

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS**

VIVIAM LORENA PEREIRA PEREIRA

**HORA DO CONTO: CAMINHOS PARA INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA AS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS POR MEIO DA LITERATURA INFANTIL EM UM
CONTEXTO DE SALA DE AULA DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Bagé
RS
2024**

VIVIAM LORENA PEREIRA PEREIRA

**HORA DO CONTO: CAMINHOS PARA INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA AS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS POR MEIO DA LITERATURA INFANTIL EM UM
CONTEXTO DE SALA DE AULA DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino de Línguas.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Zíla Letícia Goulart Pereira Rêgo.

**Bagé
RS
2024**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

P436h Pereira, Viviam Lorena Pereira

HORA DO CONTO: CAMINHOS PARA INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA AS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS POR MEIO DA LITERATURA INFANTIL EM UM
CONTEXTO DE SALA DE AULA DE EDUCAÇÃO INFANTIL / Viviam Lorena
Pereira Pereira.

159 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS, 2024.

"Orientação: Zíla Letícia Goulart Pereira Rêgo".

1. Educação étnico-racial. 2. Literatura infantil. 3.
Educação infantil. I. Título.

VIVIAM LORENA PEREIRA PEREIRA

**HORA DO CONTO: CAMINHOS PARA INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA AS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS POR MEIO DA LITERATURA INFANTIL EM UM
CONTEXTO DE SALA DE AULA DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino de Línguas.

Dissertação defendida e aprovada em: 15 de julho de 2024.

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Zila Letícia Goulart Pereira Rêgo
Orientadora
(Unipampa)

Prof.^a Dr.^a Rosane Maria Cardoso
(UCS)

Prof.^a Dr.^a Clara Zeni Camargo Dornelles
(Unipampa)



Assinado eletronicamente por **ZILA LETICIA GOULART PEREIRA REGO, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 17/07/2024, às 09:55, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Rosane Maria Cardoso, Usuário Externo**, em 17/07/2024, às 15:29, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **CLARA ZENI CAMARGO DORNELLES, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 22/07/2024, às 09:55, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1478989** e o código CRC **ABB773BB**.

Dedico este trabalho às minhas queridas ex- alunas Helena Ornellas e Mariah Pereira, que despertaram em mim o compromisso em pesquisar e aprender sobre a temática étnico-racial e tentar fazer a diferença em minha prática, e também auxiliar os colegas que, assim como eu, sentem-se parte da mudança que almejamos em nossa sociedade.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, saúde, amor e, principalmente, por mais essa conquista tão significativa para minha vida.

Agradeço, profundamente, à minha família: meu esposo Dener, por ser o meu maior incentivador e por lutar junto comigo acreditando nos meus sonhos; ao meu amado filho Davi, por ser esse menino encantador e compreensivo quando precisei estar mais ausente ou distante. Sem dúvida, isso me motiva ainda mais a buscar o melhor desse mundo para mim e para nossa família.

À minha ancestralidade, pois chegar até aqui não foi uma tarefa fácil, porém, é sim um grande passo para as mulheres da minha família, que por muitos motivos não conseguiram trilhar o caminho da educação e da escolarização.

Existe um provérbio africano que diz “se você quiser ir rápido, vá sozinho, mas se você quiser ir longe, vá acompanhado”. Faço referência a este provérbio para agradecer aos meus amigos que sempre me acompanham com palavras e gestos de incentivo. Chego a mais essa conquista acompanhada da Denise de Oliveira, que tanto me motivou para realizar a inscrição no PPGEL; às minhas amadas Rosa Rodrigues, Karine Viero, Isabeli Machado e Gledi Mara Simões, por acreditarem mais em mim do que eu mesma. Vocês são muito importantes para mim.

Às amigas Laura Dummer e Thais Camejo, por acompanharem meus passos e estarem sempre torcendo por mim.

Às amigas que estiveram comigo diariamente na realização dessa pesquisa, Daiane Ames e Michele Rosa, que em meio a risos e choros, foram grandes parceiras, tornando essa pesquisa possível.

Aos amigos que o mestrado me trouxe, Francieli Ferreira, Catiuza de Andrade e Luís Alberto Pinheiro, agradeço toda a parceria e aprendizado. Tenho certeza de que carrego um pouquinho de cada um de vocês.

Ao amigo Henrique Marques, por todo conhecimento e contribuição para que o produto pedagógico fosse materializado.

Aos professores, que formam essa escada de muitos degraus e que me trouxeram até aqui desde o meu primeiro dia de aula, quando me encantei pela escola através dos olhos azuis da professora (tia) Hilda Mara Ferreira Dalmaso, e que me conduziram até a escolha da minha profissão. Foram muitos os grandes exemplos

que tive e que me fazem acreditar tanto na escola e na educação. Mais recentemente, a Prof^a. Me. Queli Dornelles Morais, pelo grande incentivo e apoio.

Aos queridos professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas-UNIPAMPA agradeço imensamente por todo conhecimento partilhado e que me fortaleceram ainda mais para chegar até a conclusão do mestrado.

Um agradecimento especial à minha querida orientadora, Prof^a. Dr^a. Zíla Letícia Goulart Pereira Rêgo, que antes de ingressar ao mestrado era uma grande inspiração como profissional de excelência que és. Hoje é uma referência enquanto ser humano e tenho certeza que a delicadeza com que me conduziu durante a pesquisa fez com que a minha admiração só aumentasse. Obrigada por tanto!

Às professoras da banca examinadora, Prof^a. Dr^a. Rosane Maria Cardoso, que gentilmente aceitou o convite para leitura desse trabalho e contribuição para minha qualificação profissional; Um agradecimento especial à Prof^a Dr^a. Clara Dornelles, pela generosidade e amorosidade que sempre dispensou a mim, o meu muito obrigado.

“Não há melhor palco para um pensamento que dança do que o lado de dentro da cabeça das crianças”

Emicida

RESUMO

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa-ação produzida no Programa de Pós-graduação em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, campus Bagé/RS, no período de maio de 2022 a junho de 2024. Trata-se de uma investigação que procurou analisar o papel da literatura infantil como mediadora da educação para as relações étnico-raciais no contexto de sala de aula de Educação Infantil. Para tal, foi aplicado um projeto de leitura literária estruturado em cinco módulos que abordam aspectos e/ou características relevantes dentro da educação para as relações étnico-raciais, em uma turma mista, maternal I e II de uma escola de Educação Infantil de Bagé/RS. A metodologia utilizada foi a de projetos, conforme Barbosa e Horn (2008), e os estudos teóricos acerca do papel emancipador da literatura infantil e da representatividade negra na produção literária destinada à infância se basearam em Zilberman (1994), Debus (2013), Soares (2001), Santos (2018-2021), Cardoso (2017) e Barros (2017), entre outros. Quanto à ampliação e ressignificação de algumas concepções sobre a temática étnico-racial e como essa se aplica dentro do contexto escolar, principalmente na Educação Infantil, precisei recorrer aos documentos legais que norteiam o trabalho na primeira etapa da Educação Básica, a saber: DCNEI (2010), BNCC (2017), além das leis 9.394/96, 10.639/03, 11.645/08, bem como a Constituição Federal (1988). A partir da aplicação de módulos de leitura desenvolvidos ao longo de vinte encontros, foi possível perceber que, apesar da existência de um grande acervo voltado à temática, esse não garante que a abordagem do tema seja adequada e, portanto, requer um olhar atento para a escolha de obras literárias que contam com o protagonismo negro de forma positiva. Foi possível constatar que as crianças, quando entram em contato com esse tipo de texto, experimentam sentidos que corroboram para o trabalho com a educação étnico-racial e que o envolvimento familiar possui um papel fundamental na aplicação de uma proposta como essa. Ademais, a escola de Educação Infantil mostrou-se um espaço potente para reflexões acerca da temática racial, ainda que a escola, de modo geral, realize passos tímidos frente a sua abordagem adequada, tornando essa uma tarefa urgente para a educação e a sociedade. Deste modo, concluímos que a literatura é um caminho possível para educarmos étnico-racialmente as crianças, de modo a contribuímos para uma sociedade mais plural e democraticamente diversa.

Palavras-chave: Educação étnico-racial. Literatura infantil. Educação infantil.

RESUMEN

El presente trabajo es el resultado de una investigación-acción realizada en el *Programa de Pos- Graduação em Ensino de Línguas* de la *Universidade Federal do Pampa, campus Bagé/RS*, en el período de mayo de 2022 a junio de 2024. Se trata de una investigación que buscó analizar el papel de la literatura infantil como mediadora de la educación para las relaciones étnico-raciales en el contexto del aula de Educación Infantil. Para ello, se implementó un proyecto de lectura literaria estructurado en cinco módulos que abordan aspectos y/o características relevantes dentro de la educación para las relaciones étnico-raciales, en una clase mixta, Maternal I y II, de una escuela de Educación Infantil de Bagé/RS. La metodología utilizada fue la de proyectos, conforme a Barbosa y Horn (2008), y los estudios teóricos sobre el papel emancipador de la literatura infantil y la representatividad negra en la producción literaria destinada a la infancia se basaron en Zilberman (1994), Debus (2013), Soares (2001), Santos (2018-2021), Cardoso (2017), Barros (2017), entre otros. Con respecto a la ampliación y resignificación de algunas concepciones sobre la temática étnico-racial y cómo esta se aplica dentro del contexto escolar, especialmente en la Educación Infantil, fue necesario recurrir a los documentos legales que orientan el trabajo en la primera etapa de la Educación Básica, a saber: DCNEI (2010), BNCC (2017), además de las leyes 9.394/96, 10.639/03, 11.645/08, así como la *Constituição Federal* (1988). A partir de la aplicación de módulos de lectura desarrollados a lo largo de veinte encuentros, fue posible percibir que, a pesar de la existencia de un gran acervo enfocado en la temática, este no garantiza que el enfoque del tema sea adecuado y, por lo tanto, requiere una mirada atenta para la selección de obras literarias que presenten el protagonismo negro de manera positiva. Se pudo constatar que los niños, cuando entran en contacto con este tipo de texto, experimentan sentidos que corroboran el trabajo con la educación étnico-racial y que la implicación familiar tiene un papel fundamental en la aplicación de una propuesta como esta. Además, la escuela de Educación Infantil se mostró como un espacio potente para reflexiones sobre la temática racial, aunque la escuela, en general, da pasos tímidos frente a su enfoque adecuado, convirtiéndose esto en una tarea urgente para la educación y la sociedad. De este modo, concluimos que la literatura es un camino posible para educar étnico-

racialmente a los niños, contribuyendo así a una sociedad más plural y democráticamente diversa.

