém fisicamente. Quando refazia a pergunta falando das preferências da personagem, da relação com a avó e com os amigos, as respostas eram outras. As crianças, então conseguiam perceber que gostavam das mesmas coisas e que tinham experiências parecidas com as de Bruna. Porém, para a maioria dos alunos, Bruna ficou retratada como “*uma criança negra, porque veio da África, onde quase todos são negros*” (informação verbal).<sup>20</sup> Neste momento da discussão, os alunos trouxeram algumas informações equivocadas sobre a África que não foram problematizadas, como as línguas faladas em África, a formação da população, aspectos culturais, dentre outros.

Na aula seguinte, a professora leu novamente a história, mostrando as ilustrações e fazendo uma breve interpretação de cada parte da história, como em uma leitura com pausa protocolada. Logo após, foi entregue aos alunos, um resumo da história que foi

---

<sup>20</sup> Anotação da fala dos alunos no diário de campo em junho de 2015.

lido silenciosamente e em voz alta por alguns alunos. Em seguida, foi feita uma interpretação escrita com perguntas de localização de informações explícitas no texto.

Como atividade de arte, foi feita uma “montagem” da personagem Bruna. Os alunos receberam uma folha com a silhueta de Bruna para colorirem e desenharem o seu rosto. Todas as crianças coloriram o corpo da menina de marrom (no livro, a ilustração de Bruna é colorida de marrom), porém, algumas não coloriram o rosto. Este fato foi observado pela professora que o analisou como a não percepção ou aceitação de Bruna, por estes alunos, como uma criança negra. Para ela, a cor da pele de Bruna ou não foi “percebida” por estas crianças ou foi ignorada por elas.

Diante desse contexto, caberia um trabalho de contextualização da história para que os alunos pudessem se apropriar das particularidades do texto: a identidade de Bruna é bem construída, ela é descendente de africanos, sua avó e tio são negros, a personagem Conquém é uma galinha originária da Angola, na história, a galinha d’angola também aparece como uma personagem do mito da criação do mundo (lenda africana que explica como o mundo foi criado). Estes elementos presentes na história constituem-se em possibilidades de discussão sobre o pertencimento étnico-racial da personagem Bruna e sobre a cultura africana, que não foram explorados no projeto literário.

A última atividade de interdisciplinaridade proposta pela professora foi a confecção de um livrão com ilustrações das crianças. Cada dupla de alunos recebeu uma parte da história resumida para que pudessem ilustrar. Novamente, encontramos ilustrações nas quais a personagem Bruna não foi totalmente colorida de marrom e também ilustrações de outros personagens negros que foram caracterizados como brancos. Este fato reforça nossa percepção da invisibilidade do pertencimento racial de Bruna pelos pequenos leitores e nos leva a refletir sobre como a representação de personagens negros se faz necessária afim de criar referências não brancas com as quais as crianças negras tenham possibilidade de se identificar.



**Figura 3:** Livro: “*Bruna e a galinha d’Angola*”

**Autora:** Gelciga de Almeida

**Ilustradora:** Valéria Saraiva

**Editora:** Pallas

**Fonte:** [http://www.pallaseditora.com.br/produto/Bruna\\_e\\_a\\_galinha\\_d\\_angola/74/5/](http://www.pallaseditora.com.br/produto/Bruna_e_a_galinha_d_angola/74/5/)

## 6. Estudo sobre Angola

Esse momento do projeto foi trabalhado pela professora de geografia e história em uma aula expositiva em que foram explorados aspectos geográficos e culturais de Angola. A aula foi dinâmica, os alunos fizeram perguntas e lembraram informações que haviam descoberto quando pesquisaram sobre a galinha d’angola. Porém, o recurso do uso de imagens não foi utilizado pela professora, o que poderia enriquecer muito a aula e possibilitar aos alunos maior aproximação com o conteúdo trabalhado. Ouvir sobre um determinado lugar é interessante e com certeza amplia nossos conhecimentos, mas ver imagens reais deste lugar nos possibilita uma maior interação e percepção de detalhes que somente o uso da audição não é capaz de proporcionar. E quando se trata de crianças que ainda não possuem um amplo repertório de conhecimentos geográficos, o uso de imagens é um apoio mais que necessário para a apreensão de novas aprendizagens.

## 7. Exposição dos trabalhos de arte

A culminância do projeto literário “Bruna e a galinha d’Angola” se deu com uma exposição dos trabalhos de arte das três turmas envolvidas. Todos os trabalhos artísticos realizados pelos alunos foram expostos, assim como os murais e textos produzidos por eles. Os alunos também levaram peças de artesanato de suas casas para “enfeitarem” a

exposição. As professoras explicaram que o tema da exposição seria a África e o livro trabalhado, portanto, as peças de artesanato deveriam estar relacionadas ao tema. Foram levados panos de prato e vasilhas plásticas com pinturas da galinha d'angola, estatuetas, máscaras, livros, revistas e gravuras africanas. Algumas crianças estavam caracterizadas como a protagonista Bruna, com um vestido preto de bolinhas brancas e duas tranças com fitas vermelhas no cabelo. A galinha d'angola, que foi doada por uma das famílias dos alunos, também estava presente.

Durante a exposição, que foi visitada pelas outras turmas da escola, as “Brunas” explicavam como foi o projeto e o que eles estudaram sobre a galinha d'angola. Uma das alunas se destacou do grupo, tanto nas roupas que não eram parecidas com as roupas de Bruna, mas como sáris africanos, como no discurso sobre a história e o continente africano. Esta aluna, como já descrito anteriormente, se identificou com a personagem no aspecto racial e também nas preferências e no relacionamento com a família e com os amigos. Todas as seis crianças caracterizadas se dispuseram a conversar conosco após a exposição. Abaixo fazemos a transcrição da fala de três destas crianças.

**P O que você mais gostou de trabalhar nesse projeto?**

A1 Com o livro da Bruna e da galinha d'angola.

A2 De fazer os trabalhos de arte, a galinha d'angola, a Bruna.

A3 De pintar a pele da Bruna, de fazer seu cabelo, seu vestidinho. Na verdade, de tudo.

**P O que mais te marcou na história da Bruna?**

A1 Quando a Bruna ganhou a Conquém. Ela era muito sozinha e ganhou a galinha d'angola para brincar.

A2 O sonho que a Bruna teve com a galinha d'angola.

A3 Quando a Bruna ganha a galinha d'angola e fica feliz.

**P Como é a Bruna? Fale sobre ela.**

A1 Bruna era uma menina sozinha que vivia na África.

A2 Bruna era uma menina legal e corajosa. Ela tem coragem, pois quis ganhar uma galinha. As galinhas podem bicar a gente.

A3 Bruna era uma menina bonita que morava na África.

**P Você acha que se parece com a Bruna?**

A1 Não, porque eu não sou negra e não moro na África.

A2 Sim, eu gosto das coisas que ela gosta e tenho a cor igual à dela.

A3 Sim. Eu me pareço com a Bruna na cor, tenho a cor da pele igual à dela e gosto muito de galinhas.

**P Quais as diferenças entre você e a Bruna?**

A1 Eu não sou sozinha como a Bruna era, tenho muitos amigos, mas não tenho uma galinha d'angola.

A2 A Bruna é um pouco mais pretinha e seu cabelo é mais enroladinho do que o nosso aqui do Brasil.

A3 Eu não moro na África.

**P Como você indicaria esse livro para um colega?**

A1 Eu falaria que esse livro é muito emocionante, vai te ajudar quando você estiver triste.

A2 O livro é muito legal, você vai se alegrar lendo ele.

A3 Eu falaria que eu gostei muito de ler o livro e que ele também vai gostar.

**P Você aprendeu alguma coisa sobre a África com esse projeto? O que você aprendeu?**

A1 Sim. Aprendi que cada um tem seu jeito de ser e que lá na África eles são muito diferentes de nós.

A2 Não, não aprendi nada sobre a África.

A3 Sim, eu aprendi que Angola fica na África.

A entrevista acima constitui importante fonte de dados para a compreensão da formação identitária das alunas e para as possibilidades de aprendizagem que o projeto lhes proporcionou. Podemos perceber na fala das crianças que, de maneiras diferentes, elas se envolveram com a história de Bruna. As percepções sobre os elementos que constituem o texto e a identificação ou não com a personagem estão estreitamente relacionadas com as vivências e formação identitária de cada criança.

Analisando a fala e o comportamento da criança A1, observamos certo distanciamento da história, mas ao mesmo tempo, a criança revela através das respostas uma cumplicidade com a situação de solidão vivida por Bruna no início do enredo. Ao ser indagada sobre sua principal impressão sobre o texto, A1 cita o fato da protagonista se sentir só e de repente ganhar uma companhia para brincar. Para ela, a principal

característica da protagonista seria, portanto, a solidão. “*Bruna era uma menina sozinha que morava na África*” (*informação verbal*).<sup>21</sup> A criança diz não de identificar com Bruna em relação à etnia ou nacionalidade e também enfatiza o fato de ter muitos amigos, diferente da protagonista Bruna. No entanto, em sua fala podemos perceber que a situação da solidão vivida por Bruna a sensibiliza e a aproxima da personagem. Quando A1 diz que não é sozinha como a personagem, complementa seu pensamento dizendo que, no entanto, não possui uma galinha d’angola. Podemos depreender de sua fala, que a galinha d’angola parece significar para A1 o elemento que possibilita o rompimento com a situação de solidão, elemento este que ela não possui. Nesse sentido, apesar das respostas negativas de A1 sobre sua identificação com a protagonista, percebemos que a história de Bruna produziu significados emocionais importantes para essa criança.

Já a criança A2, em suas respostas, demonstra de imediato, uma identificação com a protagonista. Para ela, apesar de as crianças da África possuírem a pele mais escura e os cabelos mais enrolados, ela se acha parecida com Bruna na cor da pele e nos gostos da menina. Se levarmos em consideração que durante as aulas a professora enfatizou essas “diferenças” em relação aos brasileiros e africanos, podemos perceber a influência da fala do adulto que detêm um conhecimento maior, na percepção da criança. Apesar de se achar parecida com Bruna, ao ser questionada sobre as diferenças entre elas, a criança se detém nas diferenças citadas em sala pela professora. O que nos leva a inferir que esta aluna não encontra nenhuma outra diferença significativa para ela. Essa criança fala com alegria sobre a história, cita trechos que lhe chamaram a atenção e diz que o livro pode proporcionar alegria ao seu leitor. Para ela, Bruna é uma menina legal e corajosa, pois quis ganhar uma galinha correndo o risco de ser bicada por ela. A criança demonstra ter se envolvido com a história, mas embora cite um trecho que conta a história da criação do mundo segundo uma lenda africana, diz não ter aprendido nada sobre a África. Essa fala pode ser compreendida dentro do contexto em que a história foi trabalhada pela professora e, pode indicar que a mesma não foi explorada como elemento da cultura africana. Neste caso, A1 não percebeu que “aprendeu” alguma coisa sobre a África.

---

<sup>21</sup> Entrevista concedida pela aluna identificada como A 1 da E. M. Piratininga. Entrevista I. [junho, 2015]. Entrevistador: Marlene do Carmo Meireles. Belo Horizonte, 2015. 1 arquivo .mp3 (30 min.).

Quanto à criança A3, esta se identifica com a protagonista em relação à cor da pele e aos gostos. Para ela, “*Bruna é uma menina bonita que mora na África*” (informação verbal).<sup>22</sup>Essa criança demonstrou durante as aulas e, principalmente durante a exposição dos trabalhos, possuir uma formação identitária que vem sendo construída na relação com a família, especialmente. A criança vai sempre para a escola com penteados que valorizam seu cabelo e se sente confortável em se declarar como uma menina negra. No dia da exposição, quando as outras crianças seguiram a orientação da professora e se vestiram exatamente como a protagonista Brunna (vestido vermelho com bolinhas brancas e cabelo trançado, amarrado com fitas vermelhas), A3 se vestiu com trajes e penteado tipicamente africanos. Durante a exposição, a criança, que em sala pouco se manifestou, apresentou o projeto com desenvoltura, falando sobre a África e sobre a cultura africana, causando surpresa à professora. Para esta criança, a leitura do livro “*Bruna e a galinha d’Angola*” possibilitou o enriquecimento de seu repertório cultural e a aproximação com sua referência de mundo. A pronta identificação com a personagem negra vem reforçar a afirmação de sua identidade racial. A3 demonstra prazer ao ler a história, se alegra com a felicidade da protagonista e mostra que a história lhe trouxe novos conhecimentos a respeito da África.

### Fotos da exposição de arte: “*Bruna e a galinha d’Angola*”

Figura 3: Bonecas Brunna feitas com papel, lã e E.V.A



Figura 4: Galinhas d’angola feitas com caixas de leite vazias



<sup>22</sup> Entrevista concedida pela aluna identificada como A 3 da E. M. Piratininga. Entrevista I. [junho, 2015]. Entrevistador: Marlene do Carmo Meireles. Belo Horizonte, 2015. 1 arquivo .mp3 (30 min.).

**Figura 5: Galinhas d'angola feitas a partir da impressão das mãos das crianças**



**Figura 6: Cartaz com informações sobre a pesquisa**



**Figura 7: Galinhas d'angola (imã p/recados)**



## CAPÍTULO 3

### A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10639/03 NAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

A busca por dados sobre a Rede Estadual de Educação se iniciou com uma conversa com a professora Rosa Margarida de Carvalho Rocha<sup>23</sup>, que, no ano de 2006 prestou assessoria para a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, coordenando o Projeto de Valorização da Cultura Africana. Segundo a professora Rosa, inicialmente foram realizados seminários nas várias regionais do Estado com o objetivo de conhecer a legislação que trata da temática étnico-racial e discutir como o trabalho deveria ser desenvolvido nas escolas estaduais mineiras. Neste ano, sobre sua coordenação, foi implantado na rede estadual de Minas Gerais, o *Projeto Pró-Afro*, que tinha como objetivo promover a discussão sobre as questões étnico-raciais e a implementação da Lei 10639/03 nas escolas estaduais. De acordo com Rosa Margarida, este projeto não existe mais embora o site ainda esteja online, agora com o nome de *Afrominas*<sup>24</sup>. Porém, a partir do fórum estadual do *Pró-Afro* foram criados fóruns regionais permanentes, como o de Juiz de Fora, Ituiutaba e Uberlândia, que ainda funcionam com representantes dos movimentos sociais e das universidades, mas sem representação da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais.