Palabras clave: Educación étnico-racial. Literatura infantil. Educación Infantil.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema dos Módulos que compõem o Projeto	52
Figura 2 - Esquema das etapas que compõem cada Módulo.....	52
Figura 3 - Ambientação para a reunião	71
Figura 4 - Reunião com pais e responsáveis	74
Figura 5 - Crianças reunidas com as peças do quebra-cabeça encontradas no pátio.	75
Figura 6 - Montagem e encaixe das peças do quebra-cabeça.	75
Figura 7 - Quebra-cabeça montado pelas crianças.....	77
Figura 8 - Apresentação inicial da obra, capa, autor, ilustrador e ilustração.....	79
Figura 9 - Leitura, compreensão e interpretação da obra Ubuntu de Pedro Sarmiento (2016).	80
Figura 10 - Produção de cartinhas.	81
Figura 11 - Depositando as cartinhas na caixa de correio.....	82
Figura 12 - Espaço montado para as famílias recolherem suas cartas.	83
Figura 13 - Famílias recolhendo suas cartinhas.....	83
Figura 14 - Espaço organizado para confeccionar as bombinhas de sementes.	84
Figura 15 - Criança confeccionando a bombinha de semente com a supervisão da professora.....	85
Figura 16 - Aluno realizando o plantio da bombinha de semente em casa.....	87
Figura 17 - Aluno realizando o plantio da bombinha de semente acompanhado de um familiar.	88
Figura 18 - Aluno misturando cores primárias para obter cores secundárias.	89
Figura 19 - Aluno observando a mistura das cores primárias para encontrar o tom de sua pele.	90
Figura 20 - Aluno produzindo o tom da sua pele.....	91
Figura 21 - Testando o tom na pele	92
Figura 22 - Hora do conto com a leitura da obra A cor de Coraline.	93
Figura 23 - Roda de leitura: Inspiração em <i>Pop Art</i> da obra A cor de Coraline.	94
Figura 24 - Etapa da produção- crianças escolhendo cores para realizar a proposta de <i>PopArt</i>	96
Figura 25 - Aluna colorindo sua imagem com sua cor preferida.....	97
Figura 26 - Aluno colorindo sua foto com o giz de cera da cor da sua pele.....	98
Figura 27 - Alunos produzindo autorretratos.	99

Figura 28 - Alunos colorindo seus desenhos com a tinta no tom de suas peles.	100
Figura 29 - Roda cantada e de leitura.	101
Figura 30 - Sala de convívio preparada para realização da etapa da produção- módulo III.	103
Figura 31 - Alunos identificando suas fotografias para a realização da proposta ..	104
Figura 32 - Professora auxiliando as crianças na realização da atividade.	104
Figura 33 - Alunos adentrando o espaço preparado com salão de beleza na sala de referência.	105
Figura 34 - Alunos explorando o espaço e materiais com a participação e envolvimento da professora.	106
Figura 35 - Professora e as crianças em roda cantando a canção “Funga aláfia”. .	107
Figura 36 - Leitura da obra: <i>Todos são bem-vindos</i>	108
Figura 37 - Aluno do maternal 1 e aluna do berçário recepcionando os colegas....	110
Figura 38 - Espaço preparado para a produção dos “Panôs de acolhimento”.	111
Figura 39 - Criança produzindo “Panô de acolhimento”.	112
Figura 40 - Espaço “Chuá... Chuá”, banho do bebê organizado no pátio da escola.	113
Figura 41 - Crianças encontrando os bebês (bonecas).	114
Figura 42 - As crianças explorando o espaço e Benjamin passando sabonete no bebê.	115
Figura 43 - Álbuns confeccionados em parceria com as famílias.	117
Figura 44 - Crianças confeccionando os bebês Abayomi.	119
Figura 45 - Crianças brincando com os bebês Abayomi.	120
Figura 46 - Crianças preparando os docinhos “qumbe”.	122
Figura 47 - Aluno participante do projeto mostrando o espaço da obra Ubuntu na Mostra de trabalhos.	123
Figura 48 - Acesso à tela inicial do guia em versão digital.	132
Figura 49 - Passo 1- acessar o link disponível na dissertação.	134
Figura 50 - Passo 2- clicar em “permitir”.	135
Figura 51 - Passo 3- fazer download.	135
Figura 52 - Passo 4- extrair arquivos	136
Figura 53 - Passo 5- abrir HTML.	136
Figura 54 - Passo 6- abrir arquivo Index.	137

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quadro das etapas que compõem cada Módulo	53
Tabela 2 - Projeto Literatura e identidade Étnico-racial - Módulo I: A ancestralidade e a união.	55
Tabela 3 - Projeto Literatura e Identidade Étnico-racial - Módulo II: Toda a cor.	58
Tabela 4 - Projeto Literatura e identidade Étnico-racial - módulo III: Meu cabelo, minha identidade.....	61
Tabela 5 - Projeto Literatura e identidade Étnico-racial - Módulo IV: Bem-vindos à escola.	64
Tabela 6 - Projeto Literatura e identidade Étnico-racial - Módulo V: É natural ser diferente.....	67

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

EAD - Educação a distância

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MNU - Movimento Negro Unificado

PPGEL- Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas

UERGS - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	27
2.1 A temática étnico-racial na educação.....	27
2.1.2 O percurso histórico e social da implementação da Lei 10.639/03 e Lei 11.645/08.....	30
2.2 A representatividade negra na Literatura Infantil brasileira.....	38
2.3 A literatura e a infância.....	41
2.4 Contar histórias na Educação Infantil	44
3. METODOLOGIA DA PESQUISA	47
3.1 Opções Metodológicas.....	47
3.2 Contexto da pesquisa.....	49
3.2.1 Registro das atividades	49
3.2.2 Registros para avaliação	50
3.2.3 Análise dos dados.....	50
4. METODOLOGIA DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: O PROJETO PEDAGÓGICO	50
4.1 Objetivo geral.....	54
4.2 Objetivos pedagógicos	54
5. APLICAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO E SEUS RESULTADOS.....	55
5.1 Desenvolvimento do Projeto.....	55
5.2 Apresentação dos resultados	71
5.2 Discussão dos resultados alcançados.....	124
6. PRODUTO PEDAGÓGICO: GUIA ÀWÒ FUNFUN, ÀWÒ DÚDÚ: POR UMA EDUCAÇÃO PARA BRANCOS E PRETOS.....	132
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
REFERÊNCIAS	145
ANEXOS.....	148

1 INTRODUÇÃO

Essa dissertação tem como tema a literatura infantil como mediadora da educação para as relações étnico-raciais no contexto da sala de aula de Educação Infantil, através de um projeto de leitura que aborda cinco aspectos e/ou características da educação para as relações étnico-racial, realizado em uma escola de Educação Infantil da rede pública de Bagé/RS.

Nesse momento, faz-se necessário discorrer minha trajetória até o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas, da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA, no qual tive a oportunidade de realizar essa pesquisa, a fim de contextualizar minhas motivações e interesses.

Sou natural da cidade de Dom Pedrito/RS, mas resido em Bagé há vinte e dois anos, portanto, a maior parte da minha vida foi vivida nessa cidade que me acolheu e possibilitou meu crescimento pessoal e profissional. Em 2003, ingressei no Curso Normal, ofertado pela Escola Estadual de Educação Básica Professor Justino Costa Quintana, concluindo a formação no ano de 2006. Porém, devido às dificuldades de atuação na educação, acabei transitando por outras áreas profissionais, retomando a docência apenas em 2014 ao ingressar no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS, campus Bagé/RS. Nesse mesmo ano, fui nomeada em concurso público e passei a atuar como professora de Educação Infantil na rede municipal de Bagé. Apesar dos muitos desafios que essa retomada da profissão me trouxe, foi de grande importância estar inserida no contexto acadêmico e, aos poucos, ir me apropriando novamente do espaço escolar e do trabalho com as crianças. Em 2018, concluí o curso de Pedagogia e participei do processo seletivo para a Especialização em Gestão do Currículo na Formação Docente, também ofertado pela UERGS-Bagé, concluído no ano de 2020 durante a pandemia da *covid-19*.

Esse período de reclusão, reflexão e adequação experimentado na pandemia, fez com que as pessoas, de um modo geral, se reinventassem dentro das suas profissões. Na educação, principalmente, tivemos que nos adequar as novas formas de ensinar. Na minha área de atuação a qual o trabalho está ancorado, nas relações e interações, os desafios foram ainda maiores, principalmente por se tratar de um nível não obrigatório dentro da Educação Infantil. Contudo, busquei outra especialização na modalidade EaD, dessa vez em Gestão Escolar pela Faculdade

Dom Alberto, em 2021, como forma de dar continuidade aos meus estudos mesmo durante a pandemia. Em 2022, vi no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas (PPGEL), uma oportunidade de dar um grande passo na minha formação acadêmica e profissional e, mais uma vez, poder aprender e contribuir com a minha prática docente. Dito isto, chego ao mestrado do PPGEL e me proponho a pesquisar sobre literatura infantil como mediadora da educação para as relações étnico-raciais no contexto da sala de aula e para tal reflito sobre o meu lugar de fala e atuação.

Há muito se discute no campo da Educação os processos e as transformações que ocorrem no cenário educacional pelo mundo e, dentro dessas, inúmeras reflexões se voltam para a primeira infância. Tais debates envolvem o fato de que a escola de Educação Infantil deve potencializar o desenvolvimento integral dos indivíduos, nas premissas da integração, da participação coletiva e das trocas entre os pares e os adultos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) apresentam a criança “como um sujeito histórico e de direitos, que nas interações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade [...]” (Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, 2010, p. 14), assim sendo, o currículo da Educação Infantil necessita se debruçar sobre experiências que proporcionam um conhecimento de mundo significativo para as crianças, atrelado às distintas manifestações culturais da sociedade que permeiam os espaços escolares. Tal documento, então, demonstra a grande relevância das escolas de Educação Infantil e suas concepções de criança na contemporaneidade. Nesse sentido, cabe destacar que uma das formas de tornar o trabalho na Educação Infantil mais rico em experiências significativas pode ser através da literatura infantil.

Todavia as DCNEI (2010), por si só, não evidenciam a grande e urgente necessidade de reflexão por parte dos profissionais que nela atuam sobre o papel da Educação Infantil no desenvolvimento das crianças, bem como no oferecimento das ditas experiências significativas propostas pelo documento. Surge, então, outro documento norteador, que é a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017), reafirmando os propósitos dispostos pelas DCNEI e iluminando de maneira mais sensível o trabalho com a infância. O documento sugere propostas que assegurem às crianças um papel ativo em ambientes desafiadores, estimulando os pequenos, por meio de provocações, a construir sentidos e criticidade sobre si, sobre os outros e sobre o mundo em que estão inseridos, configurando, assim, um avanço para a primeira etapa da Educação Básica. A BNCC (2017) destaca, ainda, o papel

dos educadores nesse ato de desbravar e descobrir novos saberes, prevendo professores que atuem como mediadores na oferta aos alunos de um ambiente acolhedor e provocativo, que estimula o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo dos pequenos.

Entretanto, ressalto que, para além do que os documentos legais apresentam, acredito que a Educação Infantil também deve ser pensada no pressuposto do cotidiano, onde a escuta, o pensar coletivo e as diferentes formas de trocas são fundamentais para as crianças. Em outras palavras, é válido afirmar que a legislação orienta o que de fato é pertinente e fundamental a ser desenvolvido durante a primeira etapa da Educação Básica, algo que deve, também, estar ancorado nas múltiplas realidades encontradas no chão da escola. Portanto, é relevante que o professor se aproprie de tais documentos, mas considerando o contexto de seus alunos, pois assim, construirá um planejamento pedagógico coerente com a legislação e também significativo em relação à oferta de experiências.

Diante do exposto, a educação étnico-racial se apresenta como relevante e necessária no contexto histórico e social atual e ela têm sido uma preocupação para mim no que se refere à valorização dessa cultura nas escolas desde a infância, visto que, desde 2003, a legislação estabelece o trabalho com tal temática nos diferentes níveis da Educação Básica. Todavia, a temática ainda é concebida como tabu entre os profissionais da Educação, mais especificamente na Educação Infantil. Essas inquietações nasceram em mim a partir das experiências vivenciadas no contexto em que atuo como professora de Educação Infantil, no qual percebo que nem sempre é dada a devida importância ao trabalho com a educação étnico-racial¹, mesmo que seja imprescindível reconhecer a caminhada de luta do povo negro no que tange aos avanços na educação brasileira até chegarmos à implementação da Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003 que assim propõe.

[...] altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências (Brasil, 2022).

¹ É possível perceber que essas inquietações têm motivado pesquisas em torno da temática racial em contexto escolar no PPGEL nos últimos anos. A exemplo disso destaco a pesquisa de mestrado intitulada: PERCURSOS FORMATIVOS EM EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E LETRAMENTO LITERÁRIO NA CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA COM LITERATURA INFANTIL, de autoria de Conceição, Sâmia Machado Reis da. Sendo possível acessá-la pelo repositório acadêmico da Unipampa - campus –Bagé.

A lei, em seu Art. 26-A, “[...] determina que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira [...]” (Brasil, 2022), portanto é significativo o trabalho com a temática étnico-racial a partir da literatura infantil na primeira etapa da Educação Básica, questão a que se volta esse estudo.

Desde 2021, a rede em que atuo propõe que no mês de novembro as escolas municipais trabalhem com projetos e ações pedagógicas que atentem para a temática étnico-racial, entre elas o racismo e o preconceito. Mesmo que tenha um valor real propor esse trabalho, as abordagens geralmente se dão de forma muito superficial, não surtindo os efeitos desejados e resumindo-se a projetos para cumprir protocolos nos quais nem sempre os próprios educadores estão convencidos da relevância de se trabalhar com essa temática. Assim, é possível observar dois aspectos que corroboram para que essa proposta não se efetive: o primeiro é a carência de oferta de formações continuadas que abordem a temática étnico-racial por parte da rede municipal de educação de Bagé, ficando a cargo dos professores o interesse por formações nessa área; o segundo é a falta de compreensão acerca da emergência de abordar essa temática por parte de alguns educadores, que acabam se omitindo e comprometendo ainda mais os avanços na educação para as relações étnico-raciais.

De acordo com Gomes (2001, p. 89), “a implementação de uma lei só é legitimada quando é vivenciada no campo social e político”, e, portanto, requer uma mudança de conduta na prática pedagógica em todos os níveis de ensino. Nesse sentido, a sala de aula de Educação Infantil, bem como a própria escola de Educação Infantil, por atuarem na base da educação além do círculo familiar, torna-se um terreno fértil de discussões e problemáticas que permeiam o universo infantil, contribuindo de fato para a formação de uma sociedade mais justa e igualmente rica de sentidos e diversidade.

Há um acervo cultural que por si só é promotor de reflexões sobre o lugar do sujeito no mundo e na cultura, que é o que envolve a literatura infantil, sendo essa um recurso importante para o desenvolvimento das crianças dentro e fora dos espaços escolares logo nos primeiros anos da infância. Deste modo, é muitas vezes através da literatura infantil que a criança compreende, lê e interpreta o mundo que a

cerca, pois além de conceder à criança a ludicidade característica do texto voltado ao público infantil, é também por meio da literatura que a criança pode vivenciar situações cotidianas e sentir-se representada no texto, contribuindo fortemente no desenvolvimento da sua personalidade e na construção de uma imagem positiva de si mesma. Acerca disso, ecoando as ideias de Bettelheim em seu clássico estudo sobre os contos infantis, Barco; Fichtner; Rêgo; Aguiar afirmam que:

[...] a obra infantil é aquela que, enquanto diverte a criança, oferece esclarecimentos sobre ela mesma, favorecendo o desenvolvimento da sua personalidade. O livro infantil, assim, apresenta significados em vários níveis diferentes, enriquecendo a existência da criança. Através da leitura, ela vê representados no texto, simbolicamente, conflitos que enfrenta no dia a dia e encontra soluções porque a história traz um final feliz. [...] (Barco; Fichtner; Rêgo; Aguiar, 2001, p. 18).

É por isso que a presente pesquisa se guia, pelo entendimento de que é relevante o trabalho voltado para a educação étnico-racial em sala de aula através de textos literários. Recentemente, o acervo circulante de literatura infantil no país traz essa temática, principalmente pós Lei 10.639/2003, quando se evidencia ainda mais a necessidade da representatividade em livros e histórias, visto que os personagens negros postos como protagonistas promovem nas crianças reflexões identitárias que favorecem a compreensão sobre si, o outro e o mundo.

A temática étnico-racial sempre foi algo que me despertou tantas dúvidas, a partir das experiências ofertadas ao longo da minha escolarização e formação acadêmica, como receio sobre o papel que me cabe enquanto educadora frente a esses temas transversais.

Em 2019, numa tarde de atividades, fui surpreendida com o diálogo de duas alunas de quatro anos, no qual uma salientou para outra que receberia a massinha de modelar de cor preta por ser preta. Não sei exatamente o tempo que levei para reagir ao comentário, procurando, talvez, uma memória acadêmica que me ajudasse a conversar sobre esse tema com as crianças. Então reagi: “Na minha sala não tenho crianças pretas, brancas, azuis ou amarelas, tenho apenas crianças”. Para meu alívio, elas sorriram, porque realmente, nós, pessoas, não somos dessas cores. Esqueci a massinha de modelar e peguei as tintas no armário. Então, fizemos uma roda e começamos a misturar as tintas, conseguimos de fato nos aproximar do tom de pele de cada um. Foi um momento valioso e senti que não poderia perder aquela oportunidade. Questionei: “Como conseguimos descobrir a nossa cor?”, e a resposta

veio logo, “Misturando, tia.” Esse diálogo rendeu um trabalho com os pequenos acerca dessa temática e, mesmo com dúvidas sobre a melhor forma de realizá-lo, fomos convidados a mostrar o nosso projeto no 1º Fórum Regional para Educação Étnico-Racial, ocorrido nos dias 07-08 do mês de novembro de 2019, na Sociedade Recreativa e Cultural Os Zíngaros².

Hoje, com base nas leituras que venho realizando e no olhar que venho construindo a respeito da abordagem dessa temática em sala de aula, consigo me distanciar um pouco da situação e perceber que o choque que senti ao escutar o diálogo de duas meninas negras, de quatro anos, não estava exatamente no que elas disseram, mas sim, no que eu construí no meu imaginário ao longo do meu processo de formação pessoal e profissional em relação ao afro, ao negro e ao preto, bem como suas posições de fala e identificação. Essas experiências vivenciadas junto com as crianças me motivaram a seguir nessa pesquisa e, portanto a voltar meu olhar para o chão da escola, buscando (re)construir e criar caminhos ancorando-me na potência da literatura infantil, capaz de trazer leveza e encantamento mesmo diante das duras realidades que encontramos em nossas vidas.

A escola na qual atuo e desenvolvi meu projeto faz parte da rede pública de Bagé/RS e possui mais de vinte anos de atuação na comunidade, atendendo cerca de 40 crianças em idade de 0 a 4 anos e 11 meses, distribuídas em sala de berçário 1 e 2, maternais 1 e 2, e oriundas do bairro e também de outros próximos à escola. Assim, organizei o projeto de leitura literária com foco no objetivo maior dessa pesquisa, que é analisar o papel da literatura infantil como mediadora da educação para as relações étnico-raciais no contexto de sala de aula de Educação Infantil, seguindo objetivos específicos que corroboram para aplicação e efetivação dessa pesquisa, a saber: analisar as características da literatura infantil voltada para leitores da Educação Infantil; avaliar o papel da mediação acerca do trabalho com a literatura infantil no contexto de sala de aula da primeira infância; comprovar a

² Inicialmente denominada como Bloco Carnavalesco, Os Zíngaros foi fundado por onze homens no ano de 1936 com o objetivo de festejar o carnaval de rua de Bagé e obter um espaço de lazer para comunidade negra bajeense. No ano de 1944, teve seu caráter elevado à categoria de Sociedade Recreativa Os Zíngaros, expandindo suas atividades sociais e recreativas, e passando a denominar-se Sociedade Recreativa e Cultural os Zíngaros, em 1975. Os Zíngaros desde seu surgimento é uma opção de lazer na comunidade bajeense, porém com o diferencial de ser um espaço pertencente à comunidade negra que, devido à segregação racial, foi forçada a criar maneiras de congregar e cultuar sua ancestralidade.

relevância do trabalho com a temática étnico-racial através da literatura infantil na Educação Infantil e evidenciar a importância da Educação Infantil como promotora de reflexões acerca da temática étnico-racial.

Na busca desses objetivos é que construí e apliquei o projeto que aqui descrevo e analiso. Ele foi elaborado com base na metodologia de projetos, proposta por Barbosa E Horn (2008) e organizado a partir de cinco módulos compostos por quatro etapas cada um. Cada uma dessas unidades apresenta um aspecto e/ou características que, no meu entender, são relevantes para o trabalho com a temática étnico-racial: a ancestralidade, a cor da pele, o tipo de cabelo, as relações e interações sociais e a representatividade negra. As etapas, por sua vez, tiveram como foco antecipar o momento da leitura e também colaborar para a interpretação e assimilação de novos sentidos já despertados no momento de apreciação das obras literárias. Elas foram dispostas da seguinte maneira: etapa da motivação, etapa da leitura, interpretação e compreensão, etapa da produção e etapa da culminância.