Ainda segundo a professora, o estado de Minas Gerais não tem uma política efetiva para a implementação da Lei n. 10.639/03 nas escolas, que dê possibilidade para os professores trabalharem com a questão étnico-racial. Alguns professores militantes ou sensíveis à causa, que já tiveram formação nesta temática ou que trabalham em outras redes, fazem um trabalho pontual, muitas vezes fragmentado, através de projetos ou na semana da consciência negra, mas até o ano de 2014, ainda não havia sido feita

---

<sup>23</sup>In entrevista concedida por Rosa Margarida de Carvalho Rocha. Entrevista I. [dezembro, 2014]. Entrevistador: Marlene do Carmo Meireles. Belo Horizonte, 2014. 1 arquivo .mp3 (50 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita nos anexos dessa dissertação.

<sup>24</sup>No site [www.educacao.mg.gov.br](http://www.educacao.mg.gov.br), o projeto intitulado “Afrominas” está identificado como: “Projeto orientador de ações que ultrapassem a política de expansão da oferta de vagas, garantindo a permanência e o sucesso escolar a todos os alunos e assegurando que a dimensão étnico-racial seja incorporada ao fazer pedagógico diário.” A gerência responsável não está especificada. Não há itens especificados na aba relacionados às ações do programa.

nenhuma incorporação desta temática nos currículos oficiais das escolas estaduais mineiras.

Diante deste quadro, apresentado pela professora Rosa Margarida, entramos em contato com a Secretaria Estadual de Educação, por meio da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica, que se encontra sob a gerência da senhora Augusta Aparecida Neves de Mendonça a fim de apresentar o projeto, conhecer a política educacional do estado de Minas Gerais para a implementação da Lei n. 10.639/03 e buscar orientações sobre escolas estaduais que estejam desenvolvendo trabalhos com a literatura afro-brasileira. Fomos orientados a enviar um email com as solicitações para a Superintendência de Modalidades Temáticas Especiais de Ensino, gerenciada por Iara Félix Viana. Enviamos o email, conforme orientações, mas não obtivemos resposta.

Sendo assim, optamos, desde então, por entrar em contato diretamente com as escolas estaduais de Belo Horizonte. Não obstante, apesar de vários contatos com as direções e supervisões das escolas, foi muito difícil obter uma resposta afirmativa quanto a algum trabalho em desenvolvimento com a literatura afro-brasileira. Após 22 meses de procura, encontramos uma professora que havia trabalhado em uma escola estadual, onde, segundo ela, a implementação da Lei n. 10.639/03 estava sendo realizada desde o ano de 2007. Com a sua ajuda, conseguimos agendar uma visita à escola, que fica localizada no bairro Jardim Leblon, na região de Venda Nova.

### **3.1 Caracterização da escola**

A Escola Estadual Jardim Leblon, foi fundada no ano de 2003 e tem como entidade mantenedora a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. Seu funcionamento está autorizado pela Portaria n. 930/2003 e Decreto 43518/2003. Encontra-se subordinada à supervisão pedagógica e administrativa da Subsecretaria Metropolitana C.

Segundo o censo de 2014, a infraestrutura da escola conta com água da rede pública, energia da rede pública, esgoto da rede pública, lixo destinado à coleta

periódica, acesso à Internet e banda larga. Os equipamentos disponíveis para o trabalho pedagógico são: três televisores e aparelhos de DVD, antena parabólica, copiadora, retroprojetor, aparelhos de som, projetor multimídia, computadores para alunos e professores.

A escola possui 11 salas de aulas, sala de diretoria, sala de supervisão, sala de professores, sala de secretaria, laboratório de informática, laboratório de ciências, biblioteca, quadra de esportes coberta, cozinha, banheiro dentro do prédio, banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, refeitório, despensa, almoxarifado, pátio coberto, pátio descoberto e área verde. De maneira geral, a escola possui um espaço externo privilegiado, as salas de aulas são grandes e arejadas, todas localizadas no segundo e terceiro pavimentos do prédio escolar. O mobiliário, porém, é velho e mal conservado. No que se refere aos outros espaços, como sala de professores, secretaria, diretoria e sala de supervisão, estão todos localizados no primeiro pavimento, em um só bloco, onde os cômodos são bem pequenos e pouco arejados.

A escola atende ao Ensino Fundamental com duração de nove anos<sup>25</sup>, estruturados em quatro ciclos de escolaridade: Ciclo de Alfabetização - 1º 2º e 3º anos, Ciclo Complementar- 4º e 5º anos, Ciclo Intermediário- 6º e 7º anos, Ciclo da Consolidação- 8º e 9º anos; Ensino Médio e Educação de Jovens e adultos (EJA). O atendimento é feito nos três turnos: Ciclo Intermediário, no horário matutino; Ciclo de Alfabetização e Ciclo Complementar, no horário vespertino; Ensino Médio e EJA, no horário noturno. A direção escolar é exercida por um diretor geral e vice-diretores para cada turno de funcionamento da escola. A equipe conta também com um supervisor pedagógico para cada turno.

No Ciclo de Alfabetização, onde a pesquisa foi realizada, cada turma possui um professor referência, que é responsável por todas as disciplinas do currículo, exceto a disciplina educação física, que é exercida por um professor especialista. Desta maneira, o professor não possui tempo para planejamento dentro do horário diário. O planejamento e as reuniões pedagógicas e administrativas são realizados em dias específicos, em um tempo denominado por módulos.

---

<sup>25</sup> Conforme Resolução SEE/MG 2197.

Quanto à biblioteca, esta fica localizada no segundo pavimento sendo um espaço pequeno, mal iluminado e nada atrativo para o leitor. As prateleiras ficam muito próximas umas das outras dificultando a circulação, não há móveis para que o leitor possa se instalar e ler confortavelmente no espaço da biblioteca. Os livros literários têm pouca visibilidade devido aos livros didáticos que também estão colocados nas prateleiras da biblioteca. Não há material gráfico nas paredes, predomina o cheiro característico de ambiente fechado e livros velhos. A impressão que se tem é de que a biblioteca é um espaço destinado ao depósito de livros didáticos e outros materiais como jogos pedagógicos, maquetes e cartazes.

### **3.2 O projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Jardim Leblon**

O Projeto Político- Pedagógico aqui analisado foi reformulado no ano de 2012, sendo, portanto, a versão mais recente do primeiro PPP da escola. A necessidade de reformulação é citada na introdução do texto do projeto, devido às modificações na grade curricular e principalmente tendo em vista a nova realidade da comunidade escolar que vinha se configurando, diferente daquela da data de inauguração da escola. Segundo o histórico constante no PPP, quando da inauguração, a escola recebeu alunos rejeitados por outras escolas devido ao perfil de indisciplina e dificuldades de aprendizagem que eles apresentavam. Sendo assim, ficou conhecida na comunidade como uma escola que só possuía “alunos problema”. No entanto, devido ao trabalho e compromisso da equipe pedagógica e administrativa, atualmente, a escola goza de boa reputação junto à comunidade. Os índices de avaliação são bons e a convivência entre alunos e profissionais da escola é de respeito, possibilitando um ambiente adequado para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos estudantes.

Diante dessa nova realidade que se configurava, o Projeto Político-Pedagógico assumiu uma nova concepção de educação, em que o aluno se torna sujeito de sua aprendizagem: “a proposta pedagógica delineada responde às questões fundamentais

referentes ao aluno que se pretende formar, que sejam efetivamente preparados para o exercício da cidadania, para a vida no trabalho e na sociedade” (p.2).<sup>26</sup>

Dessa forma, são definidos três eixos norteadores das ações pedagógicas da escola: os eixos éticos, políticos e estéticos. O eixo ético se refere aos princípios de justiça, liberdade, autonomia, respeito e equidade. O eixo político diz respeito ao reconhecimento dos direitos e deveres do cidadão, o respeito à diversidade, aos bens comuns e aos recursos ambientais. O eixo estético busca o equilíbrio entre a racionalidade e a sensibilidade, o enriquecimento das formas de expressão e a valorização das diferentes manifestações culturais e da construção de identidades plurais e solidárias. De acordo com estes eixos, percebe-se a preocupação com a formação integral dos alunos, no entanto, o texto não esclarece como se dará a prática pedagógica a fim de contemplá-los. Todos os eixos nos dão pistas de que a escola fez opção para o trabalho com educação para a equidade, mas, não define ações para que ela realmente se efetive. Nesta perspectiva, Gomes (2012), nos alerta:

É sabido que as Diretrizes apontam para um tipo ideal de práticas – aquelas cuja realização demonstra a excelência de um trabalho de educação das relações étnico-raciais. Nesse sentido, a conceituação de práticas pedagógicas na perspectiva da Lei n.º 10.639/03 apontada pelas Diretrizes orienta para a realização de ações, atividades, projetos, programas, avaliação, posturas pedagógicas avançadas e emancipatórias, que deveriam acontecer nas escolas (GOMES; 2012, p.32).

Nesse sentido, e também tendo em vista que o Projeto Político- Pedagógico da escola é o instrumento de organização do trabalho pedagógico, faz-se necessário que as ações pedagógicas pautadas nos eixos de estruturação do trabalho escolar, estejam explicitadas no PPP. Tal estratégia garante que os professores tenham conhecimento de todas as ações pedagógicas implementadas pela escola e possam pautar seus planejamentos nestas ações.

No PPP da Escola Jardim Leblon, no subtítulo: Subprojetos e Atividades - Sessão Cinco: Objetivos e Metas da Escola, há indicações de que as atividades pautadas nos três eixos estabelecidos incluirão também os temas transversais e acontecerão em

---

<sup>26</sup> Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Jardim Leblon.

forma de projetos coletivos. São eles: “Gincana literária”; “Sarau literário”; “Malhando na escola”; “Trabalhando com gêneros literários”; “Olimpíadas da Matemática”; “Feira de Cultura”; “Projeto Profissões”. Os projetos são apenas citados, não consta no PPP sua estrutura pedagógica: objetivos pretendidos, metodologia, pressupostos teóricos, etc. Portanto, não há como avaliar se algum destes projetos contemplará a educação para a equidade, defendida nos três eixos de estruturação do trabalho pedagógico da escola.

Quanto à organização dos conteúdos curriculares, o Projeto Político-Pedagógico aponta os componentes curriculares obrigatórios para o Ensino Fundamental referenciando-os nas áreas de conhecimento. São eles: *Linguagens (Língua Portuguesa, Língua materna para populações indígenas, Língua estrangeira moderna, Arte (cênicas, plásticas, musical), Educação Física)*; *Matemática*; *Ciências da Natureza*; *Ciências Humanas ( História, Geografia)*; *Ensino Religioso*.

São definidos, também, os direitos de aprendizagem para cada ano do Ensino Fundamental. Podem-se perceber quais são os objetivos para o trabalho com a literatura:

Ao final do ciclo de alfabetização, na área de Língua Portuguesa, todos os alunos terão consolidado as capacidades referentes à leitura e à escrita, necessárias para expressar-se, comunicar-se e participar das práticas sociais letradas, e ter desenvolvido o gosto e apreço pela leitura (p. 20).

Desse modo, as capacidades referentes à leitura são gradativamente acrescidas em complexidade. Assim, ao final do Ensino Fundamental II, segundo o texto do PPP, todos os alunos deverão ser capazes de “desenvolver atitudes e procedimentos de leitor, para a construção autônoma de conhecimentos necessários a uma sociedade baseada em informação e em constante mudança” (p.21).

Dentro deste contexto, no que se refere ao trabalho da biblioteca escolar, os objetivos principais determinados pelo PPP, são: apoiar as atividades culturais propostas pela equipe pedagógica, fornecer aporte literário e cultural, desenvolver atividades que efetivamente possibilitem o estabelecimento do hábito da leitura nos alunos, promover oficinas literárias, concursos e atividades lúdico-educativas.

No entanto, na prática, vários entraves impossibilitam o trabalho do professor responsável pela biblioteca. Esse, na maioria das vezes, faz o papel de professor eventual e auxiliar da coordenação pedagógica. O papel da biblioteca e do professor para o ensino do uso da biblioteca da Escola Estadual Jardim Leblon será discutido no item a seguir.

### **3.3 A biblioteca escolar**

A organização para o trabalho nas bibliotecas estaduais de Minas Gerais é orientada por resoluções anuais que tratam do quadro de pessoal das escolas para o ano vigente. A Resolução SEE Nº 2836, de 28 de dezembro de 2015 MG de 30/12/2015, que estabelece normas para a organização do quadro de pessoal das escolas, orienta que o trabalho na biblioteca será exercido por professores da educação básica (PEB) em três situações diferentes: O PEB que se encontra em ajustamento funcional e que cumprirá 24 horas no exercício de atividades desenvolvidas na biblioteca, o PEB para o ensino do uso da biblioteca que não contar como ajustamento funcional e que também cumprirá 24 horas no exercício de atividades desenvolvidas na biblioteca. O PEB designado como professor para o ensino do uso da biblioteca/ mediador de leitura, com uma carga horária de 24 horas, sendo que 16 horas são reservadas “à docência, diretamente no atendimento aos alunos, realizando atividades de intervenção pedagógica, orientando a utilização em biblioteca escolar para realização de consultas e pesquisas, bem como desenvolvendo estratégias de incentivos ao hábito e ao gosto pela leitura” (SEE, 2015). Em todas estas situações, parece não haver uma formação específica para o cargo.