O resultado gerado a partir da aplicação e análise dos resultados obtidos é um produto educacional, materializado em um guia didático-pedagógico, que se encontra armazenado em pasta do repositório do *Google Drive* a ser compartilhada de forma gratuita com a comunidade acadêmica e também com estudantes e profissionais interessados na temática. Dessa forma, na sequência, apresento a organização desta dissertação.

No capítulo dois encontra-se o referencial teórico onde reúno conceitos e reflexões centrais para essa pesquisa: a temática étnico-racial na educação, através de Santos (2018), Dias (2019), Tonucci (2020), Debus (2021), Aguiar; Barco; Fichtner e Rêgo (2001), além de documentos norteadores como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e Base Nacional Comum Curricular (2017). No que se refere ao percurso histórico e social até a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08, apoio-me nas considerações de Santos (2021), Pereira; Silva (2016), Silva (2010), Ribeiro (2019), bem como na própria legislação: Constituição Federal (1988), Lei 10.639/03 e Lei 11.645/08. Para tratar da representatividade negra na literatura infantil brasileira, amparo-me em autores como: Cardoso (2017), Barros (2017) e Arena e Lopes (2013). Já para falar sobre literatura e infância e sobre o ato

de contar histórias, recorro a Zilberman (1994), Soares (2001), Sisto (2001), Weschenfelder (2011) e Colomer (2017).

No capítulo três, apresento os caminhos metodológicos nos quais essa pesquisa se baseia, refletindo sobre os conceitos de pesquisa-ação propostos por Thiollent (1986) e também sobre a metodologia de projetos de Barbosa e Horn (2008), seguida da contextualização da pesquisa, registros das atividades propostas e forma de avaliação e análise dos dados. Já o capítulo quatro traz os caminhos da pesquisa por meio da metodologia da intervenção pedagógica e apresentação da estrutura do projeto, além de dispor os objetivos geral e pedagógico do mesmo.

Na sequência, no capítulo cinco, apresento a estrutura, em forma de quadro, da aplicação do projeto de leitura literária, intitulado “Literatura e identidade étnico-racial”, e também os seus resultados. No capítulo seis, encontra-se o produto pedagógico construído a partir dos resultados da aplicação, sendo ele um guia didático-pedagógico intitulado “*Àwò funfun, àwò dúdú: por uma educação para brancos e pretos*”, materializado em formato digital e destinado a educadores e interessados na temática étnico-racial mediada pela literatura infantil.

Para concluir, apresento as considerações finais alcançadas por meio dessa pesquisa, bem como as reflexões acerca da minha caminhada enquanto professora e pesquisadora.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A temática étnico-racial na educação

Ao longo da história desse país, as desigualdades foram construídas com raízes muito profundas desde o período pré-abolição, tal realidade fora assumida e naturalizada pela sociedade brasileira, que ao desconhecer e renegar sua história colabora para a perpetuação da discriminação racial, deixando à margem do desenvolvimento humano, social, cultural e econômico, os povos originários e afros-descendentes.

A educação é parte fundamental no alicerce de qualquer nação. Todavia, no Brasil, essa, desde seus primórdios, passa a ignorar a contribuição do povo negro que já havia sofrido um apagamento cultural durante o período escravista.

É fato, que professores, ao longo de sua formação acadêmica, adquiriram pouco ou nenhum conhecimento acerca das contribuições do povo negro no processo de colonização desse país, ou ainda, reproduzem os mesmos discursos presentes nos livros didáticos no qual o negro é apresentado como escravizado ou subserviente. De acordo com Santos (2018)

Durante vários anos, a formação dos educadores foi homogeneizada e linear. Essa neutralidade - imposta através da sua formação - fez com que os valores básicos de compensação pluriétnica da sociedade brasileira fossem ignorados. A valorização de um currículo eurocêntrico, que privilegiou a cultura branca, masculina e cristã, menosprezou as demais culturas dentro da composição do currículo e das atividades do cotidiano escolar. As culturas não brancas foram relegadas a uma inferioridade imposta no interior da escola e, concomitantemente a esses povos, determinadas como classes sociais inferiores da sociedade (Santos, 2018, p. 136).

É tamanha a dimensão dos abismos que a trajetória educacional produziu que surge a necessidade de um reparo social, contribuindo para o combate às desigualdades através de políticas públicas que corroboram para a promoção humana, daí a ideia de justiça social.

Para Santos (2018) as escolas e instituições de ensino possuem papel fundamental no processo de resgate e valorização cultural, e através da prática diária são capazes de promover discussões e reflexões bem como fortalecer a identidade e a autoestima das crianças e jovens negros.

Na sequência, analiso o papel da literatura infantil como mediadora das relações étnico-raciais no contexto de sala de aula de Educação Infantil. Para tal, tomo como base os documentos legais que norteiam o trabalho com a Educação Infantil: DCNEI (2010), - BNCC (2017), e a Lei 10.639/2003, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

No que se refere à inserção da temática étnico-racial no trabalho com a Educação Infantil, é preciso, inicialmente, tomar uma posição frente ao que entendo e defendo como Educação Infantil, visto que esta etapa da educação ainda é concebida por muitos estudiosos como não escolarizante e, portanto, passiva de questionamentos acerca das intenções e opções metodológicas assumidas pelas instituições que atendem as crianças em nível de creche e pré-escolar com vistas à alfabetização precoce das crianças.

Por outro lado, há também quem defenda a ideia de escola, na tentativa, muitas vezes exagerada, de distanciarem-se do assistencialismo que fincou suas raízes logo nos primeiros passos de formação desse espaço inicialmente pensado para acolher, guardar e cuidar das crianças para que os pais pudessem trabalhar ou, até mesmo, como um refúgio para as crianças mais carentes, sem condições mínimas de alimentação e higiene.

Dito isso, e atuando em uma escola de Educação Infantil, acredito ser impossível dissociar o cuidar e o educar no que se refere à Educação Infantil, visto que os próprios documentos legais, ao adotarem esse binômio na inserção da etapa Educação Infantil na BNCC (2017), buscam estabelecer um caráter educativo para esse nível, diferentemente dos demais níveis da educação básica, a saber: o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Assim sendo, defendo a ideia de escola por acreditar que este espaço está para além do cuidar, e sim, um espaço educador, não no sentido de “ensino infantil” como uma prévia do Ensino Fundamental ou preparação para a alfabetização, mas no sentido das experiências vivenciadas com o diferente, com o igual e conhecimento de si mesmo, do outro e do mundo, que serão base para aprendizagens futuras em etapas posteriores. Defendo a escola de Educação Infantil enquanto espaço promotor de experiências que valoriza e compreende que é nos

primeiros anos de vida que ocorrem os aprendizados mais importantes e as vivências mais significativas que acompanharão os sujeitos até a vida adulta. Nesse sentido, é através da brincadeira que a criança vivencia situações únicas na vida, de modo a apropriar-se de toda a complexidade do mundo por meio da curiosidade e, portanto, brincar para a criança é uma tarefa séria que exige liberdade para criar, investigar, inventar regras, incluir amigos ou correr riscos. Para Dias (2019)

Independente das denominações dadas aos lugares que frequentam e as pessoas que convivem com as crianças pequenas, reiteramos que elas devem ser atendidas/recebidas de acordo com suas peculiaridades, possibilitando que se expressem nas multilinguagens. O jogo, a brincadeira, os brinquedos, o aprender a estar com o outro diferente e igual a mim têm de fazer parte desse cotidiano (Dias, 2019, p. 29).

Assim, a escola de Educação Infantil deve ser pensada de modo a contemplar as múltiplas linguagens, as múltiplas formas de ser e se mostrar no mundo por meio da arte, da música, da expressão corporal, além da identificação e representatividade presente nos materiais dispostos no ambiente escolar e de sala de aula e na literatura infantil.

É necessário, ainda, considerar as particularidades do público atendido nessa etapa educacional no que se refere à faixa etária e também à garantia dos direitos de aprendizagem propostos pela BNCC (2017), a saber: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. De acordo com Tonucci (2020)

A brincadeira da criança, antes e fora da escola é compreendida por muitos como "perder tempo", mas, pode ser entendida como perder-se no tempo, é encontrar com o mundo em uma relação emocionante, cheia de mistério, risco, aventura. O prazer é o motor disto, o mais potente já conhecido pelo homem. É por isso que uma criança quando brinca esquece de comer (Tonucci, 2020, p.241).

Por fim, acredito em uma escola de Educação infantil que tem na curiosidade, na brincadeira, na capacidade imaginativa e inventiva das crianças, combustível para promover experiências, considerando as necessidades e peculiaridades da infância tal como a concebemos na contemporaneidade, proporcionando uma relação entre o conhecimento produzido pela humanidade ao longo do tempo e os saberes oriundos das diferentes culturas e variadas formas de se viver a infância no mundo.

No capítulo I da obra *A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens* (2021) de Eliane Debus, a autora, dentre muitas questões, destaca o aumento do número de obras literárias que abordam a temática racial no mercado editorial brasileiro, mais especificamente após a obrigatoriedade do ensino da cultura africana e afro-brasileira no currículo das escolas em todos os níveis de ensino.

Tal aspecto é relevante ao considerar a efetividade com que a sociedade brasileira se apropria desses novos tempos, novos olhares e pensares a respeito das relações raciais no cotidiano, mais especificamente nos espaços escolares, onde a literatura tem sua presença relevante nas práticas pedagógicas e, principalmente, no desenvolvimento integral das crianças.

Para abordar as questões de literatura infantil, entendendo esta como um dos pilares do desenvolvimento infantil, realizei a leitura da obra *Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores* (2001) de Aguiar; Barco; Fichtner & Rêgo, que reúne trabalhos desenvolvidos pelas autoras com foco na promoção da leitura da literatura infantil no espaço escolar. Assim, a obra corrobora não apenas com a construção desse projeto, mas também com a compreensão sobre a dimensão artística do texto literário infantil para além da sua utilidade pedagógica no chão da escola.

2.1.2 O percurso histórico e social da implementação da Lei 10.639/03 e Lei 11.645/08

Nesse capítulo busco evidenciar o percurso histórico e social da temática étnico-racial até a implementação da Lei 10.639/03 que altera a Lei 9.394/96 (LDB) – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a qual inclui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em todos os níveis da educação básica, seja na rede pública de ensino, seja na rede privada, em todo o território nacional.

Para iniciar esse diálogo faz-se necessário retomar os caminhos de luta dos movimentos sociais e movimentos negros que configuram boa parte do reconhecimento e afirmação do que entendemos hoje sobre um estado democrático e de direitos. Assim, faço uso das palavras do professor Natanael dos Santos (2021), quando este define o nosso momento atual no que tange à valorização da

cultura africana e afro-brasileira como “[...] um dia qualquer depois da assinatura da Lei Áurea” (28 Set. 2021)³. Em outras palavras podemos dizer que todos os avanços que alcançamos ao longo do tempo pós-abolição tem relação direta com esse momento histórico em nosso país. O professor nos leva a refletir sobre o fato de que todo o aprendizado em nossa escolarização confere à princesa Isabel o protagonismo na história desse país, deixando de lado todos os movimentos de levante e revolta da época que apontavam de certa forma um caminho para o fim do regime escravista.

No mesmo período, e prevendo as consequências pelas quais o povo liberto sofreria, Joaquim Nabuco e o então engenheiro abolicionista negro e de grande prestígio na época, André Rebouças (1888), propõem um projeto de reforma agrária que incluía a população negra na partilha de terras improdutivas, o que acreditamos ser um dos primeiros movimentos de garantia de cidadania plena para o povo negro, visto que neste período da história a posse de terras era garantia de autonomia. Porém, essa lei nunca foi cumprida.

Diante do exposto, é possível mensurar, ainda que de forma superficial as feridas desse período perverso da humanidade que perdura até os dias de hoje, visto que ao longo da história o país vem negando as contribuições dos povos africanos na nossa cultura, economia e desenvolvimento. Assim volto ao foco desse diálogo para um momento mais atual da trajetória de luta do movimento negro, principalmente no tocante social e dos direitos humanos, bem como, no combate ao racismo, preconceito e o embranquecimento da educação do nosso país.

Deste modo, é preciso destacar que a Lei 10.639/03 não é resultado de um dado momento histórico e político nacional, ela é fruto de movimentos que ganham forma e força a partir da década de 1970, o qual se destacar MNU - Movimento Negro Unificado que visava à valorização da contribuição negra, reforçando a identidade negra e o reconhecimento do povo negro em nossa sociedade.

Posteriormente, a década de 1980 foi marcada a partir dos esforços de pesquisadores e simpatizantes da causa étnico-racial, trazendo um olhar mais atento quanto à discriminação racial existente nos espaços escolares responsável pelo fracasso e evasão escolar por parte dos alunos negros, o que configurou um

³ Participação do professor Natanael dos Santos na *live* de Ministério Público do Estado de São Paulo: “Africanidade e Base Nacional Comum Curricular”. Disponível em: <https://youtube/YG1X2BpXoQ>. Acesso em: 8 jul. 2022.

maior interesse de pesquisas que abordam as questões raciais neste mesmo período.

Somente na década de 1990 houve um maior engajamento para a promoção e oportunidade de acesso dos negros à universidade, com destaque especial para a Marcha Zumbi dos Palmares, em 1995 que chamou a atenção da sociedade brasileira para o reconhecimento do racismo enraizado em nossa cultura, incentivando ações de combate através de discussões e ações mais diretas.

No final da década de 1990, destaco outros fatos que servem de referência para a Lei 10.639/03, conforme elucidam os autores Pereira; Silva (2016).

[...] a aprovação da conhecida Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN, 1996), além da criação, no ano seguinte, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), cujo propósito foi afirmar-se como uma referência para o Ensino Fundamental e Médio de todo país, já que tinha como um de seus objetivos explícitos garantir a todos os estudantes brasileiros o direito aos conhecimentos necessários para o exercício da cidadania plena. É importante destacar, ainda, em relação aos PCN, a proposição de *temas transversais* (Ética, Saúde, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural), com o intuito de promover o respeito à diversidade, visando integrar todas as áreas do conhecimento (Pereira; Silva, 2016, p. 06).

Todavia é necessário compreender que tais documentos não dão conta de especificar a temática diante da sua vasta pluralidade e, nesse sentido, acredito que o termo “diversidade” não é o mais adequado à realidade étnica da população brasileira, em sua grande maioria negra.

Contudo, chego à aprovação da Lei 10.639/03 em 1999 e sancionada pelo então presidente da República Luís Inácio Lula da Silva em janeiro de 2003 como cumprimento de promessa de campanha (Pereira; Silva, 2016). A referida lei, além de definir a obrigatoriedade do trabalho com a temática racial no currículo da educação básica por meio do estudo de história, arte, cultura afro-brasileira, também institui o 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra. Após a promulgação da Lei 10.639/03, pode-se observar uma crescente de organizações envolvidas com a temática étnico-racial que promovem discussões e ações no que se refere à aplicação da lei no contexto educacional atual.

A Lei 10.639/2003 convida a refletir sobre nossas ações e fazeres cotidianos, mas, sobretudo abre espaço para os diálogos, estimula o (re)pensar e questionar o currículo; mais do que isso, precisamos estar atentos à diversidade cultural e racial

que habitam os espaços escolares, bem como, tomarmos a postura de enfrentamento aos silenciamentos, entendendo que a escola deve ser promotora do crescimento de todos, independentemente de sua classe, etnia ou crença.

Passados cinco anos da promulgação da Lei 10.639/03 surge a necessidade de transformação e ampliação da Lei com o propósito de dar voz à outra parcela de brasileiros pertencentes às múltiplas culturas existentes em nosso país, que são os povos indígenas ou povos originários.

Na sequência, trago algumas considerações a respeito da construção da Lei 11.645/08 que altera a Lei 9.394/96 e modifica a Lei 10.639/03, que, embora seja um importante marco nas discussões acerca das relações étnico-raciais e principalmente do avanço no currículo da educação básica para a diversidade cultural e étnica brasileira, poucos efeitos produziu nesses cinco anos de diferença entre a emergência do movimento negro até a inclusão dos povos originários no palco das discussões. É possível observar ainda que essa diferença de cinco anos entre a Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08 se reflete principalmente nas produções acadêmicas, culturais e literárias acerca da temática indígena na atualidade, visto que ambas as leis são resultado de ações políticas e lutas desses povos, que no caso dos originários, têm sua história pouco conhecida.

Na sequência, retomo o documento maior que norteia as ações nos campos político, social, econômico, dos direitos e dos deveres comuns a todo cidadão brasileiro, a saber: a Constituição Federal de 1988. Tal documento apresenta de maneira bem clara os deveres do Estado em relação à preservação dos povos indígenas garantindo-lhes consequentemente direito à terra, este último, definido no texto constitucional como “direito originário”, ou seja, legítimo antes mesmo da formação do Estado tal como o concebemos hoje. É o que lemos no trecho extraído do Título VIII, capítulo VIII- Os índios da Constituição Federal (1988)

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

§ 1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

§ 2º As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

§ 3º O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivados com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei.

§ 4º As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis. Da Ordem Social 133

§ 5º É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, ad referendum do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso Nacional, garantido, em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco.

§ 6º São nulos e extintos, não produzindo efeitos jurídicos, os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras a que se refere este artigo, ou a exploração das riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, ressalvado relevante interesse público da União, segundo o que dispuser lei complementar, não gerando a nulidade e a extinção direito a indenização ou a ações contra a União, salvo, na forma da lei, quanto às benfeitorias derivadas da ocupação de boa-fé.

§ 7º Não se aplica às terras indígenas o disposto no art. 174, §§ 3º e 4º.

Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo (Brasil, 1988, p.134-135).

Diante do exposto é possível observar que a não implementação das diretrizes apontadas por ambas às leis são marcas históricas na sociedade brasileira e comuns aos povos afros e originários, como já mencionado neste trabalho, a Lei Reforma Agrária conduzida por Joaquim Nabuco e André Rebouças que nunca se efetivou. Nessa perspectiva, é possível constatar que a posse de terras configura uma questão de cidadania plena, mas, sobretudo no caso atual dos povos indígenas, o direito à terra está no cerne da sobrevivência destes.

Ademais, outras questões são observadas na existência desses grupos étnicos, sejam originários ou afros, com destaque o apagamento social e cultural de ambos e nesse aspecto a educação está no alicerce discriminatório ao privilegiar uma educação eurocêntrica que diminui ou desconsidera os demais povos e suas culturas. Se buscarmos na História, para além daquela que aprendemos na escola, encontramos um tipo escravidão diferente dos povos africanos, de modo que até os dias de hoje precisam lutar por terras que lhes são garantidas por direito e que mais recentemente esteve ameaçado devido aos interesses políticos vigentes no país.

Deste modo, fica evidente que tais apagamentos, preconceitos e falta de interesse político contribuem não só para a perpetuação da exclusão dos povos indígenas e afros, como também para sua marginalização e, portanto, é relevante apontar na legislação, principalmente na área da educação, caminhos que

transformem o olhar do educador, da escola, da comunidade e da sociedade brasileira como um todo.

Assim, com vistas a reafirmar a pertinência e legitimidade do trabalho com a temática étnico-raciais em nosso contexto de ensino é que trago à luz desse diálogo o papel fundamental da BNCC (2017), quando expressa a necessidade das instituições de ensino trabalhar para superação das desigualdades perpetuadas ao longo do tempo no cenário educacional brasileiro, reforçando a ideia de equidade no planejamento diante das pluralidades e necessidades dos estudantes. De acordo com a BNCC (2017)

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – [...] (BNCC, p. 14, 2017).

Portanto a BNCC (2017) reforça a potencialidade de uma educação promotora de oportunidades de acesso e permanência de todos os grupos de estudantes, independentemente de sua raça, sexo ou condição socioeconômica.

Assim, as ações e o percurso legítimo evidenciado até aqui, são base de uma reflexão um pouco mais profunda sobre os passos tímidos que a escola realiza em relação ao trabalho com a educação étnico-racial e também sobre o entendimento das instituições e dos educadores quanto à emergência dessa abordagem temática nos currículos e planejamentos, o que de certa forma impossibilita a aplicabilidade da lei nas práticas educacionais nos diferentes níveis de ensino.

É necessário, portanto, compreender que o papel da escola está para além da transmissão de conteúdos e práticas que nada contribuem para a formação das crianças e jovens, sejam eles negros ou não, desde a Educação Infantil, tampouco corrobora com o modelo de sociedade justa e democraticamente diversa. Assim a Silva (2010) define o espaço escolar

A escola deve ser espaço de outras propostas de ensino, de relação, enfim, de semear o respeito ao outro; espaço de diversas idades- “diversidades” - que se valem desses tempos para se formarem não apenas bons leitores, escritores, donos de um raciocínio lógico-matemático que suprimam de si a sensibilidade, o reconhecimento de que em todos os espaços que percorremos devemos estar “educados” para as relações inevitavelmente estabelecidas com pessoas de diferentes etnias, culturas e histórias (Silva, 2010, p. 319).