Em nossa observação na prática da biblioteca da Escola Estadual Jardim Leblon, constatamos que o professor que ocupa o cargo, dedica bem mais que 16 horas à docência e que as atividades desenvolvidas se diferem muito daquelas que a Resolução estabelece. A professora frequentemente é solicitada para substituir professores faltosos, desenvolvendo, portanto, atividades relacionadas às disciplinas escolares que estes professores lecionam. Durante o período da observação, não presenciamos nenhuma atividade específica do cargo, nem mesmo o empréstimo literário aos alunos, que de acordo com as normas internas de funcionamento da biblioteca tem uma periodicidade mensal. Sendo assim, os alunos ficam um mês com o mesmo livro quando o

empréstimo é efetivado. Na entrevista realizada com a professora para o uso da biblioteca, nos foram relatadas as dificuldades enfrentadas por ela no desenvolvimento de suas funções:

Nos nove meses em que estou nesta escola, não posso dizer que realizei um trabalho 100% direcionado para a literatura, me sinto como um quebra-galho da escola. Faço muitas substituições de professores, entrego bilhetes, passo listas, ajudo na organização de eventos, faço murais, cartazes... Sobra pouco tempo para o trabalho com a literatura (informação verbal).<sup>27</sup>

Como trabalho efetivo com a literatura, a entrevistada citou um projeto que realizou no mês de maio: “O recreio literário”. Segundo ela, o objetivo inicial era ajudar na disciplina dos alunos durante o recreio, oferecendo opções de entretenimento para eles. O planejamento e motivação para o projeto se deram durante uma semana, no entanto, o evento ocorreu durante um único recreio, onde os alunos tiveram oportunidade de ler livros literários, gibis, revistas e jornais em um ambiente especialmente organizado para isto, com poltronas, almofadas e tapetes. Ainda, segundo ela, o projeto foi um sucesso, porém, não houve oportunidade de dar continuidade a ele embora o planejamento previsse uma periodicidade quinzenal. A professora novamente atribui esta descontinuidade aos desvios de sua função, que a impossibilitam de desempenhar com êxito seu trabalho enquanto professora responsável pela biblioteca. Questionada sobre o acervo do PNBE temático, a entrevistada disse não ter conhecimento de que as obras chegaram à escola. Segundo ela, os materiais literários são recebidos pela supervisora, que os analisa levando em conta como poderão ser utilizados pelas professoras e os repassa à biblioteca para o registro. Quanto ao seu conhecimento sobre as obras que tratam da temática étnico-racial, este se restringe àquelas que são mais utilizadas pelas professoras para o trabalho em sala de aula. As obras não possuem identificação específica e se encontram incluídas no acervo geral da biblioteca, isto é, não se encontram destacadas do acervo. No entanto, a professora considera que estas obras são muito importantes para se trabalhar o preconceito na escola. Na sua avaliação, o preconceito acontece todos os dias na escola, principalmente entre os alunos. Ela nos conta que geralmente, nestes casos, é feita uma intervenção da

---

<sup>27</sup> Entrevista concedida pela PEB, responsável pela biblioteca da Escola Estadual Jardim Leblon, no 2º turno. Entrevista I. [nov. 2015]. Entrevistador: Marlene do Carmo Meireles. Belo Horizonte, 2015. 1 arquivo .mp3 (30 min.)

supervisora, mas falta um trabalho contínuo, que faça parte do planejamento anual da escola.

Diante deste quadro, podemos inferir que a organização do trabalho na biblioteca da Escola Estadual Jardim Leblon não cumpre o seu papel para a formação do leitor e é particularmente prejudicado pelo desvio das funções do professor para o ensino do uso da biblioteca escolar. A falta de formação para o trabalho na biblioteca, citada pela professora na entrevista, também é um dificultador do trabalho. Segundo ela, a Secretaria Estadual de Educação não ofereceu nenhuma formação, durante o tempo em que ocupa o cargo de professora para o ensino do uso da biblioteca. Em relação a algum material de formação, a professora disse não ter conhecimento.

De acordo com nossa pesquisa, no ano de 2010, a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais publicou o *Caderno de Boas Práticas dos Professores para Ensino do Uso da Biblioteca das Escolas Estaduais de Minas Gerais*, que tem como objetivo “guiar o Professor para o Ensino do Uso da Biblioteca na condução de um trabalho na biblioteca da escola organizado e voltado para a formação de leitores”(SEEMG, 2010). O caderno foi publicado tendo como referência entrevistas realizadas com os professores e consulta a materiais específicos e, é organizado em torno de cinco eixos: o desenvolvimento profissional do professor responsável pela biblioteca escolar, o planejamento de ações para o trabalho com a formação de leitores e para o incentivo ao envolvimento da comunidade escolar, atuação do profissional no plano de intervenção pedagógica da escola e na melhoria da aprendizagem dos alunos e a organização do espaço da biblioteca. O caderno é estruturado em tópicos que apresentam as boas práticas contemplando os eixos e, assim, propõe ações concretas para que elas se realizem. Ao final, apresenta uma sugestão de estrutura para elaboração do plano de trabalho da biblioteca escolar.

Ainda, de acordo com nossa pesquisa, a biblioteca da Escola Estadual Jardim Leblon não possui um plano de ação.

### **3.4 Projeto: Consciência Negra Pró-Afro**

A elaboração do Projeto Consciência Negra: Pró-Afro teve início em 2005, com a convocação da professora Lagbara<sup>28</sup> para participar do curso de formação de professores multiplicadores, oferecido pela Secretaria Estadual de Educação a fim de subsidiar o trabalho com a Lei n. 10.639/03, nas escolas estaduais.

A professora relata que, motivada pela formação e com o apoio da direção e da coordenação escolar, planejou estratégias para sensibilizar a comunidade escolar e os alunos para as questões étnico-raciais. Inicialmente, procurou chamar a atenção para as estatísticas sobre a situação dos negros no Brasil, organizando gráficos sobre empregos, acesso à escola, salários, criminalidade e ascensão social. Lembra que os dados causaram impactos, mas não foram suficientes para sensibilizar os professores e a comunidade escolar para a necessidade de se discutir a discriminação e o preconceito sofrido pelos negros. Então, organizou murais nos quais mostravam o contrário: personalidades negras que se destacam na política, na música, na literatura, nos esportes, nas artes. Iniciou a partir da exposição do mural, atividades envolvendo relatos de vida, contação de histórias, músicas, danças, sempre buscando valorizar a cultura afro-brasileira presente no cotidiano dos alunos e de suas famílias. Em parceria com um salão de beleza do bairro, promoveu um concurso de tranças envolvendo alunos, famílias e professores com o objetivo de chamar a atenção para a beleza do cabelo afro. Dessa maneira, segundo Lagbara, conseguiu envolver a comunidade escolar, os professores e alunos no planejamento coletivo do projeto, que é trabalhado desde então em todas as disciplinas escolares.

Para elaboração do projeto, foi feito um diagnóstico da realidade da escola no que se refere às questões étnico-raciais. O diagnóstico foi realizado através de questionários aplicados à comunidade escolar (pais, alunos, professores e funcionários), e contemplou questões do currículo escolar e dos programas de ensino, além de atividades e rituais pedagógicos que envolvem relações no ambiente escolar: professores/alunos, professores/famílias, direção/famílias, direção/professores, e dos alunos entre si. O questionário contemplou também questões relacionadas ao acervo

---

<sup>28</sup> A identidade da professora foi preservada, em respeito à ética na pesquisa. A palavra Lagbara (forte), de origem Yorubá foi escolhida devido a esta característica marcante da professora.

literário e materiais didáticos e pedagógicos que possibilitam o trabalho com as relações étnico-raciais na escola.

De acordo com a estruturação do projeto, a história da África e da Cultura Afro-Brasileira é trabalhada em quatro momentos específicos: nas comemorações relacionadas ao Carnaval; no mês de maio, quando se comemora a Lei Áurea; em agosto, aproveitando o tema folclore e em novembro, quando se comemora o Dia Nacional da Consciência Negra. A culminância de todas as atividades trabalhadas durante o ano se dá, portanto, no dia 20 de novembro em todos os turnos da escola. O projeto ainda previa que o planejamento do trabalho seria feito no início de cada ano escolar, em reunião pedagógica com a presença de todos os professores da escola.

Como se vê, apesar da tentativa de se incluir os estudos sobre a história da África e da Cultura Afro-Brasileira em todo o currículo escolar, conforme determina a Lei n. 10.639/03, o planejamento pedagógico da Escola Estadual Jardim Leblon encontra-se atrelado a datas comemorativas. A própria culminância do projeto, no dia 20 de novembro, na qual tivemos a oportunidade de participar, nos pareceu um evento descontextualizado do planejamento anual do projeto. As atividades expostas e as apresentações artísticas dos alunos parecem ter sido desenvolvidas especialmente para o evento, e não como culminância de um trabalho contínuo e processual, como definido no projeto da escola, o que a nosso ver, configura-se como uma prática centrada em uma pedagogia de eventos.

Em nossa pesquisa, observamos também, as atividades desenvolvidas no mês de novembro pela professora Lagbara em uma turma de 3º ano do 1º ciclo, que apresentaremos no próximo tópico.

### **3.5 O trabalho com a literatura afro-brasileira em uma turma de 3º ano da Escola Estadual Jardim Leblon**

A prática literária com a literatura afro-brasileira aqui descrita foi realizada no mês de novembro de 2015, como parte do “Projeto Consciência Negra”, que estava sendo desenvolvido por todas as turmas do 2º turno, da E. E. Jardim Leblon. A observação se deu em uma turma de 3º ano, do Ensino Fundamental. A partir dos dados

coletados percebemos, dentre outras observações, um grande desconhecimento das obras literárias que compõem o acervo do PNBE Temático e que podem ser utilizadas para subsidiar o trabalho com os conteúdos da História da África e da Cultura Afro-Brasileira.

### **3.5.1 Caracterização da turma**

A turma do 3º ano, da professora Lagbara, é composta por 25 alunos, dos quais 24 se reconhecem enquanto negros, segundo ela. Os alunos são tranquilos, disciplinados e respondem bem à rotina orientada pela professora. Ainda, segundo Lagbara, somente um aluno apresentou dificuldades de socialização, que ela atribui ao seu pertencimento racial. Esse aluno é o único da sala que se considera branco e de acordo com a professora, ele tinha muita dificuldade de aceitar os colegas negros, situação que vem se atenuando devido ao trabalho com a diversidade que ela desenvolve em sala. No período de observação, não presenciamos nenhuma atitude discriminatória por parte do mesmo ou dos colegas para com ele.

A turma desenvolve diversas atividades em grupo ou em duplas, colaborando uns com os outros na realização das mesmas. Na rotina da turma cada aluno tem uma responsabilidade que assume por um período, como por exemplo: a responsabilidade por organizar os grupos, ajeitar a mesa da professora, providenciar a entrega dos materiais didáticos aos colegas, organizar a fila, trancar a porta, etc. Estas tarefas são realizadas por eles diariamente sem que a professora precise lembrá-los. Outra atividade interessante é o lanche comunitário, momento em que os alunos que desejam dividem o seu lanche com toda a turma. Observamos que estas práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora contribuem para que os estudantes desenvolvam a autonomia e a responsabilidade. As aulas têm sempre uma boa participação da turma, fazendo perguntas, colaborando com opiniões, argumentando e fazendo inferências.

### 3.5.2 Caracterização da professora

A professora Lagbara é uma mulher negra, que demonstra ter muito orgulho de seu pertencimento étnico-racial. Tem formação em Pedagogia, Psicopedagogia e Criminologia. Participa de vários projetos de voluntariado junto à escola e ao juizado de menores. Se mostra engajada na luta pela implementação da Lei n. 10.639/03 na escola, participou da formação de professores multiplicadores, oferecido pela Secretaria Estadual de Educação e se empenhou em elaborar o projeto para o trabalho com as relações étnico-raciais na escola: Projeto Consciência Negra: Pró-Afro, apresentado no item 3.4 Lagbara acredita que somente envolvendo todos os profissionais da escola e também a comunidade escolar, a Lei n. 10.639/03 se tornará uma realidade nas escolas públicas brasileiras.

Quanto ao trabalho em sala de aula, demonstra ser dedicada e atenta às necessidades dos alunos. A organização da sala e da rotina diária estabelecidas por ela busca sempre privilegiar a relação entre os alunos e a participação deles nas aulas. No entanto, observamos que algumas atividades parecem ser improvisadas no momento da aula. Por ser muito dinâmica, a professora não se atém ao planejamento e algumas vezes sua prática pedagógica tropeça no improviso.

Por ser a professora regente, leciona todas as disciplinas, exceto educação física. Sendo assim, é responsável pelo trabalho com a literatura infantil, com o qual parece não se entusiasmar muito. Seu conhecimento das obras com a temática da diversidade racial é mínimo, embora já tenha trabalhado na biblioteca da escola. Os livros literários que seleciona para trabalhar são sempre os mesmos de outros anos e as atividades também se repetem. O livro *Menina bonita do laço de fita*, por exemplo, é sempre trabalhado por ela e por outras professoras da escola nos últimos anos. As matrizes das atividades a serem desenvolvidas são compartilhadas entre as professoras do ciclo de alfabetização e, portanto, possivelmente já foram realizadas pelos alunos no ano anterior. Essa prática nos mostra que a literatura não desempenha um papel de valor no currículo escolar, não sendo dada a ela o cuidado necessário no planejamento pedagógico. No projeto desenvolvido com o livro em questão, pudemos observar a falta de um planejamento apropriado para o trabalho com a literatura.

### 3.5.3 Projeto de Literatura: “*Menina bonita do laço de fita*”

A professora Lagdara iniciou o projeto com uma atividade em que todos os alunos fizeram tranças em uma boneca de papel, que depois coloriram e recortaram para fazer um mural. Enquanto isso, as meninas da turma faziam tranças umas nas outras. A atividade parece ter sido pensada para que as alunas ficassem parecidas com a protagonista da história, na qual a mãe fazia tranças e enfeitava com fitas coloridas, mas, em nenhum momento, a professora mencionou isto ou fez referência à história durante a realização da atividade.

Após esta atividade, ela pediu que uma aluna lesse o livro para a turma. A leitura, embora fluente, não prendeu a atenção dos alunos, que continuaram colorindo a boneca de papel. Lagdara então pediu que outras crianças fossem a frente e dramatizassem a história enquanto a aluna fazia a releitura. Essa segunda leitura foi prejudicada por interrupções da professora a fim de orientar as crianças que faziam a dramatização improvisada. Logo após, foi feita a interpretação oral, por outra aluna, apoiada nas imagens do livro e com a mediação da professora. A interpretação não levou em conta as particularidades do texto ou as possíveis leituras da obra, constou de uma interpretação linear dos fatos, dos acontecimentos da história, não possibilitando também a reflexão sobre as questões étnico-raciais envolvidas na obra.

*Menina bonita do laço de fita* conta a história de um coelho branco que se encanta com a cor da pele da menina que mora na casa ao lado da sua. A história acontece no diálogo constante do coelho com a menina a fim de descobrir o segredo de sua cor e tem seu clímax quando a mãe da menina revela ao coelho que a cor é uma característica genética, portanto, só pode ser herdada de nossos antepassados. O coelho então procura uma coelha negra para se casar e tem um filhote negro, entre os vários filhotes de diversas cores de sua ninhada. Este livro, de Ana Maria Machado, é um clássico no trabalho com as questões étnico-raciais, no entanto, precisamos refletir sobre alguns trechos do texto que podem produzir estereótipos sobre a imagem do negro. A menina, por exemplo, não possui um nome, não tem uma identidade, é apenas uma menina bonita que usa um laço de fita no cabelo. A mãe é identificada por “uma mulata linda e risonha” (p. 15). Por que usar o termo mulata, que, cabe ressaltar, tem uma origem negativa pois refere-se à mula, que é um animal estéril? E o que disser da avó, que cometia “artes”? Que artes seriam estas? Se relacionar com homens brancos? Ter

uma filha mulata? Por que quando se refere ao único filhote negro da ninhada a autora utiliza a palavra até?