É, portanto urgente que os professores assumam seu protagonismo na construção desse espaço escolar permeado de outros sentidos, de novos diálogos e posturas. É necessária uma reflexão comprometida acerca do que ensinamos na escola e o que estamos “escolhendo” não ensinar. “Escolha” nesse caso é a palavra mais apropriada, visto que na maioria das vezes cabe ao professor decidir enxergar as potencialidades de uma prática aberta à valorização étnico-racial.

Nessa direção, a preocupação, o interesse e a disposição em trabalhar com a educação para as relações étnico-raciais precisa ser pensada pelo viés da garantia de condições mínimas de efetivação, com a participação da comunidade escolar como um todo, de modo que todos possam contribuir para a elaboração de práticas que corroborem para que a escola se torne um espaço promotor de respeito e valorização da diversidade.

Ao iniciar essa escrita destaco parte de algumas experiências vivenciadas juntamente com as crianças em relação à temática étnico-racial em sala de aula, bem como as propostas que o município vem adotando para o trabalho com a educação para as relações étnico-raciais desde 2021. Sobre isso, observo algumas críticas a respeito de como tais propostas se dão de forma descontextualizada e distante da realidade, evidenciando a necessidade da urgência de entendimento dos educadores acerca da emergência de se trabalhar com a temática.

Para a autora Lucimar Rosa Dias (2021), é necessária a criação de um trabalho pautado na coletividade, no qual escola, professores, funcionários, alunos e famílias colaborem na criação de atitudes de fortalecimento de valores e laços de solidariedade e respeito. Ademais, a autora apresenta duas proposições interessantes que dialogam com o exposto até aqui e também com as experiências que destaquei.

A primeira é a do “*compromisso da escola*”, no qual acredita que a implementação da educação para as relações étnico-raciais oportuniza a participação da comunidade escolar criando um ambiente de respeito, segurança e confiança entre todos (Dias, 2021, p. 299). A segunda, diz respeito ao “*compromisso do educador*”, no qual evidencia a fundamental participação dos educadores na constituição de referências positivas, no enfrentamento de situações-problema que ocorram no interior das escolas, além de colaborar com a construção identitária dos alunos (Dias, 2021, p. 303).

Tais proposições nos levam a refletir sobre os papéis que assumimos frente à temática étnico-racial e sua aplicabilidade no contexto escolar, anteriormente, pensado na perspectiva de como lidar com a diferença é geralmente abordada dentro de um projeto com início, meio e fim ou em propostas isoladas. Todavia, a inclusão da temática étnico-racial nos currículos e, principalmente, no planejamento docente está legalmente amparada pela legislação e, portanto, não necessita de uma data específica para sua aplicação, tampouco da boa vontade e simpatia de gestores e educadores. Necessita apenas do exercício comprometido e reflexivo de ambos para que a educação para as relações étnico-raciais se efetive e fortaleça as relações e interações na sociedade.

Surge atualmente, no cerne das discussões a respeito da temática étnico-racial, a expressão “antirracista”⁴, termo este bastante utilizado por autores negros, entre eles Djamila Ribeiro (2019). A autora defende a ideia de que na sociedade atual não basta à reprodução de discursos de negação quando somos questionados sobre sermos ou não racistas; a questão está muito além do discurso, pois deve se pautar nas ações que realizamos frente à situação de um país que tem em sua estrutura marcas do racismo, ou seja, é fato comprovado de que a sociedade brasileira é racista, mas quando somos questionados sobre isso a negação é imediata por não conseguirmos reconhecer o racismo estrutural e nos perceber como parte dessa estrutura que exclui ou simplesmente usufrui de privilégios herdados a partir da escravidão dos negros em nosso país. De acordo com Ribeiro (2019):

A partir do momento em que se compreende o racismo como um sistema que estrutura a sociedade, essas respostas se mostram vazias, é impossível não ser racista tendo sido criado numa sociedade racista. É algo que está em nós e contra o que devemos lutar sempre.

É claro que há quem seja abertamente racista e manifeste sua hostilidade contra grupos sociais vulneráveis das mais diferentes formas. Mas é preciso notar que o racismo é algo tão presente em nossa sociedade que muitas vezes passa despercebido (Ribeiro, 2019, p.37-38).

Apresento as contribuições da autora para iluminar o caminho a ser trilhado por educadores engajados em uma educação para diversidade, pois muitas dúvidas surgem ou surgirão em suas caminhadas e que também corroboram com o trabalho de outros educadores. Através das proposições da autora, é possível compreender

⁴ CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 141-160.

que parte do sentido dessa pesquisa, caminha na mesma direção de uma educação antirracista, ainda que o termo não seja utilizado com as crianças de nível creche a que esta proposta se destina. É antes de tudo uma virada de chave ao nos percebermos parte de uma estrutura racista e evidenciar nossa posição e principalmente nossas ações em relação à estrutura.

2.2 A representatividade negra na Literatura Infantil brasileira

A literatura infantil desde seu surgimento esteve atrelada à utilidade pedagógica servindo, sobretudo como base formadora para crianças com o objetivo de transmitir valores em uma determinada época, mais precisamente no período de ascensão burguesa.

No Brasil, a literatura infantil esteve muito ancorada ao modelo ideológico e formador europeu, desvinculando-se dessa ideia utilitária e pedagógica com o surgimento da obra de Monteiro Lobato⁵, na década de 20, no qual Cardoso (2017) define:

Essa renovação atinge tanto a forma quanto o conteúdo, mas é feita a partir da própria linguagem, isto é, utiliza-se a intertextualidade, a paródia e a investigação de estados existenciais infantis, e o realismo aparece quebrando tabus e preconceitos, trazendo à discussão problemas cotidianos que cercam a criança (Cardoso, 2017, p. 31).

Com base no exposto é evidente que a literatura infantil possui papel formador no que se refere à leitura e compreensão de mundo por parte das crianças, assim como de si mesmas, na construção de suas identidades e respeito às diferenças culturais tão plurais em nosso país. É nesse sentido que busco apresentar a temática étnico-racial na literatura infantil brasileira, visto que este é um campo que vem sofrendo alterações significativas no que se reporta à representação do negro em obras literárias infantis.

Ao longo dos últimos anos é possível observar uma crescente no mercado editorial brasileiro com obras e textos diversificados que abarcam a temática racial nos diferentes níveis, todavia é necessário destacar que tais avanços se dão nesse

⁵ Atualmente as obras de Monteiro Lobato passam por um olhar crítico frente à temática racial, visto que, em seus escritos o autor apresenta personagens negros de maneira inferiorizada e/ou estereotipada. A posição tomada nesta pesquisa é que de fato as obras devem ser discutidas e analisadas a partir dos avanços sociais que tanto almejamos, sem com isso perder seu valor enquanto obra literária infantil, marcada pela criatividade e inventividade.

período mais recente após a promulgação da Lei 10.639/03, assim como a forma com que os personagens negros são retratados em seus enredos.

É comum encontrarmos em um momento anterior a referida lei, o negro posto nas produções literárias em situação de inferioridade e ou caracterizados de forma negativa, sendo a estes incorporados termos pejorativos naturalizados ao logo dos tempos, inclusive no contexto escolar por várias gerações.

Tal situação decorre, sobretudo da manutenção de padrões cristalizados na cultura europeia, na qual os personagens de modo geral são brancos, loiros e belos, contrariamente, a cor negra fora associada ao mal, ao sujo e ao feio, sendo replicada na sociedade brasileira que acabou se apropriando de tais valores e passou a reforçar esses estereótipos.

Atualmente, identificamos um rompimento com ideias que abordam a temática de forma preconceituosa e estereotipada dando espaço a textos em que a representatividade negra “positiva” é base fundamental da humanização e sensibilização, visando minimizar as injustiças sociais e a marginalização do negro e sua cultura. De acordo com Barros (2017):

A literatura é capaz de romper os fortes elos do preconceito, do racismo de ideias fundadas no desmerecimento do ser humano. E Maria Celestina Fernandes se propõe a esta demanda ao publicar textos para crianças angolanas e tantas outras, estreitando laços com o passado (Barros, 2017, p. 149).

É na crença de que a ampliação do contato das crianças com uma literatura infantil com a qual se sintam representadas seja na identificação com personagens ou em situações que vivenciam é que de fato podemos apontar uma direção satisfatória no que tange à promoção da autoafirmação, valorização e sentimento de pertencimento das crianças em relação a sua imagem. Deste modo, a literatura infantil atua no cerne da reflexão acerca da temática racial tornando possível práticas que contribuem para (re) construção identitária. De acordo com Cardoso (2017),

[...] podemos entender que a temática afro-brasileira, a história e a cultura da África devem, portanto, fazer parte da leitura das crianças, visto que podem auxiliá-las na compreensão da realidade em que vivem, bem como à questão (*sic*) de identidade. Todavia, há de se ter cuidado para que este trabalho tão profícuo não seja convertido em uma espécie de didatismo renegando o caráter estético do texto literário (Cardoso, 2017, p. 36).

Assim, embora na atualidade o mercado ofereça inúmeras possibilidades de abordagem dessa temática e textos variados que auxiliam cada vez mais o trabalho com a educação para as relações étnico-raciais, é preciso considerar dois aspectos importantes dessa realidade: o primeiro se refere à adequação ou não das obras existentes no mercado, visto que a expansão de obras que tratam a temática não define a qualidade das mesmas. O outro diz respeito aos critérios de escolha que o professor utiliza na seleção de obras que abordem a temática de forma emancipadora. Cabe ressaltar que esse possui papel fundamental na elaboração e realização de propostas significativas de promoção das múltiplas identidades de forma positiva, sem com isso, levar em conta apenas a pedagogização do texto literário.

Ao considerar tais aspectos é possível compreender os papéis da escola e dos professores na oferta de espaços para discussão da temática racial na sala de aula desde a Educação Infantil, visando contribuir para a eliminação de estereótipos que prejudicam a construção de identidades plurais e positivas por parte das crianças, entendendo que as construções identitárias se dão na personalidade e individualidade, mas também na interação com o outro e com o mundo. De acordo com Arena e Lopes (2013)

A forma como o sujeito se relaciona com as pessoas dos grupos de relações, como a família, os amigos, a escola e o trabalho, colaboram para a construção de sua identidade social, étnica e também como sujeito singular. A população negra não consegue encontrar elementos positivos para construir sua identidade étnica, sua singularidade e sua posição única no mundo. Ao notar que são preteridos por sua ascendência africana, acham que as pessoas brancas são as podem ocupar os espaços sociais mais importantes criados pelas relações humanas (Arena e Lopes, 2013, p. 1156).