Tinha coelho pra todo gosto: branco bem branco, branco meio cinza, branco malhado de preto, preto malhado de branco e até uma coelha bem pretinha. Já se sabe afilhada da tal menina bonita que morava na casa ao lado. (MACHADO; 2004, p. 21) [grifos nossos]

A palavra “até”, neste contexto, é classificada como um advérbio de inclusão. Seria esta mesmo a intencionalidade do texto: incluir um coelho negro em uma ninhada com diversidade de cores? Estas questões precisam ser discutidas com os alunos, pois ficam subentendidas no texto e muitas vezes passam despercebidas em uma leitura superficial. Não pretendemos, de forma alguma, desqualificar a obra literária em questão, que possui elementos positivos e importantes para o trabalho com as relações étnico-raciais, como a valorização da negritude, evidenciada na admiração que o coelho tem pela menina negra. No entanto, consideramos que trabalhar com estas questões, além de possibilitar a reflexão sobre temas importantes referentes ao pertencimento racial e aos estereótipos que ainda estão presentes na literatura infantil, possibilita refletir sobre os significados que a literatura incorpora em seu discurso. Entretanto, essas discussões requerem que o mediador de leitura estude a obra antes de apresentá-la aos leitores, antecipando questões que podem ser colocadas por estes. Não é possível promover a leitura crítica de uma obra sem um planejamento do trabalho a ser desenvolvido e, neste primeiro dia do projeto, observamos a necessidade de um planejamento que contemplasse uma discussão mais aprofundada da obra trabalhada.

No segundo dia do projeto, a professora Lagdara, inicialmente, propôs que os alunos colorissem a reprodução da capa do livro. A instrução foi que o colorido fosse espontâneo, porém, a menina deveria ser colorida de preto ou marrom. Não foi feita uma leitura da ilustração da capa (expressão dos personagens, cores utilizadas, recursos gráficos) ou das informações ali contidas como nome da autora, do ilustrador, da editora. A despeito disto, a maioria das crianças seguiu as orientações da professora e coloriu os personagens de marrom, inclusive o coelho que era branco. Somente dois alunos os coloriram com a cor preta.

A segunda atividade do dia foi ordenar os fatos da história numerando as cenas de acordo com a ordem em que aconteciam e fazer o reconto escrito tendo as cenas como suporte. Para o desenvolvimento desta atividade, seria interessante que fosse feita a releitura do livro, possibilitando que os alunos relembressem a história e adquirissem condições de produção escrita. No entanto, a professora Lagdara somente entregou a folha com as cenas e orientou a atividade. Sendo assim, os textos produzidos pelas crianças ficaram presos à descrição das cenas organizadas em sequência cronológica.

No entanto, alguns alunos foram cuidadosos quanto à caracterização da menina, personagem principal da história e escreveram: “Era uma vez uma menina, o cabelo dela era preto e a cor da pele dela era preta também. Ela era bem bonitinha.” “Tinha um coelho que admirava muito uma menina pela sua cor”, “Era uma vez uma menina bem pretinha”, “Era uma vez uma menina moreninha, linda, linda!”, “O coelho perguntou pra menina como é que ela tinha essa cor tão bonita!”, “O “coelho ficou apaixonado com a cor da pele da menina”, “Era uma vez uma menina tão pretinha que os olhos eram da cor da jabuticaba e os cabelos eram encaracolados” (Trechos de textos produzidos pelos alunos).<sup>29</sup>

Observamos também que na cena em que a mãe conta o *segredo* da cor da menina, os pequenos escritores demonstraram que compreenderam a questão da genética. Assim, eles explicaram porque a menina era negra: “Ela puxou a mãe da minha mãe, por isso ela é negra”, “É que os avôs dela eram negros.” “É que os nossos antepassados eram negros, por isso somos negros: eu, ela e o pai dela”, “O coelho acha que a mãe da menina está certa, porque a avó dele é branca igual à neve” (Trechos de textos produzidos pelos alunos).<sup>30</sup>

Analisando os textos produzidos, podemos perceber que os alunos valorizaram o pertencimento racial da personagem e que fazem isto com muita naturalidade. Para eles, nada mais normal do que se apaixonar pela cor da pele da menina, digna de ser admirada. O reconhecimento e valorização da cor negra pelos alunos supõem uma resposta afirmativa também ao próprio pertencimento racial. Esse fato nos leva a refletir sobre a importância de se oferecer aos alunos obras literárias em que os personagens

---

<sup>29</sup> Produção de textos: Reconto do livro *Menina bonita do laço de fita*. Portfólio da turma de 3º ano da Escola Estadual Jardim Leblon.

<sup>30</sup> Produção de textos: Reconto do livro *Menina bonita do laço de fita*. Portfólio da turma de 3º ano da Escola Estadual Jardim Leblon.

negros estejam representados em papéis que possibilitem a afirmação identitária negra. A valorização da negritude na protagonista da história é um ponto positivo da obra *Menina bonita do laço de fita*, que não passa despercebida pelos leitores e que com certeza constitui-se como importante elemento para a afirmação identitária desses.

Essa produção textual foi apresentada pelos alunos em uma roda de leitura realizada como culminância do projeto de literatura e os textos foram arquivados em seus Portfólios.

As produções literárias dos alunos nos mostraram indícios de uma interpretação individual que extrapolou de certa forma o trabalho realizado pela professora. Assim, no intuito de ouvir essas crianças e perceber como interagiram com o livro *Menina bonita do laço de fita*, realizamos entrevistas com sete crianças da turma. As questões levantadas buscaram identificar, principalmente, o posicionamento dos entrevistados em relação ao pertencimento racial da protagonista do livro. Abaixo fazemos a transcrição de três das entrevistas selecionadas por nós.

**P- Fale sobre a menina da história que você ouviu.**

A1- A menina é pretinha e a mãe dela faz tranças no cabelo dela e prende com fita colorida.

A2- A menina é baixa e negra.

A3- A menina é negra e bonita, ama balé e ginástica rítmica.

**P- Por que o coelho queria saber a razão da menina Ser pretinha?**

A1- Porque ele ficou interessado nela.

A2- Porque ele queria ser negro igual a menina.

A3- Para ele ter uma filha igualzinha a ela.

**P- Por que você acha que a menina inventava histórias sobre este fato?**

A1- Ela inventava histórias porque não sabia a verdade.

A2- Porque ela não sabia por que era ela era negra.

A3- Porque ela não sabia.

**P- Você entendeu o que a mãe dela explicou?  
Comente.**

A1- Eu entendi que a mãe dela falou que a filha tinha uma avó preta e basta ter um familiar negro.

A2- Sim. A avó dela era negra e a gente puxa a cor e a aparência dos parentes. E a menina puxou sua avó.

A3- Sim. Ela tinha uma avó negra.

**P- Que conselho você daria ao coelho para que ele tivesse uma filha pretinha como a menina?**

A1- Eu diria assim: “para você ter uma filha negra terá que casar com uma coelha negra”.

A2- \_ Casa com uma coelha negra!

A3- Que ele se casasse com uma coelhinha negra.

**P- Você gostou da história? Comente.**

A1- Sim eu gostei porque eu achei interessante.

A2- Gostei porque tem pessoas que “zoam” as pessoas negras e o coelho fez diferente, ele quis ser igual a menina.

A3- Sim, porque foi bem legal da parte do coelho querer ter uma filha negra porque a maioria das pessoas não querem ter uma filha bem negrinha.

**P- De qual personagem você mais gostou? Por quê?**

A1- Eu gostei mais da menina porque ela é muito bonita.

A2- Da menina porque ela é bonita.

A3- Da menina porque ela é bem legal.

**P- Você recomendaria a leitura desse livro a um colega?**

A1- Eu recomendaria sim, eu diria que é bem interessante e vale a pena ler.

A2- Sim, diria a meu amigo que o livro é muito bom.

A3- Sim, diria que o livro é muito bom e é bem legal de ler.

Pudemos observar na fala das crianças que elas perceberam que a menina não sabia a razão de ser negra, ou seja, não conhecia o seu pertencimento racial, e também conseguiram perceber na fala da mãe o elemento genético como responsável pela herança racial. Esta afirmativa se confirma na fala das três crianças quando concordam com a autora que o coelho precisa se casar com uma coelha negra para ter filhotes negros. A personagem preferida das crianças foi a menina, que falaram achar bonita, no entanto, notei que ao observarem as ilustrações do livro as crianças se decepcionaram com a aparência da menina representada pelo ilustrador. Uma das crianças me perguntou se ela era adolescente, pois não se parecia com uma menina. Outra criança me disse que observando bem ela não era tão bonita assim.

Neste caso, segundo Camargo (2014) “no diálogo entre texto e imagem ocorre uma contradição de sentidos”, ou seja, “o texto diz uma coisa e a ilustração diz outra” (CAMARGO; 2014, p. 143). Em se tratando de literatura afro-brasileira, esta situação pode se tornar um obstáculo para o trabalho com as questões étnico-raciais, pois os estereótipos podem não estar presentes no texto, mas sim nas imagens, que também são lidas pelo leitor infantil, e talvez até com mais atenção e cuidado.

Ao perguntar se gostaram da história, ouvimos duas respostas que nos surpreenderam: “Gostei porque tem pessoas que “zoam” as pessoas negras e o coelho fez diferente, ele quis ser igual a menina”, “Sim porque foi bem legal da parte do coelho querer ter uma filha negra porque a maioria das pessoas não querem ter uma filha bem negrinha”. Estas duas respostas nos mostraram que as crianças têm consciência da discriminação e do preconceito enfrentados pelos negros em nossa sociedade e percebem que o livro rompe com este comportamento perverso. E, embora estes elementos, não tenham sido trabalhados pela professora, não passaram despercebidos pelos alunos. O que nos leva a interrogar sobre a formação de professores para trabalhar com a temática racial na escola, ao não conseguir explorar e discutir os importantes e significativos elementos que tal história proporciona na perspectiva do desenvolvimento de um trabalho que se ocupe da abordagem dessas questões na sala de aula. Por outro lado, as interpretações dos alunos, nos permitem apontar, novamente, a importância da literatura infantil como ferramenta para reflexão sobre temas importantes para a educação das relações étnico-raciais, bem como a discriminação e o preconceito.



**Figura 9:** Livro: “Menina bonita do laço de fita”

**Autora:** Ana Maria Machado

**Ilustração:** Claudius

**Editora:** Ática

**Fonte:** [www.livrariacultura.com.br/p/menina-bonita-do-laco-de-fita -15016154](http://www.livrariacultura.com.br/p/menina-bonita-do-laco-de-fita -15016154)

Nos outros dias de observação do trabalho da professora Lagdara verificamos o desenvolvimento das mesmas atividades descritas acima, desta vez com o livro *As tranças de Bintou*, de Sylviane A. Diouf (2004). A obra literária narra a história de Bintou, uma garota africana que sonha ter tranças no cabelo no lugar dos simples birotos que sua mãe carinhosamente lhe faz. A narrativa leva o leitor a conhecer rituais africanos como a festa de apresentação de recém-nascidos à comunidade e os significados socioculturais dos penteados femininos. A protagonista Bintou não consegue realizar seu sonho, pois não tem idade para usar tranças, mas se torna a heroína da história ao salvar dois meninos de um afogamento e ganha como prêmio um lindo penteado com adornos de pássaros, do qual gosta muito. Sousa (2006) caracteriza com muita pertinência a obra em questão: “A obra traz uma grande contribuição para a diversidade da estética afro, o respeito como valor fundamental para culturas africanas, a importância de rituais, ressaltando o olhar e o fazer feminino para as relações pessoais e interpessoais”.

Como se vê, encontram-se presentes no livro *As tranças de Bintou* diversos elementos culturais que podem ser desenvolvidos durante o trabalho literário, mas que infelizmente, não foram observados no trabalho da professora. As atividades por ela desenvolvidas, com a literatura, restringem-se à leitura do livro, interpretação oral tendo

como suporte as ilustrações, resumo ou reconto da história e ilustração ou colorido de trechos do texto.



**Figura 10:** Livro: “As tranças de Bintou”

**Autor:** Sylviane A. Diouf

**Ilustração:** Shane W. Evans

**Tradução:** Charles Cosac

**Editora:** Cosac Naify

**Fonte:** <http://images1.folha.com.br/livraria/images/3/8/1020322-250x250.png>

De acordo com nossas observações, a professora Lagdara trabalha as questões étnico-raciais com enfoque na aceitação da identidade negra e na luta contra o preconceito, através de conversas com os alunos e, principalmente através da dinâmica em que organiza as atividades em sala, que privilegia a cooperação, a solidariedade e o respeito entre os estudantes. Quanto ao trabalho com a literatura afro-brasileira, a professora não aproveita os elementos que estas oferecem para a discussão acerca das relações étnico-raciais e dos conteúdos referentes à História da África e da Cultura Afro-Brasileira, como determina a Lei n. 10.639/03.

### **3.6 Perspectivas atuais da política de implementação da Lei n. 10.639/03 na Rede Estadual de Minas Gerais**

Apresentamos a seguir algumas ações realizadas no ano de 2015 pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais com o objetivo de subsidiar a implementação da Lei n. 10.639/03, em suas escolas.

Acompanhamos por meio de visitas ao site de educação do governo de Minas Gerais, no ano de 2015, os esforços que a Secretaria Estadual de Educação vem impetrando para implantar no Estado as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Uma das principais ações foi a elaboração do projeto *Afroconsciência*, que tem como objetivo promover a educação para as relações étnico-raciais nas escolas da rede pública do estado. Este projeto faz parte da Campanha *Afroconsciência* e define ações com o objetivo de subsidiar o trabalho nas escolas estaduais. Entre as ações estruturadas pelo projeto está a criação da *Comissão Estadual para Educação para as Relações Étnico-Raciais*, órgão técnico vinculado à Secretaria de Educação, de natureza consultiva e propositiva, que tem como objetivo elaborar, acompanhar e avaliar políticas públicas educacionais voltadas para o cumprimento da Lei nº 10.639/2003;<sup>31</sup> promover formação para professores, técnicos e gestores; incentivar a utilização de materiais didáticos que tratam da temática das relações étnico-raciais; implementar políticas de materiais didáticos e paradidáticos e o monitoramento das ações desenvolvidas pelas escolas.<sup>32</sup>

Na perspectiva da política da materialidade, a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEEMG) publicou no dia 21 de novembro de 2015, a chamada pública 01/2015 que tem como objetivo selecionar obras literárias que abordem a temática da diversidade a fim de elaborar um catálogo que será encaminhado às escolas para consulta e aquisição das obras literárias destinadas à revitalização das bibliotecas. O catálogo será intitulado: “*Catálogo Literário Autorias da Diversidade*” e será composto por até 200 obras literárias e obras literárias acessíveis e até 100 obras pedagógicas de referência destinadas à formação e atuação de mediação de leitura e obras pedagógicas de referência acerca da temática da gestão democrática participativa<sup>33</sup>.

Registramos também a realização da *I Caminhada da Promoção da Igualdade Racial*, no dia 20 de novembro de 2015, da qual participaram estudantes, professores e diretores de escolas estaduais de 47 Superintendências Regionais de Ensino, além de

---

<sup>31</sup> Ver [http://crv.educacao.mg.gov.br/banco\\_objetos\\_crv/%7B1D132826-21A2-4ADF-98AB-](http://crv.educacao.mg.gov.br/banco_objetos_crv/%7B1D132826-21A2-4ADF-98AB-)

<sup>32</sup> Disponível em: [www.educacao.mg.gov.br](http://www.educacao.mg.gov.br) Acesso em 08 de fevereiro de 2016.

<sup>33</sup> Disponível em: [www.educacao.mg.gov.br](http://www.educacao.mg.gov.br) Acesso em 08 de fevereiro de 2016.

lideranças do movimento negro.<sup>34</sup> O evento teve grande repercussão nas redes sociais e trouxe visibilidade para a *Campanha Afroconsciência*.

No que se refere à política de formação da Rede Estadual de Educação para a Educação para as Relações Étnico-raciais, notamos o engajamento da Universidade Estadual de Minas Gerais, que, na 4ª Semana UEMG (11 a 19 de setembro) discutiu o Tema Diversidade e Afrodescendência, nas 17 cidades que sediam Unidades Acadêmicas da Universidade.

Como se vê, a política do Estado de Minas Gerais para a implementação da Lei n. 10.639/03, nas escolas estaduais ganhou nova conotação no ano de 2015, com a participação de novos atores e com um direcionamento mais sistemático das ações a serem realizadas por todos os envolvidos no compromisso de uma educação para a diversidade.

---

<sup>34</sup> Disponível em: [www.educacao.mg.gov.br](http://www.educacao.mg.gov.br) Acesso em 08 de fevereiro de 2016.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou compreender como escolas públicas de Belo Horizonte se apropriam da literatura afro-brasileira em suas práticas pedagógicas como ferramenta para inserção do conteúdo da Lei n. 10.639/03 em seus currículos escolares e para a formação do leitor literário. A partir da reflexão e análise sobre o trabalho realizado em duas escolas públicas do município de Belo Horizonte, que se caracterizam por uma prática curricular comprometida com as questões étnico-raciais, puderam-se destacar alguns elementos mobilizadores e inibidores das práticas com a literatura infantil com esta temática específica.

A Lei n. 10.639/03 é uma legislação que embasa a política curricular oficial da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, apresentando como perspectiva para o trabalho com as questões étnico-raciais, a utilização da literatura. Encontram-se, aqui, algumas reflexões sobre a política de formação do leitor literário e de composição de acervos literários que subsidiam o trabalho com as questões étnico-raciais nas escolas pesquisadas.

Em âmbito nacional, o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, lançou em 2013 o PNBE temático, que fez chegar às bibliotecas escolares livros literários específicos para o trabalho com a diversidade racial e cultural, no entanto, as orientações para utilização deste acervo não foram suficientes para garantir sua visibilidade e utilização. Observamos que estes livros se “perderam” junto ao acervo das bibliotecas pesquisadas. Em entrevistas com os mediadores de leitura das bibliotecas, professores e coordenadores das escolas, estes disseram não ter qualquer conhecimento sobre este acervo. As obras que compõem o PNBE temático abordam outras questões além das relações étnico-raciais, talvez por este motivo tenham passado despercebidas. Portanto, estas obras não são utilizadas nas escolas pesquisadas para subsidiar o trabalho pedagógico com as relações étnico-raciais.

No âmbito estadual, a Secretaria Estadual de Minas Gerais se prepara para lançar um catálogo com obras de referência para que as escolas possam compor um acervo temático em suas bibliotecas. Esta iniciativa foi tomada no ano de 2015 e busca subsidiar o trabalho com a Lei n. 10.639/03, nas escolas estaduais. É uma iniciativa que vem ao encontro das necessidades das bibliotecas estaduais, que atualmente contam

com poucas obras de literatura afro-brasileira em seus acervos. Na Escola Estadual Jardim Leblon, esta foi uma queixa dos mediadores de leitura: o acervo é escasso e pouco atrativo para os alunos. No entanto, observamos outros aspectos que dificultam o trabalho com a literatura, seja ela temática ou não, como a utilização equivocada do espaço da biblioteca e o desvio das funções do auxiliar de biblioteca escolar. Os professores não podem contar com o acesso constante de seus alunos ao espaço da biblioteca e também com a utilização do acervo para empréstimo periódico. A biblioteca não se insere efetivamente na vida escolar e assim não cumpre o seu papel de agências de formação de leitores na escola. Desta forma, a política de formação do leitor literário necessita ser repensada na rede estadual, no que se refere à materialidade, e também às funções e formação profissional dos mediadores de leitura das bibliotecas.

A rede municipal de Belo Horizonte apresenta uma política diferenciada na composição de acervos de literatura afro-brasileira: há um investimento consolidado para aquisição de obras tanto para o acervo das bibliotecas quanto para doação aos alunos. O acervo é diversificado e de qualidade, além de ser constantemente divulgado nas escolas através do Núcleo de Relações Étnico-Raciais da Secretaria Municipal de Educação. Na escola pesquisada, os mediadores de leitura que atuam nas bibliotecas e os professores conhecem o acervo e o utilizam em suas práticas pedagógicas. Este acervo tem um espaço próprio na biblioteca e é facilmente localizado por todos, além de ter suas obras em destaque na Semana da Consciência Negra. No entanto, apesar destes aspectos positivos, que contribuem para a prática pedagógica com esta literatura, não podemos deixar de registrar nosso estranhamento quanto ao fato do acervo não ser disponibilizado para empréstimo aos alunos. Segundo a bibliotecária, a escola adquire outros exemplares para empréstimo, no entanto, não foi possível confirmar se “todas” as obras do acervo dos Kits de Literatura Afro-Brasileira disponibilizados pela SMEDBH foram adquiridos também pela escola pesquisada.

Diante deste quadro e das observações realizadas nas duas escolas, ficou evidenciado as diferenças das políticas para a formação do leitor literário na rede municipal de Belo Horizonte e na rede estadual de Minas Gerais. A rede municipal possui uma política consolidada, onde os profissionais que atuam na biblioteca são concursados e participam de formação continuada, além de contar com a supervisão de um bibliotecário. As bibliotecas são um espaço de atuação efetiva na vida escolar, permitindo que os alunos se apropriem também deste espaço. Os acervos são diversificados, pois contam com obras enviadas pelo MEC e pelo governo municipal,

além de obras adquiridas pela própria escola, com verba específica para isto. Por outro lado, na rede estadual de Minas Gerais, ainda há muito que se investir em relação à política de formação do leitor literário. As bibliotecas precisam ser mais bem estruturadas e contar com bons e diversificados acervos. Detectou-se a necessidade de que as bibliotecas tornem-se um espaço privilegiado para o trabalho com a literatura e deixem de abrigar outras funções, como depósito de livros didáticos. A realidade investigada indicou também a necessidade de investimento em pessoal qualificado para atuar nesse espaço. Faz-se necessário a estruturação do cargo dos profissionais que ali atuam, possibilitando que estes desenvolvam as atividades próprias do trabalho na biblioteca e, enfim, investir em uma política de formação continuada para estes profissionais.

Em relação às práticas pedagógicas observadas nas duas escolas públicas, analisamos aqui os caminhos, as dificuldades, possibilidades e limitações no trabalho com a literatura afro-brasileira. As dificuldades e possibilidades no que se refere ao acervo e à atuação dos mediadores de leitura das bibliotecas já foram pontuadas acima. Procuraremos, portanto, focalizar nossas reflexões na prática dos professores com a literatura afro-brasileira enquanto ferramenta para o trabalho com as relações étnico-raciais e para a formação do leitor literário.

Em conformidade com a Lei n.10.639/03, as escolas pesquisadas lançam mão da literatura infantil/juvenil afro-brasileira para abordar a temática das relações étnico-raciais. Em nossa investigação tivemos acesso aos projetos literários desenvolvidos pelas equipes de trabalho das escolas e pudemos averiguar a utilização de obras que se propõem à discussão da temática. Ressaltamos, no entanto, que a escolha das obras parece estar centrada na intenção pedagógica de inculcar nos leitores conteúdos e valores considerados necessários a uma educação para a diversidade, em detrimento das possibilidades discursivas, estéticas e de ampliação do universo cultural dos alunos.

Nesse sentido, percebemos que há desconhecimento tanto das questões que perpassam o trabalho com as relações étnico-raciais, quanto do papel que a literatura desempenha na formação cultural e identitária dos alunos. A relação entre literatura afro-brasileira e os conteúdos relacionados à História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e a conscientização sobre os questionamentos críticos no que diz respeito às relações étnico-raciais e seus desdobramentos: o preconceito, a discriminação, a pluralidade cultural e a afirmação da identidade negra não puderam ser percebidas nas práticas pedagógicas com a literatura infantil/juvenil observadas na pesquisa. E, como

nessa pesquisa, concordamos com as postulações de Cosson e Martins (2008), que advogam que “a literatura infantil estimula mecanismos de identificação positiva que podem ser usados para a ação política.” (p. 58). Portanto, torna-se essencial que a prática pedagógica esteja centrada em escolhas conscientes, privilegiando obras literárias que promovam mudanças conceituais no que diz respeito às questões étnico-raciais e ao mesmo tempo ampliem o universo estético e cultural dos alunos.

Apoiando-nos em estudos de Cosson e Martins (2008), que buscaram agrupar as obras de referência do PNBE, que tratam da cultura afro-brasileira de acordo com determinadas perspectivas literárias, analisamos as escolhas das obras literárias realizadas pelas duas professoras investigadas. A obra *Bruna e a galinha d'angola*, trabalhada pela professora Aidan, da rede municipal de Belo Horizonte, pode ser classificada no que e Cosson e Martins (2008) denominam como literatura de base cultural uma vez que resgatam a literatura oral, no caso as lendas da tradição africana. Este tipo de literatura possibilita que o leitor amplie seus conhecimentos culturais e até mesmo geográficos a respeito do Continente Africano. A prática pedagógica desenvolvida pela professora, no entanto, não se apropriou das possibilidades literárias que a obra oferece se restringindo à leitura superficial da obra e a atividades artísticas relacionadas ao tema apresentado no livro. Já o livro *Menina bonita do laço de fita*, trabalhado pela professora Lagdara da rede estadual de Minas Gerais, se insere no agrupamento das obras de afirmação da identidade negra, nas quais os protagonistas vivenciam situações de “afirmação da identidade negra a partir da valorização e posituação da imagem física (beleza) e intelectual (inteligência, protagonismo)” (Cosson e Martins, 2008). A prática pedagógica observada, com este livro, privilegiou o impasse que acontece entre a protagonista e o coelho na tentativa de descobrir a razão da cor negra da pele da menina. Conforme já descrito e pontuado no capítulo 3, ressaltamos a omissão de um trabalho com os aspectos discursivos do texto literário, que possibilitariam uma discussão crítica sobre a identidade negra trabalhada na obra.

Há que se considerar, todavia, que as duas professoras investigadas não possuem formação na área de literatura. Ambas são pedagogas, portanto, realizam o trabalho com a literatura dentro de uma perspectiva pedagógica, privilegiando os aspectos didáticos que acompanham a escolarização da literatura, conforme nos adverte Soares (2003). Diante da ausência de formação específica para o trabalho com a literatura, observamos que as professoras enfrentam o conhecido dilema: “ler um livro e fazer o quê?” As atividades desenvolvidas após e mesmo antes da leitura foram basicamente aquelas

ligadas à disciplina de arte: ilustração, colorido, confecção de fantoches e murais. O trabalho com o texto literário em seus aspectos estéticos e de literariedade não foram observados nas práticas investigadas. O que nos leva a concordar com as reflexões de Paiva:

[...] para a escola, continua a prevalecer a intenção pedagógica e educativa no trabalho com a literatura. Nesse caso, a sua função consiste na apropriação desse gênero textual como mais um dos recursos de aprendizagem de conteúdos e valores, em vez de utilizá-los como possibilidade de ampliação do universo cultural da criança, por meio dessa manifestação artística em linguagem verbal. Dizendo de outro modo: não se busca desenvolver práticas de leitura literária, não se pretende o desenvolvimento de um trabalho de sensibilização estética, mas sim a conformação desses textos aos processos de escolarização da criança [...] (PAIVA, 2008, p. 43)

Como se vê, as práticas investigadas apresentam carências que requerem maior conscientização da intencionalidade do trabalho com a literatura em sala de aula, independente da temática abordada pelas obras. E, especificamente, no trato com a literatura afro-brasileira, há que se investir efetivamente na interpretação crítica dos livros trabalhados, promovendo um verdadeiro desvelamento das obras pelos alunos.

Alguns desses elementos identificados na realidade investigada por esta pesquisa já foram detectados em dados disponibilizados em blog<sup>35</sup> destinado à socialização acerca dos desafios e perspectivas para o ensino de História e Cultura afro-brasileira na educação básica. Entraves como falta de envolvimento de todos os profissionais da escola, falta de formação para o trabalho com as relações étnico-raciais, falta de materialidade (livros didáticos, teóricos, paradidáticos e literários), falta de tempo para planejamento do trabalho, foram relatados pelos professores de escolas públicas mineiras em entrevistas realizadas pelos discentes em processo de formação docente na universidade.