Deste modo, a população negra no Brasil ainda encontra dificuldades em ocupar espaços naturalmente protagonizados pelos brancos, inclusive no que se refere a sua representatividade em produções literárias que antecedem a Lei 10.639/03, nas quais os personagens negros eram evidenciados em situações de inferioridade. Enquanto o branco era reconhecidamente belo, ocupava espaços de poder e privilégios, o negro representava o que é feio, fazendo com que as crianças negras não encontrassem referências positivas e acabassem negando a própria negritude.

Assim, desde muito cedo, as crianças precisam ser expostas às diferenciações étnicas para além do acesso aos mesmos espaços, precisam ser constantemente convidadas a interagir, conviver e respeitar o diferente e além, compreender e aprender com o outro em uma situação de protagonismo, seja ele no livro, no filme, nos brinquedos e nas brincadeiras.

Portanto, obras que tratam da temática racial, nas quais os personagens negros são evidenciados de forma positiva, oportunizam o desenvolvimento da visão da criança em relação a si mesma e ao outro, potencializam a ideia de pertencimento étnico e da construção de identidades múltiplas através das relações entre os sujeitos únicos. Ademais, ainda que a literatura infantil por si só não dê conta de toda a carga histórico/cultural que constitui a formação da sociedade brasileira pautada na negação da negritude do país em um exercício de constante embranquecimento cultural, é sem dúvida, um caminho possível, um instrumento poderoso de emancipação, empoderamento e principalmente de humanização ao incorporar personagens negros como protagonistas. Todavia, ao priorizar o protagonismo negro na literatura, que este seja de forma positiva contribuindo de fato para a formação da consciência étnica das crianças e jovens negros.

2.3 A literatura e a infância

Para dar início a esse diálogo retomo aqui à concepção de criança à luz das DCNEI (2010), comumente utilizado por autores e pesquisadores no campo da educação, da psicologia e da assistência social, bem como em documentos legais que tratam da infância. Assim apresentam o conceito de criança.

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, 2010, p. 14).

Embora seja uma concepção corriqueira, faço referência a esta para estabelecer uma linha temporal que antecede esse conceito, visto que a infância, tal como a concebemos na contemporaneidade, não existia até o final do século XVII e conseguinte no século XVIII, período em que foram produzidos os primeiros livros para o público infantil. Tal afirmativa pode causar estranheza durante esta leitura, porém, a infância só passa a ser percebida como uma faixa etária com interesses e

necessidades próprias durante a Idade Moderna com a ascensão burguesa e a urgência de uma nova ideia de constituição familiar (Zilberman, 1994). Nesse período, crianças e adultos participavam dos mesmos eventos, sem qualquer vínculo afetivo. Tais aspectos são facilmente identificáveis em fotos antigas, nas quais é possível observar que a criança parecia uma versão do adulto em miniatura.

Com um olhar mais atento à infância, a literatura infantil, juntamente com a escola, assume um papel formador e de controle sobre a criança nos campos intelectual e emocional, e essa estreita relação fez com a literatura permanecesse a serviço da pedagogia, como um meio didático/educativo. É fato que a literatura ocupou e ocupa até hoje espaços secundários, sendo utilizada, por exemplo, como um pretexto conteudista, ou com foco na simples transmissão (professor) e recepção (criança) de valores a serem aprendidos e posteriormente reproduzidos. De acordo com Zilberman (1994):

Por todos estes aspectos, a escola participa do processo de manipulação da criança, conduzindo-a ao acatamento da norma vigente, que é também a da classe dominante, a burguesia, cuja emergência, como se viu, desencadeou os fatos até aqui descritos. A literatura infantil, por sua vez, é outro dos instrumentos que tem servido à multiplicação da norma em vigor. Transmitindo, via de regra, um ensinamento conforme a visão adulta de mundo, ela se compromete com os padrões que estão em desacordo com os interesses do jovem (Zilberman, 1994, p. 20).

Deste modo é possível compreender que literatura e escola assumiram papéis importantes e ao mesmo tempo distorcidos de acordo com os interesses vigentes ao longo do processo civilizatório da sociedade. Necessário se faz destacar que ambas possuem caráter formador, porém, acreditamos que o termo mais adequado seja caráter emancipador das mesmas, especialmente a literatura.

Mas afinal, a literatura deve ou não permanecer na escola? Qual seria o seu papel? Que valor ela é capaz de transmitir aos pequenos?

Tais questionamentos são inevitáveis diante da escolarização “necessária” da literatura, mas aqui defendo a entrada e permanência da literatura na escola como forma de garantir o acesso das crianças às obras literárias.

Portanto, busco enfatizar nesse estudo não o papel secundário da literatura ao adentrar a escola, mas salientar que é também por meio desta, que se faz presente na vida de muitas crianças logo nos primeiros anos da infância.

Magda Soares (2001) nos elucida quanto à apropriação que a escola realiza não apenas da literatura infantil e juvenil, mas também de outros conhecimentos, transformando-os em saberes escolares. De acordo com a autora,

[...] o que se pode criticar, o que se deve negar *não* é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o (É preciso lembrar que essa escolarização inadequada pode ocorrer não só com a literatura, mas também com outros conhecimentos, quando transformados em saberes escolares) (Soares, 2001, p. 22, *grifos da autora*).

Assim sendo, concordo com a autora ao definir a “adequada e inadequada” escolarização da literatura infantil e juvenil, visto que é inevitável que esta faça parte do espaço escolar e se torne também um saber escolar. Contudo, há uma produção literária com objetivos pedagógicos, que é predominantemente utilizada pela escola como forma de apresentar ou ensinar os mais variados temas às crianças.

Teço essa reflexão porque ela expressa boa parte da minha formação acadêmica iniciada pela formação em nível técnico/profissionalizante, no Curso Normal, onde a ideia de docência estava diretamente ligada ao planejamento técnico e no controle das ações do professor enquanto transmissor de verdades absolutas que deveriam ser seguidas pelas crianças. Neste período o texto literário era uma ferramenta importante para inserir o aluno no tema a ser trabalho, no conteúdo a ser estudado, servindo de alavanca para o que foi “escolhido” como “importante” a ser ensinado”. Certamente um bom exemplo do uso “inadequado” da literatura na escola.

Passados alguns anos, retomo o caminho da docência no curso de Pedagogia e novamente passei a replicar esta ideia de literatura como apoio para o trabalho pedagógico, revendo estes conceitos apenas ao adentrar o Mestrado Profissional em Ensino de Línguas, sendo um dos maiores desafios da minha caminhada profissional, que é compreender a literatura em sua essência de mundos, de sentidos que são únicos para cada um, onde cada leitor sente-se tocado ou atravessado de diferentes formas. Nas palavras de Debus (2013):

A palavra ficcional arrebatava o leitor para um tempo e espaço que são diversos dos seus, (re) apresentando mundos e personagens que provocam a identificação, ou não, bem como o alargamento do seu horizonte de expectativas. Desse modo, ele experimenta um viver distante do seu, ao

mesmo tempo tão próximo, e, ao voltar desse encontro ficcional, já não é o mesmo; ele é capaz de reconfigurar o seu viver (Debus, 2013, p. 22).

Portanto, hoje consigo conceber a obra literária enquanto arte, capaz de promover valores e despertar sentidos únicos em seus leitores, dessa maneira, a abordagem à literatura não perde seu caráter artístico e estético. Assim, o foco desse estudo está no papel da literatura infantil na escola como instrumento emancipador de ideias e reflexões sobre o mundo e sobre si mesmas pelas crianças, entendendo a infância como um espaço potente e receptivo ao desvendar o mundo.

A literatura infantil, para além de simples entretenimento, é produção humana, é essencial à vida humana, uma vez que esta conduz os leitores a uma vida rica em experiências, promove a criatividade e imaginação contribui fortemente para o conhecimento e controle emocional e sentimentos, assim como o conceito recente de criança explicitado neste trabalho, a literatura infantil, também é recente ao levarmos em consideração sua preocupação com este público e suas especificidades.

2.4 Contar histórias na Educação Infantil

O ato de contar histórias está intrinsicamente relacionado com o processo civilizatório da humanidade. Para Celso Sisto (2001), existem muitas formas de se ler e conhecer o mundo, mas aponta para o inegável, [...] “o mundo é uma história que se lê diariamente” (p.29. 2001).

Concordo com o autor, pois de fato, quantas histórias nós, qualquer um de nós viveu, vive ou viverá ao longo do tempo que temos. A história de quando aprendemos a andar de bicicleta, a história de aventura ou brincadeira vivida com amigos na infância ou adolescência, ou o primeiro dia de aula, a primeira vez que se guiou um carro, um amor correspondido ou não, a maternidade, enfim, são muitas histórias vividas em uma só.

Ao retomar os primórdios da civilização é possível compreender que o homem sempre teve a necessidade de comunicação, fato este presente em registros de arte rupestres, desenhos e formas em paredes que evidenciam o cotidiano e muito além, contam o acontecido e o vivido naquele momento num gesto solidário com as próximas gerações que posteriormente através da linguagem criam outra forma de

registro, o ato de contar histórias oralmente. Cabe então destacar que muitos povos ainda fazem uso da língua oral como forma de transmissão de conhecimento às gerações posteriores, seja através da música, história, conto, arte ou provérbios.

O exemplo disso, temos os povos indígenas que vivenciam o desafio da tradição oral e a língua escrita mais próximos da realidade brasileira, porém, no que cerne deste estudo, os povos africanos ganham um olhar especial, pois apesar da África ter sido berço da escrita, a tradição oral é referência na cultura africana, e, portanto, a ausência de registros escritos fez com que a África fosse considerada pelos europeus como uma “terra sem história”.

Comumente ouvimos a seguinte expressão: “Quando nossa mãe morre, parte da nossa história morre também”. A autoria é desconhecida, porém cabe a comparação com os povos ágrafos ou mesmo com esse rótulo dado à África.

Quando um ancião morre, parte do conhecimento morre junto. Daí a importância desse legado ancestral de dividir e distribuir conhecimento através do ato de contar histórias. Nesse sentido, Celso Sisto (2001) argumenta:

Se pinçarmos da nossa História a contribuição cultural, principalmente dos índios e negros, com certeza não será difícil lembrar que os índios se reuniam em ritual de círculo, para socializarem suas histórias, crenças, tradições, suas descobertas, suas experiências cotidianas contadas em forma de narrativa (Sisto, 2001, p. 59).