Nossa pesquisa revelou, principalmente, que a utilização da literatura afro-brasileira como ferramenta para implementação da Lei n. 10.639/03 em escolas públicas de Belo Horizonte apresenta uma ampla rede de questões que vão desde as políticas públicas de constituição dos acervos literários, passando pela formação dos mediadores

---

<sup>35</sup> <http://diversidadeeensinodehistoria.blogspot.com.br/>. - reflexões que foram realizadas no âmbito da formação inicial de docentes na universidade.

de leitura, pelo conhecimento e escolha das obras disponibilizadas, até as mediações de leitura promovidas. Os apontamentos desta pesquisa nos permitiram demonstrar que essas questões precisam ser analisadas e repensadas para que a literatura afro-brasileira possa ser utilizada como ferramenta para a construção de sentidos sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e ao mesmo tempo para a formação de leitores literários.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR e SILVA, Vítor Manuel de. **Teoria da literatura**. 7. ed. V.1.Coimbra/Portugal: Livraria Almedina: 1986.

ALMEIDA, Gercilca. **Bruna e a galinha d'Angola**. Pallas. Rio de Janeiro, 2010.

ARAÚJO, Débora Cristina. **Relações Raciais, Discurso e Literatura Infanto-Juvenil**. Dissertação (Mestrado) Curitiba: 2010.

AURÉLIO, Buarque de Holanda. **Dicionário de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2001.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais e para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: CNE/CP 003/2004.

\_\_\_\_\_. **Lei N.9394/1996, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, Diário da União, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 10.639/2003, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei 9.349 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, Diário da União, 2003.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.6399, de 9 de janeiro de 2003. Brasília, Diário da União, 2008.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília. 144p. 1997.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana**. [www.portaldaindiferença.gov.br/. arquivos/leiafrica](http://www.portaldaindiferença.gov.br/arquivos/leiafrica)

BORDINI, Maria da Glória e AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BRITO, Luiz Percival Leme. In: Martins, Aracy Alves; Brandão, Heliana Maria Brina; Versiani, Maria Zélia (org.). **A escolarização da Leitura Literária**. CEALE. Belo Horizonte. Autêntica, 2003.

CADEMARTORI, Lúcia. **O que é Literatura Infantil?** 4ª edição. São Paulo. Ed. Brasiliense S.A, 1987.

CÂNDIDO, Antônio. **A literatura e a formação do homem**. Ciência e Cultura. 24(9): 803\_809. Set, 1972

CANEN, Ana & MOREIRA, Antônio Flávio B. (ORGS) **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas. São Paulo. Papyrus Editora, 2001.

CARVALHAR, Danielle Lameirinhas; PARAÍSO, Marlucy, Alves. **Currículo: questões étnico-raciais e de gênero**. Presença pedagógica. V 16, nº 95, set/out. 2010.

COELHO, Nelly Novaes. **Dicionário Crítico de Literatura infantil/juvenil Brasileira**. São Paulo. EDUSP, 1982.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise e didática**. 1ª edição. São Paulo: Moderna, 2000.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE. **Resolução CME/BH Nº 003 de 20 de novembro de 2004**. Belo Horizonte, 2004.

COSSON, Rildo. MARTINS, Aracy, Paiva, Aparecida **Representação e identidade: política e estética étnico-racial na literatura infantil e juvenil**. In: **Literatura infantil: políticas e concepções**. Belo Horizonte. Autêntica, 2008.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

DEBUS, Eliane Santana Dias. **A literatura infantil contemporânea e a temática étnico-racial: mapeando a produção**. Dissertação (Mestrado) Santa Catarina, 2006. Disponível em [http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_antteriores/anais16/sem08pdf/](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_antteriores/anais16/sem08pdf/), acesso em 21/06/2014.

DIOUF, Silviane A. **As tranças de Bintou**. Editora Cosac Naif. 2004.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura afro-brasileira: um conceito em construção.** Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/2017/1590> Acesso em 21/06/2014.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria das Graças Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (orgs.). **Glossário Ceale: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

FRANÇA, Luiz Fernando de. **Personagens negras na literatura infantil brasileira: da manutenção à desconstrução de estereótipos.** Dissertação Mestrado em Estudos de Linguagem. Cuiabá: Universidade Federal do Mato Grosso, 2006.

FREITAS, Daniela Amaral Silva. **Literatura Infantil nos kits de literatura afro brasileira da PBH: um currículo envolvido em lutas culturais para uma ressignificação das relações étnico-raciais.** Tese (Doutorado em Educação), 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro, Paz e terra. 2001.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e identidade negra.** Aletria- revista de estudos e literatura. Alteridades em questão. Belo Horizonte, POSLIT/CEL, Faculdade de Letras da UFMG, v. 6, n. 9, p 38-47.

\_\_\_\_\_. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão.** In, Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei 10.639/03. Brasília. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. MEC, 2005.

\_\_\_\_\_. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo.** Brasília. MEC.2007.

\_\_\_\_\_. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03 / Nilma Lino Gomes (org.).** 1. ed. Brasília : MEC ; UNESCO ; IPEA, 2012.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para leitura do mundo**. 6° Ed. 13° impressão. São Paulo Ed. Ática. 2008.

\_\_\_\_\_. **O que é literatura**. 10. ed.\_ São Paulo. Brasiliense, 1989.

LAJOLO, Marisa. ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira** – Histórias e Histórias. São Paulo. Ática, 1991.

LOPES, Ana Lúcia. **Currículo, escola e relações étnico-raciais**. In: **Educação Africanidades Brasil**. Ministério da Educação, Brasília, 2007.

LUDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Ana Maria. **Menina Bonita do Laço de Fita**. São Paulo: Melhoramentos, 1986.

MARTINS, Aracy Alves. BRANDÃO, Heliana Maria Brina. VERSIANI, Maria Zélia (ORG.) **A escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte. Autêntica, 2003.

MAZZOTI, Judith Alves e GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método das Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira. 2ª edição, 2012.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. São Paulo. Cultrix, 2004.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **O currículo na escola básica: discussões atuais**. Belo Horizonte. Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – CAPE, 2004.

MOREIRA, Antônio Flávio; PACHECO, José Augusto; MORGADO, José Carlos; MOURAZ, Ana (Coords.). **Debater o Currículo e seus campos**. Actas do IX Colóquio sobre Questões Curriculares /V Colóquio Luso-Brasileiro. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas e Instituto de Educação/ Universidade do Minho, 2010.

MOREIRA, Marcelo. **Poá**. Editora: Abacatte. Belo Horizonte, 2011.

NÚCLEO DE RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS. Disponível em:<  
<http://eticogenero.blogspot.com.br/p/mostra-de-literatura.html>> Acesso em: 15 de Março de 2016.

NUNES, Érica Melanie Ribeiro. **Cidadania e multiculturalismo: a Lei 10.639/03 no contexto das bibliotecas das escolas municipais de Belo Horizonte.** Dissertação Mestrado em Ciências da Informação. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. **Negros personagens nas narrativas infanto-juvenis brasileiras: 1979-1989.** Dissertação Mestrado em Educação. Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2003.

---

\_\_\_\_\_. **Literatura infanto-juvenil contemporânea no Brasil e em Moçambique: tecendo negritudes.** Revista Fórum Identidades. Itabaiana: GEPIADDE, Ano 4, Volume 7 | jan-jun de 2010.

OLIVEIRA, Virgínia de Souza Ávila. **A literatura na infância e a escola pública: a recepção e o uso do acervo do PNBE/2008 no contexto da educação infantil.** Revista Intercâmbio, volume XX: 174-195. São Paulo, 2009.

PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda. **Literatura infantil: Políticas e concepções.** Belo Horizonte. Autêntica editora, 2008.

PAULINO, Graça (ORG.). **O jogo do livro infantil.** Belo Horizonte. Dimensão, 1997.

PIMENTA, Lina Vilany; AIRES, Maria Célia Pessoa; RIBEIRO, Tadeu Rodrigo. **Programa de Revitalização das Bibliotecas das Escolas de Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.** Belo Horizonte. Seminário biblioteca escolar: espaço de ação pedagógica. Belo Horizonte: Esc. Bibl. UFMG, p. 68-83 1999.

PROENÇA FILHO, Domício, 1936- **A linguagem literária.** — 8.ed. — São Paulo : Ática, 2007.

ROSA, M.V. E. P. de; ARNOLD, M.A.G.C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados.** Belo Horizonte. Autêntica. 2006.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. **O Núcleo de Relações Ético- Raciais e de Gênero da Secretaria Municipal de Belo Horizonte.** *Ebulição Virtual*, n.21, dez.2006. Disponível em <[http://www.controlesocial.org.br/boletim/ebul21/fai\\_amarelo2.html](http://www.controlesocial.org.br/boletim/ebul21/fai_amarelo2.html)> Acesso em 25 de janeiro de 2015.

SARAIVA, Juracy Assmann (ORG.) **Literatura e alfabetização**- Do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Belo Horizonte, 2013.

SEE. **Resolução 1159 de 16 de julho de 2008**. Diário Oficial de Minas Gerais. Belo Horizonte, 16 de julho de 2008.

SEE. **Resolução 2836 de 28 de dezembro de 2015**. Diário Oficial de Minas Gerais. Belo Horizonte, 30 de dezembro de 2015.

SILVA, Santuza Amorim. **Literatura e diversidade**: fios e desafios para a inclusão. Projeto de pesquisa aprovado pelo Edital Fapemig 07/2008 – Bolsa de Incentivo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Tecnológico, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidades**. Belo Horizonte. Autêntica, 1999.

SILVA, Santuza Amorim. CAVALCANTI, Ana Paula Lemos. **O contexto da Lei 10.639/03 e o movimento de afirmação identitária**: diversidade cultural e representações do negro/a na literatura infanto-juvenil. In: LEITE, Carlinda;

SOUZA, Glória P. C. B. **A literatura infanto-juvenil brasileira vai muito bem, obrigada!** São Paulo: DCL, 2006.

SOUZA, Ana Lucia S. e CROSO, Camilla (coordenadoras) **Igualdade das relações étnico-raciais na escola**: possibilidades e desafios para a implementação da Lei 10639/2003. São Paulo: Peirópolis: Ação Educativa, Ceafro e Ceert, 2007.

SOUZA, Maria Elena Viana. **Construção da identidade dos alunos negros e afro-descendentes**: Alguns aspectos. UNIRIO-GT: Afro-Brasileiros e Educação / n.21, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2. Ed. Campinas. São Paulo. Papirus, 1992.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico**: uma construção coletiva. In: Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas. São Paulo. Papirus, 2002.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Trad. Ernani F. da Rosa – Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZILBERMAN, Regina, MAGALHÃES, Lígia Cadermatori. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação.** São Paulo: Ática, 1982.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na escola.** 6ª edição, São Paulo: Global editora, 1987.

\_\_\_\_\_. **Estética da recepção e história da literatura.** São Paulo. Ed. Ática S.A, 1989.

\_\_\_\_\_. **A leitura e o ensino da Literatura.** 2ª ed. São Paulo. Editora Contexto, 1991.

\_\_\_\_\_. (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 199

## ANEXO 1

### CRONOGRAMA DOS ENCONTROS DO GRUPO IDENTIDADE

DATA	TEMA	CONVIDADO
28/11/2008	O estudo da África e das Culturas Afro-Brasileiras: A importância da implementação da Lei 10639/03. municipais.	Núcleo de Relações Étnico-Raciais da SMED, Grupo de Estudos Diversidade da Regional Barreiro.
09/03/2009	Desigualdades raciais no Brasil e a importância da Lei 10639/03.	Marcos Antônio Cardoso
13/04/2009	O negro na mídia	Rosália Diogo
11/05/2009	“Cantando a história do samba”: Samba e identidade.	Elzelina Dóris
08/06/2009	Diversidade na escola: diálogos e possibilidades educativas.	Benilda Brito; Edson Silva
17/08/2009	A desconstrução da discriminação no livro didático (Superando o racismo na escola).	Grupo Identidade
14/09/2009	A literatura africana e afro-brasileira na sala de aula.	Madu Costa
05/10/2009	Direito à educação: ações afirmativas	Hélio Silva Júnior
09/11/2009	Reflexão sobre o filme: Escritores da liberdade	Leila Cristina Barros
09/03/2010	Cultura e identidade	Márcia Cristina
13/04/2010	Africanidades Brasil (documentário)	Grupo Identidade
11/05/2010	Reflexão sobre o filme: Quanto Vale ou é por quilo?	Rosália Diogo
08/06/2010	Reflexão sobre o filme: Até quando?	Denise Fátima
10/08/2010	O canto e a dança afro-brasileira	Benjamin de Oliveira Abras
21/09/2010	A base das tradições filosóficas da África	Benjamin de Oliveira Abras
26/10/2010	O gume da palavra: performance de um artista	Benjamin de Oliveira Abras
/11/2010	Encontro da coordenação: avaliação e planejamento	Coordenação do grupo
29/03/2011	O racismo e seus desdobramentos	Grupo Identidade

## CRONOGRAMA DO GRUPO IDENTIDADE

Continuação

<b>DATA</b>	<b>TEMA</b>	<b>CONVIDADO</b>
12/04/2011	Estudo de texto: O racismo e seus desdobramentos	Grupo Identidade
10/05/2011	História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados	Grupo Identidade
14/06/2011	Seminário: o negro na literatura/cultura brasileira	Grupo Identidade
09/08/2011	A África e os negros brasileiros.	Grupo Identidade
13/09/2011	A cultura Moçambicana	Rosália Diogo
18/10/2011	Encontro da coordenação: avaliação e planejamento	Coordenação do grupo
09/11/2011	História das religiões africanas	Grupo Identidade

Fonte: Portfólio do Grupo Identidade

## ANEXO 2

### PLANEJAMENTO DA BIBLIOTECA DA E.M. PIRATININGA PARA 2015

PERIODICIDADE	AÇÕES	PÚBLICO ALVO
Diária	<ul style="list-style-type: none"><li>• Atendimento ao usuário: empréstimo de obras, consultas bibliográficas.</li><li>• Organização do espaço físico da biblioteca.</li><li>• Processamento técnico: registro, catalogação, classificação e indexação de livros e periódicos.</li></ul>	Comunidade escolar
Semanal	<ul style="list-style-type: none"><li>• Projeto Alfaler.</li><li>• Oficina de poesias.</li><li>• Oficina de teatro.</li><li>• Projeto Pesquisa Escolar.</li></ul>	1º e 2º ciclos
Quinzenal	<ul style="list-style-type: none"><li>• Cobrança de materiais em atraso.</li><li>• Atualização da Estante Mostuário.</li><li>• Divulgação do acervo.</li></ul>	Usuários em geral
Mensal	<ul style="list-style-type: none"><li>• Projeto Contação de histórias.</li><li>• Exposições diversas.</li><li>• Confecção de murais temáticos.</li></ul>	1º e 2º ciclos
Trimestral	<ul style="list-style-type: none"><li>• Projeto Jornal falado.</li></ul>	2º ciclo
Anual	<ul style="list-style-type: none"><li>• Apresentação da biblioteca e acervo aos usuários.</li></ul>	Comunidade escolar
Pontual	<ul style="list-style-type: none"><li>• Seleção de acervo para aquisição (colher sugestões da equipe da escola e dos usuários em geral).</li></ul>	Comunidade escolar

### ANEXO 3

#### ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA SUPERVISORES/COORDENADORES

DADOS DO ENTREVISTADO

NOME:

FORMAÇÃO:

1. Qual seu conhecimento sobre políticas de distribuição de livros literários do Ministério da Educação/Secretaria de Educação?
2. Qual seu conhecimento sobre PNBE Temático/ kit de Literatura Afro-Brasileiro?
3. A direção/coordenação da escola é informada sobre a realização desses programas? De que maneira?
4. Houve instruções específicas do (MEC ou SMED) sobre a finalidade e os possíveis usos desse material na escola? (PNBE temático/ kit de Literatura Afro-Brasileiro?)
5. Como é/foi conduzida chegada desses materiais escola? Quem se responsabiliza pela organização, distribuição e/ou divulgação dos livros recebidos na escola?
6. Os professores e alunos são informados sobre a chegada e presença do material na escola? De que maneira?
7. Onde foram dispostos os materiais recebidos do PNBE temático/?kit de Literatura Afro-Brasileiro?
8. Há alguma formação oferecida pela secretaria tendo em vista a utilização destes materiais pela escola?
9. Qual foi a receptividade dos professores e alunos em relação a esse material?
10. Houve alguma formação na escola tendo em vista a utilização destes materiais?
11. Existe alguma prática de utilização das obras do PNBE temático/kit de Literatura Afro-Brasileiro que se destaca nesta escola?
12. É possível perceber alterações nas práticas dos professores com essa temática, a partir da presença desses materiais na escola?
13. Quais os aspectos positivos/negativos que você considera nessas políticas públicas de distribuição de livros com essa temática?
14. Você considera que o trabalho com esse acervo específico tem contribuído para a discussão sobre as relações étnico-raciais na escola? Justifique.
15. Há alguma informação sobre essa temática que você gostaria de acrescentar?

## ANEXO 4

### ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PROFESSORES

DADOS DO ENTREVISTADO

NOME:

FORMAÇÃO:

1. Qual seu conhecimento sobre políticas de distribuição de livros literários do Ministério da Educação/ Secretaria de Educação?
2. Você teve acesso aos livros distribuídos pelo PNBE temático (obras literárias que tratam da temática étnico-racial), Kit de Literatura afro-brasileira? E seus alunos?
3. Houve instruções específicas sobre a finalidade e os possíveis usos desse material na escola? (PNBE temático/Kit de Literatura afro-brasileira)
4. Houve alguma ação da escola tendo em vista a utilização destes materiais?
5. Como você vê o preconceito étnico na escola?
6. Você considera necessário o trabalho com as questões étnico-raciais? Justifique.
7. Você se acha preparado para trabalhar com estes materiais e com a temática das relações étnico-raciais?
8. Você utiliza ou já utilizou com seus alunos algum desses materiais? É possível relatar alguma experiência?
9. A presença desses materiais na escola contribui para sua prática com essa temática em sala de aula? Como?
10. Quais os aspectos positivos/negativos que você considera nessa política pública de distribuição de livros com essa temática?
11. Você tem algo a considerar sobre a qualidade dos livros recebidos?
12. Você considera que o trabalho com esse acervo tem contribuído para a discussão sobre as relações étnico-raciais na escola? Justifique.
13. A seu ver, quais são os desafios e perspectivas para o trabalho com as relações étnico -raciais na escola?
14. Você poderia relatar alguma experiência significativa de leitura literária, utilizando esse acervo em particular, que você tenha realizado?
15. Você já participou ou participa de projeto de literatura integrado com os profissionais da biblioteca? Poderia citar algum?

## ANEXO 5

### ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PROFISSIONAIS DAS BIBLIOTECAS

#### DADOS DO ENTREVISTADO

NOME:

FORMAÇÃO:

CARGO:

1. Qual o seu conhecimento sobre políticas públicas de distribuição do livro literário do Ministério da Educação?
2. Você conhece as obras literárias que tratam da temática étnico-racial? Como tomou conhecimento?
3. Você é informado sobre a chegada de novos materiais na escola? De que maneira?
4. Quem é o responsável pela organização, distribuição e divulgação desses livros na escola? Como isso ocorre?
5. Os alunos e professores tiveram acesso a esses materiais? De que maneira?
6. Houve instruções específicas sobre a finalidade e os possíveis usos desse material na escola?
7. Houve alguma formação na Secretaria de Educação tendo em vista a utilização desses materiais?
8. Você saberia informar quais dos livros do PNBE temático (obras literárias que tratam da temática étnico-racial), existentes na escola, são mais lidos?
9. Porque estes livros são mais lidos? Alguém indica ou são escolhas espontâneas?
10. Existe algum trabalho realizado pelos profissionais que atuam na biblioteca com as obras literárias que tratam da temática étnico-racial?
11. A presença desses materiais tem contribuído de alguma maneira específica para o trabalho desenvolvido na biblioteca?
12. Você tem algo a considerar sobre a qualidade dos livros recebidos?
13. Quais os aspectos positivos/negativos você considera nessas políticas públicas? Justifique.
14. Você ou algum profissional da biblioteca já participou ou participa de projeto integrado com outros professores da escola? Poderia citar algum?

15. Há alguma informação sobre esta temática que você gostaria de acrescentar?

## ANEXO 6

### ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PROFISSIONAIS DO NÚCLEO DE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

DADOS DO ENTREVISTADO

NOME:

FORMAÇÃO:

CARGO:

1. Como você avalia a política de implementação da Lei 10639 nas escolas públicas de Belo Horizonte, após dez anos de sua aprovação?
2. Quais são os projetos e/ou ações que foram gestados em nível de SME/MG para agilizar/oportunizar a implementação da lei nas escolas de Belo Horizonte?
3. Qual a função do núcleo de Relações Étnico-raciais?
4. Fale um pouco sobre as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação das Relações Étnico-raciais.
5. A seu ver quais seriam os fatores facilitadores para implementar a lei e os principais entraves para que ela não se efetive?
6. Como avalia a formação dos professores para atuar com a temática da educação das relações étnico-raciais, utilizando a literatura afro-brasileira, nas escolas públicas de Belo Horizonte?
7. Você tem observado práticas pedagógicas com a literatura afro-brasileira nas escolas? Quais? Destaca alguma?
8. Há alguma escola que se destaca nesse trabalho com a literatura?  
(Rede estadual e municipal)
9. Fale um pouco sobre o kit de literatura afro-brasileira que está sendo distribuído esse ano.
10. Você quer comentar mais alguma coisa sobre essa temática que considera importante?

## **ANEXO 7**

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA COM TÉCNICO DA REDE ESTADUAL**

- 1) Como você avalia a política de implementação da Lei 10639 nas escolas públicas do estado de MG e em BH, após os dez anos de sua aprovação?
- 2) Você saberia dizer algo a respeito sobre quais são os projetos e/ou ações que foram gestados em nível de SEE/MG para agilizar/oportunizar a implementação da lei nas escolas do Estado?
- 3) A seu ver quais seriam os fatores facilitadores para implementar a lei e os principais entraves para que ela não se efetive.
- 4) Como avalia a formação dos professores para atuar com a temática da educação das relações étnico-raciais nas escolas públicas estaduais de BH
- 5) Você tem observado práticas curriculares que abordam a temática nas escolas? Quais?
- 6) Há alguma escola que se destaca?
- 7) Conhece algum trabalho com a literatura infantil e juvenil que aborda a temática? Quais?
- 8) Benefícios/avanços que já se obteve e/ou obterá com a implementação da lei 10.639
- 9) Haveria algum site ou outra forma de obter informações sobre o trabalho com a temática na rede estadual de BH e MG?
- 11) Você quer comentar mais alguma coisa que considera importante.

## **ANEXO 8**

### **ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS ALUNOS DA PROFESSORA AIDAN ESCOLA MUNICIPAL PIRATININGA**

1. Qual foi o livro que vocês trabalharam?
2. Quem é a Bruna?
3. Você acha que se parece com ela?
4. Em que vocês se parecem?/ Em que vocês diferem uma da outra?
5. Você gostou de ler a história da Bruna? Por quê?
6. O que mais te chamou a atenção nessa história?
7. Você aprendeu alguma coisa sobre a África lendo essa história?
8. O que você mais gostou de fazer ao trabalhar com esse projeto?
9. Você recomendaria essa história a um colega? O que você diria a ele?
10. Você gostaria de falar mais alguma coisa sobre o livro ou sobre o projeto?

## **ANEXO 9**

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ALUNOS DA PROFESSORA LAGDARA**

#### **ESCOLA ESTADUAL JARDIM LEBLON**

1. Fale sobre a menina da história que você ouviu.
2. Por que o coelho queria saber a razão da menina ser pretinha?
3. Por que você acha que a menina inventava histórias sobre este fato?
4. Você entendeu o que a mãe dela explicou? Comente.
5. Que conselho você daria ao coelho para que ele tivesse uma filha pretinha como a menina?
6. Você gostou da história? Comente.
7. De qual personagem você mais gostou?
8. Você recomendaria a leitura desse livro a um colega? Por quê?

## ANEXO 10

### ENTREVISTA COM A PROFESSORA ROSA MARGARIDA

P: Como você percebe a utilização da literatura afro-brasileira como ferramenta para implementação da Lei n. 10.639/03 nas escolas públicas de Belo Horizonte?

E: Como a gente estava falando, nas escolas da prefeitura esta questão da literatura é mais trabalhada, até em função da própria política da prefeitura. Por exemplo, você deve ter visto a Jornada Literária, não sei se de 2012 ou 2013, ela foi sobre África e africanidades. Então era para trabalhar as questões étnico-raciais. O objetivo era dar visibilidade a este Kit. Porque ele é um Kit que fica extremamente caro para a Prefeitura de Belo Horizonte. E é uma política já solidificada na rede. Mas nós temos este problema, porque ainda existem escolas que não o utilizam da melhor maneira e algumas nem utilizam. Outras sabem utilizar e sabem que o grande mote para iniciar o trabalho com as questões étnico-raciais é através da literatura. Principalmente nas séries iniciais da educação infantil. É o ponto de partida para iniciar este trabalho com diferença. O que não acontece no estado. Nas escolas estaduais nós temos professores que trabalham pontualmente as questões. Mas efetivamente não, porque eles não querem trabalhar, é claro que existem aqueles que não querem, existem as resistências, até por falta de formação. Eles não trabalham, porque não é uma política do estado. Não existe um investimento na questão étnico-racial na secretaria estadual de educação. Não existe. Eu estive lá em 2006, implantei um projeto chamado Pró- Afro e neste projeto nós tentamos colocar a discussão. Inicialmente nós fizemos seminários nas várias regionais do estado chamando atenção para lei 10.639, falando da importância dela, como o trabalho deveria ser desenvolvido... Então houve um primeiro momento de sensibilização. Mas eu não tive apoio nenhum, ao contrário, eu tive resistência. Para trabalhar esta questão no estado, eu tinha que me posicionar constantemente. Eu coordenava, eu era assessora especial, eu coordenava o projeto de valorização da cultura africana e afro-brasileira. Eu não tinha apoio, eu enfrentava resistência dentro da própria secretaria. Eu não tinha sala, não tinha telefone, eu não tinha como receber as pessoas, e todo material que eu tentei fazer, inclusive montei uma produção editorial para colocar para o estado, pontuando questões básicas e fundamentais sobre a questão étnico-racial.

Inclusive como poderia funcionar a inserção da lei 10.639, inclusive com ilustração de Marcial Lara, este material não foi editado, não foi colocado para os professores. E eu não tinha nem telefone que eu pudesse comunicar com as pessoas. O que eles queriam era que tivesse uma pessoa lá pra dizer “Olha a professora Rosa Margarida está aqui”. Inclusive quando eu estava lá aconteceu o primeiro Fórum de Diversidade da Educação, patrocinado pelo MEC, aqui em Minas. E o Pró-Afro é que foi encarregado junto com a Secretaria Municipal de Educação, na época administrada pela Patrícia Santana e a Madu Costa. Nós fomos encarregados de organizar este fórum estadual. E foi lançado no Fórum Estadual o Fórum Permanente. E depois a Secretaria de Estado teve obrigação de continuar com o Fórum Permanente. Só que enquanto funcionária da secretaria eu fui proibida de fazer a permanência deste fórum. Eu não poderia frequentar o fórum. A secretaria não vai trabalhar com estas questões, eu não podia assumir absolutamente nada. Então quer dizer, eu era figura ilustrativa. Mas com todas as resistências eu fico muito feliz com o trabalho que foi desenvolvido. Porque nos seminários eu criei os Pró-Afros Regionais e tomei o cuidado para que eles não fossem representados somente pelo estado. Porque eu sabia que não era a política do estado. Eu coloquei representantes das universidades, dos movimentos sociais, da prefeitura de cada município. Mesmo que o estado não permitisse que os seus membros participassem, muitos Pró-Afros continuaram insistindo. Como o de Ituiutaba, o de Uberlândia, o de Juiz de Fora. Então vários continuaram a existir em função dos representantes dos movimentos sociais, das universidades. Então mesmo que não ficasse com o nome Pró- Afro, a partir dele desenvolveu-se uma discussão naquele município. E hoje Juiz de Fora, Ituiutaba, Uberlândia são municípios reconhecidos pelos trabalhos que realmente fazem. A discussão começou exatamente com o Pró-Afro.

P: O que você considera ter dificultado a implantação de uma política voltada para a educação étnico-racial?

E: As questões políticas mesmo, de visão não específica da Secretaria, mas de política do partido. O governador do estado de Minas Gerais na época não tinha uma política voltada para as questões étnico-raciais. Ele não colocava estas questões como prioridade. Ela não enxergava a necessidade e a urgência de trabalhar as questões

étnico-raciais. Ele podia colocar isso em discurso. Mas na prática isso não era real. Então a Secretaria de Educação do Estado seguia a proposta política partidária. Mas olha, há resistência e a resiliência de alguns professores que são realmente militantes. Ainda alguma coisa acontece no estado porque alguns professores sabem que mesmo contrários à política estadual, fazem um trabalho pontual nas escolas. Então as escolas estaduais que têm professores militantes e têm professores sensíveis com a questão étnico-racial, que já tiveram formação e, que muitas vezes trabalham na rede municipal, levam a formação que receberam na Prefeitura Municipal de Belo Horizonte para o estado. Então eles sabem da necessidade, eles sabem que o IDEB só vai crescer se nós conseguirmos tirar a falta de equidade. Mesmo que pontualmente, mesmo que através de projetos, mesmo que só em uma semana, mesmo que numa feira de cultura, eles ainda trabalham. Mas de uma maneira fragmentada. Mas não da forma que efetivamente tem que ser fazendo aquela pontuação necessária que é: conteúdos disciplinares de História da África, da História afro-brasileira e indígena, Educação para diversidade. A implementação da lei está baseada nestes critérios. Porque se ela não estiver nestes critérios, não é implementação da lei. Então mesmo que eles não consigam fazer de uma forma efetiva, mas vai suscitando reflexão, e tomara que nós tenhamos uma política no estado que dê possibilidade para estes professores trabalharem.

P: Você acredita que esta situação possa se modificar?

E: É o que eu espero. Que coloquem lá um profissional de educação que seja competente e que saiba a importância da implementação da lei, não como uma política partidária, mas como uma política contrária à universalização, sem enxergar as especificidades da clientela que está dentro da escola. E, a gente sabe que um grupo negro, indígena, eles têm um tratamento diferenciado na escola em relação à sua socialização. E com certeza a literatura é um dos pontos fundamentais para ajudar a trabalhar esta questão. Agora, falta formação para os professores.

P: A respeito desta formação, o estado hoje possui alguma formação para o trabalho com as relações étnico-raciais?

E: Não. Nenhuma específica, continuada. Então algumas pessoas vão fazer o curso na universidade, mas em um universo do estado com esta quantidade de escolas no estado inteiro, com esta quantidade de municípios em Minas Gerais, cinco, dez, vinte professores fazerem a formação, é insignificante. Para o universo de atendimento destes estudantes do estado de Minas Gerais é a mesma coisa que dizer que não existe. O estado tem colocado algumas prioridades e eu coloco esta prioridade entre aspas porque é muito na fala, porque efetivamente ações nós não temos visto. São as questões quilombolas. Então quando eu sai da secretaria eles permaneceram com o Pro- Afro, só que colocaram outro nome, chamando de Afro-Minas e colocaram lá a prioridade de trabalhar com as questões quilombolas. Mas efetivamente não estou vendo nada acontecer. Não tem nada acontecendo. Inclusive tem o conselho da comunidade negra no estado e eu fui convidada a ser uma colaboradora e fui com a maior boa vontade. É uma questão que eu acho importante e que é minha bandeira de trabalho, é a implementação efetiva da lei 10.639. E neste conselho eu levantei a questão da lei 10.639 e quando eu levantei disseram que não podia mexer, pois precisávamos ver outras questões e não a implementação da lei. Então me retirei do conselho porque eu não quero ser conivente com um conselho que diz estar lá para resolver as questões, mas que uma das obrigações do conselho era trabalhar a questão da lei 10.639 e não iria fazer. Então não tinha justificativa para permanecer no conselho, porque a minha luta é a implementação da lei 10.639.

P: A lei 10.634 completou dez anos. Você concorda que em algumas escolas a sua implementação tem caminhado bem?

E: Olha, eu tenho alguns questionamentos neste “caminhar bem”. Eu só acho que esta lei vai caminhar bem, na essência da palavra, quando os professores tiverem uma formação adequada para trabalhar com estas questões. Porque eles não foram trabalhados nem na formação inicial e nem na continuada. A compreensão da lei ainda está muito aquém, eles estão enxergando a lei somente como colocar uma cultura, valorizar a cultura africana dentro da escola. Não é só isso, a lei não é só isso. Ela tem uma amplitude muito maior, que estão nos novos paradigmas mundiais que é a questão da diversidade. A educação do século XXI se não estiver acoplada a esta preocupação de preparar os nossos estudantes para viver na diversidade, e a diversidade étnico-racial

é uma delas, efetivamente a escola não estará fazendo uma educação para o século XXI. Então não é só valorizar a cultura africana, é também enxergar, valorizar e aprender a conviver na diversidade, inclusive na diversidade étnico-racial. A diversidade tem que ser conteúdo, ela tem que ser trabalhada como direito, ela tem que ser trabalhada como conteúdo disciplinar, como conteúdo curricular, as escolas têm que ter uma cultura para diversidade. Não é apenas trabalhar a diversidade na feira de cultura. Tem gente que pensa que implementar a lei 10.639 é trabalhar apenas a auto-estima das crianças negras. Não é isso. Trabalhar a auto-estima das crianças negras faz parte, mas eu tenho que incluir os conteúdos para que esta auto-estima seja construída positivamente. Você constrói com conhecimento. Estereótipos, preconceito, discriminação, o a gente consegue diminuir disso, é através do conhecimento. É sair da ignorância, deixar de ignorar algumas coisas para quebrar preconceitos. As questões curriculares têm que estar muito focadas. Aí a literatura é um instrumento fundamental para aumentar o conhecimento. Mas se deve tomar muito cuidado com esta literatura.

P: Qual sua preocupação com a literatura? Você acredita que a literatura é uma importante ferramenta para a implementação da lei?

E: O que eu acho interessante é, por exemplo, se a escola tivesse uma visão ampla do que seja a implementação da lei, se cada um fizesse a sua parte isto estaria globalizado no conhecimento de todos. O que é a literatura? A literatura é que vai nos fazer caminhar pelo lúdico, mas dentro disso, ela está formando nossa opinião através do imaginário, através dos personagens, através do texto, através do desenho, através da cara do livro. Agora se o professor vai trabalhar a literatura e trabalhar neste aspecto, ele estará fazendo a parte dele. Então nós não podemos também didatizar a literatura para que ela seja só um mote para que a gente possa construir alguma coisa. Ela tem que cumprir o papel dela de fruição. Se com o que chega a nossas mãos conseguirmos fazer isso de uma maneira legal e o professor de geografia, os professores de história, de ciências, de educação física também fizerem a sua parte, e se o ambiente escolar, a cultura escolar estiver voltada para diversidade, com isso tudo junto nós conseguiremos construir o que queremos que é o respeito às diferenças e o reconhecimento da diversidade. Mas não adianta só reconhecer, tem que respeitar as diferenças e transformá-las em uma questão positiva. A literatura faria isso. Mas tem algumas

literaturas que não estão adequadas, principalmente aquelas ligadas às questões étnico-raciais. Por exemplo, minha filha comprou um livro para o meu neto e eu estava lendo para ele. Chama-se “Um monstro no meu jardim”. O livro é todo de rimas e quando chegou em determinado momento estava escrito lá: “Se ele é marrom não deve ser bom”. Minha filha disse: “Esta frase eu salto”. Então uma criança de cinco anos que já sofre na escola, situações de preconceito quando um coleguinha diz que ele deveria tomar mais banho pra ficar com a pele clara como a dele. Se ele escuta isso do amigo e concomitantemente ele ouve esta frase do livro, então isso vai formando a personalidade e a auto-estima desta criança, para ele se reconhecer ou não. E tem algumas literaturas que estão surgindo sobre a questão ético-racial que são totalmente didatizadas, chatas, com lição de moral e outras com ilustrações péssimas. E muitas vezes o professor com a maior boa vontade e pega uma literatura em que o texto é até razoável, mas que a imagem distorce tudo que o texto falou. Porque para séries iniciais da educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental a imagem diz muito mais, algumas vezes, do que o próprio texto. E aí a imagem está tão desconexa do texto, caricaturalizada, com estereótipo, animalizando a estética, a fisionomia; não condiz com que o texto está dizendo. É preciso ter muito cuidado. Então na escolha do Kit a Secretaria Municipal de Educação tem uma preocupação muito grande com estas escolhas. Quando nós lemos os livros nós temos uma sequência, um critério para observar esse livro, não apenas o texto, mas o que esse texto está dizendo nas suas entrelinhas, a ilustração, o tratamento estético da produção editorial, se há uma coerência entre o texto e a ilustração. Tudo isso para que chegue um material de boa qualidade nas mãos de professores e alunos. Isto tem que ser feito com toda literatura. Voltando novamente à formação dos professores, como os professores vão fazer uma análise se chega às mãos deles uma literatura não adequada? Como ele vai fazer uma análise crítica desta literatura se ele não tem uma formação adequada para justamente fazer esta análise crítica. Então ele pode ter um material literário maravilhoso, mas se ele não tem formação para tirar o melhor deste material, ele vai pegar este material maravilhoso e vai reproduzir os estereótipos que ele tem construídos dentro de si e que estão introjetados por esta sociedade que é racista, preconceituosa, discriminatória. Ele vai apenas reproduzir os estereótipos que estão impregnados nele, mesmo que a literatura seja interessante. Pode acontecer também que esta literatura possa sensibilizar este professor para que ele possa modificar também os seus conceitos. Mas as crianças não são protótipos, não são ratos de laboratório para que a gente possa fazer

experiências com elas. Então quando um profissional de educação chega numa sala de aula e vai trabalhar a literatura, ele tem que ter consciência daquilo que ele está fazendo. Ele tem que ler a priori, fazer uma análise crítica, pensar nos conceitos que ele tem que projetar pra chegar em sala de aula seguro. Porque ele vai encontrar nessa sala de aula desafios que serão colocados para ele resolver. Se ele não tiver estes desafios resolvidos consigo mesmo, como ele vai resolver esta questão com o aluno? Então é uma questão complicada que a gente tem que efetivamente trabalhar neste sentido. E estas pesquisas que vocês estão fazendo, tem que publicar, socializar para ajudar na formação destes professores.

P: Você conhece alguma escola que tenha um trabalho mais efetivo, mais pontual dentro da literatura?

E: Com a literatura não. Mas tem uma escola que estava desenvolvendo um projeto apoiado pelo instituto Iorubá e financiado pelo governo federal. É uma escola estadual, porém não há verba do governo estadual, a verba foi enviada pelo governo federal. O nome da escola é Escola Estadual Bolívar Tinoco, localizada no bairro Ribeiro de Abreu, em Belo Horizonte. A escola estava iniciando um trabalho, com a colaboração de uma pessoa que fez pós- graduação em Estudos Africanos, em parceria com o instituto Iorubá.

P: E nas escolas municipais? Tem alguma em que você destaca com um trabalho assim?

E: Tem a Escola Municipal Dinorá Fabri com o Projeto Mama África. Não sei dizer se ainda continua. É preciso investigar. Estou começando a fazer um trabalho na E. M. Carlos Drummond de Andrade. No Barreiro também há escolas trabalhando. E há algumas escolas que iniciam o trabalho, mas não dão continuidade. Como se uma fala de um dia só, fosse resolver a situação. Uma coisa que eu acho com relação à literatura é que os próprios professores não lêem. Muitas vezes eles vão com os livros de história sem ter feito uma leitura prévia. Um ponto importante para implantação da Lei é os professores se tornarem leitores, não só de leitura infanto-juvenil, mas literatura afro-brasileira, literatura com visão das questões étnico-raciais. Com esta leitura eles vão ampliar o seu universo de conhecimento, além da formação didático-pedagógica. Por

exemplo, nós vamos lançar agora um livro que vai falar sobre o albinismo. Melhor, ele não vai falar sobre o albinismo, é uma literatura infanto-juvenil que vai colocar o albinismo como um mote para todas as questões da adversidade. Ainda não definimos o nome do livro. Vai tratar do albinismo e também do albinismo na África, eles estão querendo cortar pedaços deles e as mães tendo que fugir das autoridades. É um problema que está se tornando mundial, a ONU vai tratar sobre este assunto daqui a pouco tempo. Eu acho que seria um momento interessante porque em 2015 vai ser a *Década dos Afro- descendentes*, lançada em dezembro pela ONU e a UNESCO. Então vão ser 10 anos falando das questões étnico-raciais. Então seria o momento oportuno para falar sobre esta questão. E aqui no Brasil nós temos uma quantidade de albinos fora do normal, só que o assunto não é pensado. Eu tenho um sobrinho que é albino e ele sofre preconceitos mil. Ele é enfermeiro, excelente enfermeiro. Quando ele passou em um concurso público, a médica que foi fazer o exame médico o descredenciou terrivelmente. Ele só permaneceu no concurso porque foi colocado um mandato judicial. Afinal, o que desqualifica ele? Falta de melanina? Para a dificuldade visual ele usa lentes de correção. Então qual o problema?

P: Você gostaria de colocar mais alguma coisa que acha importante?

E: Queria colocar os quatro pontos fundamentais da questão da literatura. Primeiro: o professor realmente se transformar em um leitor, não só da literatura infanto-juvenil afro-brasileira, mas de todo material que vai ampliar seus conhecimentos, conhecer os grandes autores afro-brasileiros e africanos e inserir isso na sua leitura diária, a segunda é refazer os conceitos e desfazer os preconceitos que ele tem em relação às questões étnico-raciais e a literatura pode ajudá-lo neste sentido, o terceiro é saber que a literatura é formadora de opinião e que não é só o texto, é o texto, a estética, é a ilustração, principalmente nas séries iniciais a ilustração é fundamental. Agora o cuidado que tem que ter é que ele pode ter uma ótima literatura e ele pode ter uma péssima literatura nas mãos, mas ele tem que fazer efetivamente uma avaliação crítica e adequar esta literatura para faixa etária em que ele está trabalhando. Porque muitas vezes ao invés de ajudar, colocando o material que ele tem nas mãos numa faixa etária que não vai conseguir fazer a interpretação, é um horror. Por exemplo, os livros de Monteiro Lobato, em *As caçadas de Pedrinho*, nos dizeres de Pedrinho você tem frases que são extremamente

preconceituosas, discriminatórias e que não adianta, mesmo você lendo aquelas frases, em uma série do ensino fundamental, por mais que você faça uma avaliação com esta criança esta frase vai ficar introjetada, marcada no espírito desta criança. Agora, o que não vai acontecer nas séries finais, onde você tem a possibilidade de trabalhar isso com os meninos fazendo uma avaliação crítica do contexto que esta frase foi dita. O que é impossível fazer nas séries iniciais. Então, é uma avaliação crítica de todo material literário que está chegando nas mãos dele e que ele possa adequar isso a faixa etária que ele trabalha, é fundamental para que a literatura cumpra o papel dela, tanto de fluidez, de compreensão do imaginário, do lúdico e de formadora de opinião.