O autor continua,

Se formos buscar no passado negro- pelas duas vias: a da raça e sua participação na nossa formação cultural; e a da vergonha pela exploração escravagista- vamos fatalmente dar de cara com toda uma rede de histórias, para preservar e entreter. A história como defesa de suas raízes, era uma maneira de não se entregar. A história, como elemento lúdico, por exemplo era um artifício das escravas, das amas de leite, para tranquilizarem as crianças deixadas sob sua guarda. A história, como elemento sagrado, proferida pelo reconhecimento do valor das palavras, com força ritualística e congregadora sempre foi “arma” dos negros e índios (Sisto, 2001, p. 59-60).

Considero importante esse apanhado histórico exposto inicialmente para que possamos compreender a essência do ato de contar histórias, muito difundido na contemporaneidade nos mais variados espaços, entendendo que as histórias sempre foram e serão contadas pelas mães, avós e, sobretudo pelos professores, no qual justifica também a apropriação da escola pela contação de histórias.

Deste modo, a escola sendo o primeiro espaço social para além do seio familiar no qual a criança é inserida, é um espaço que acolhe inúmeras crianças e

necessita de uma estrutura organizacional que possibilite o atendimento e cuidado, mas também o desenvolvimento integral dos pequenos, envolvendo-os em situações de aprendizagem e ludicidade.

Portanto é comum que as escolas organizem seu trabalho em momentos como hora do brincar, do lanche, da soneca e dentre muitos outros, a hora do conto. A hora da história, do conto, da leitura, enfim, muitos nomes pode ter esse momento em que o professor reúne as crianças para contar uma história, ler um livro, dizer um poema ou mesmo um brinco em roda. É um momento bastante corriqueiro e uma forma bem reduzida do que de fato se trata o ato de contar histórias, visto que tal atividade exige técnica e aperfeiçoamento.

Assim, contar história ou contar bem uma história deve fugir daquilo que em geral a escola propõe, fugir da pedagogização, do doutrinamento e do foco conteudista, é necessário que haja um encantamento por quem conta e quem ouve uma história.

É certo que nem todo professor consegue exercer o papel de contador de histórias, mas ainda é capaz de se aperfeiçoar e tornar-se um mediador e promotor de atividades de integração entre as crianças através da contação de histórias. De acordo com Weschenfelder (2011):

Ao escutar um conto, as crianças e jovens criam seus cenários imaginando as cores, o cheiro, o gosto, a ação, o tempo e o lugar onde se passa a narrativa, fazendo com que a mente trabalhe de forma rápida e coerente. Nesse sentido, toda história contada, recontada ou lida com propriedade constitui uma ferramenta educativa eficaz, pois atende às necessidades humanas em todos os seus aspectos (Weschenfelder. 2011, p. 70).

Diante do exposto, é possível compreender mais explicitamente o papel emancipador da literatura e a relevância da escola ser esse espaço socializador e promotor de momentos de contação de histórias. Tais momentos, mais do que deleite, promovem um melhor desempenho e interesse pela leitura, despertam a criatividade e sentidos na medida em que o contador encanta e permite-se encantar pelo texto literário.

Deste modo, é evidente e necessário que as histórias façam parte da rotina das escolas desde a Educação Infantil, pois é através desta, que se evidenciam vivências e trocas de forma lúdica, não podendo ser reduzida a uma experiência única e isolada dentro da rotina escolar ou mesmo, no planejamento do professor. É importante que esse ato ocorra de forma contínua, que de fato faça parte da prática

educativa dos professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental. É necessário refletir que para que um trabalho com a leitura literária se efetive na escola, haja espaços adequados como bibliotecas ou salas de leitura além do compromisso dos professores em oportunizar esses momentos. Para Colomer (2017)

Tanto o espaço da biblioteca quanto o das salas de aulas, onde se aprende a ler, são lugares especialmente necessitados de uma organização compreensível e estimulante para os aprendizes de leitura. Os lugares de trabalho compartilhado, de leitura autônoma, de recursos de apoio ou de manuseio curioso devem estar claramente delimitados e indicados, para favorecer seu funcionamento complementar (Colomer, 2017, p. 96).

Assim sendo, é importante que a escola assuma esse compromisso, visto que nem sempre as crianças terão acesso a essas obras em suas residências e que esses momentos de leitura ocorram de forma contínua, que de fato faça parte da prática educativa dos professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo apresento o percurso metodológico desse estudo. Inicialmente descrevo a metodologia da pesquisa que sustenta essa dissertação de mestrado a ser elaborada. Após, discorro sobre o contexto de aplicação do estudo e posteriormente a geração e análises dos dados obtidos.

3.1 Opções Metodológicas

A abordagem metodológica utilizada é de cunho qualitativo por esta considerar o ambiente e a subjetividade dos envolvidos no percurso investigativo, no qual o pesquisador possui estreita relação com o ambiente e realidade, o foco está no processo e seus significados e não em números e estatísticas.

Deste modo, esse projeto apoia-se metodologicamente na pesquisa-ação por essa dialogar com os objetivos deste estudo que, baseado no ambiente da escola de Educação Infantil, busca analisar o papel da literatura infantil como mediadora da educação para as relações étnico-raciais no contexto de sala de aula de Educação Infantil.

Por atuar como professora de Educação Infantil em uma escola pública localizada na periferia da cidade de Bagé/RS, é possível perceber a grande e

urgente demanda do trabalho com as relações étnico-raciais e ao mesmo tempo as dificuldades que os docentes encontram em abordar tal temática em sala de aula.

Assim entendo que a literatura infantil se apresenta como um caminho potente para apresentação e discussão de uma educação para as relações étnico-raciais contribuindo para o fomento de práticas educativas significativas e também com o desenvolvimento infantil.

Tais temáticas encontradas em meu contexto de atuação me trazem até o curso do mestrado com o propósito de contribuir com os avanços no que tange à inserção e ampliação do contato das crianças com as relações étnico-raciais, logo nos primeiros anos da infância.

Para Thiollent (2009), a pesquisa-ação pode ser compreendida como uma pesquisa social com base empírica concebida com uma ação ou resolução de um problema coletivo, no qual o pesquisador e participantes estão envolvidos de modo participativo ou cooperativo.

Para o autor o planejamento é bastante flexível se comparado a outros autores que seguem o esquema padrão de qualquer outra pesquisa, ele existe sempre um vaivém de preocupações que precisam ser adaptadas em função das peculiaridades do grupo, dos pesquisadores e da situação a ser investigada. Assim de acordo com Thiollent (1986):

Na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. Sem dúvida, a pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja de tipo participativo (Thiollent, 1986, p. 15).

Deste modo a pesquisa-ação confere ao pesquisador certo protagonismo dentro da investigação, nesse caso a pesquisadora possui relação direta com os pesquisados e o contexto no qual a pesquisa se aplica e, portanto, a sua participação perpassa o levantamento, a organização e a análise dos dados. Sua relação com a pesquisa evidencia seu interesse pessoal pelos avanços na educação para as relações étnico-raciais e a superação das desigualdades.

Ademais a pesquisa-ação contribui para a produção de conhecimentos que orientam e esclarecem situações do cotidiano dos pesquisados, mas também corrobora com transformações mais amplas no campo educacional.

3.2 Contexto da pesquisa

O presente estudo teve como foco a aplicação de um projeto de leitura na Escola Municipal de Educação Infantil Conceição Moreira, localizada no bairro Kennedy, zona norte do município de Bagé/RS. A escola conta com uma pequena estrutura física, comportando três salas de aula, uma sala extra para atividades diversas, sala de secretaria escolar/direção, uma cozinha, três banheiros e pátio com pracinha.

A referida escola possui 20 anos de atuação na comunidade e atende, no momento desta pesquisa (segundo semestre de 2023), cerca de 40 crianças em idade de 0 à 4 anos e 11 meses, organizadas em sala de berçário 1 e 2, maternais 1 e 2.

Apesar de a escola atender um número reduzido de crianças, e estar inserida em uma comunidade periférica, pode-se observar que o número de crianças negras é muito pequeno, estando em torno de três a quatro crianças. O público atendido pela mesma, em sua maioria é composto por trabalhadores do comércio, autônomos e donas de casa.

Assim sendo, o contexto da investigação se dá em uma escola que atende, sobretudo crianças e famílias de classe média baixa, mas com sua maioria residente no entorno da escola, no bairro Kennedy.

3.2.1 Registro das atividades

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, o presente estudo buscou descrever, compreender e explicar aspectos da realidade investigada (Gerhardt; Silveira, 2009). Nesse sentido, a pesquisa qualitativa, diferentemente da pesquisa quantitativa, tem como foco principal o ambiente e o processo investigativo, possibilitando ao pesquisador fazer uso de diferentes instrumentos de coleta de dados. Para tal, utilizamos os seguintes instrumentos para coleta de dados:

1 - Registros fotográficos: os encontros e produções artísticas foram registrados periodicamente para após comporem a pesquisa;

2 - Diário reflexivo: este instrumento foi utilizado ao final de cada encontro de forma escrita pela pesquisadora, apresentando reflexões e observações construídas durante todo o percurso;

3 - Registros dos participantes: as atividades propostas compõem um portfólio individual das crianças com seus registros em desenho, modelagem, esculturas, dramatizações, releituras orais, entre outros.

3.2.2 Registros para avaliação

Para registros de avaliação foram utilizados os registros em fotos e vídeos, bem como as produções artísticas das crianças, momentos de conversa, reflexões e interpretações das crianças sobre o tema abordado. Deste modo, foi possível não apenas realizar uma avaliação do percurso realizado pelos pequenos, mas uma constante reflexão sobre a pesquisa e também da construção da intervenção pedagógica.

3.2.3 Análise dos dados

Por se tratar de uma pesquisa-ação, os dados foram analisados considerando que esse projeto foi ancorado em uma abordagem qualitativa. Para Creswell (2010), o processo de análise de dados deve ser de forma contínua, dito de outra forma, na medida em que se coletam os dados, realiza-se a interpretação dos mesmos, permitindo a pesquisadora, ao longo do percurso investigativo, retomar, (re) organizar e refletir sobre sua ação pedagógica e também sobre os objetivos propostos. Ao final, realizar uma análise geral dos resultados alcançados à luz do que essa pesquisa propôs.

4. METODOLOGIA DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: O PROJETO PEDAGÓGICO

Para dar início às discussões metodológicas que fomentaram este estudo busco sustentar o meu trabalho sobre a ótica da metodologia de projetos, visto que este se adequa perfeitamente aos objetivos dessa pesquisa, bem como ao contexto em que se aplica.

Destaco inicialmente a capacidade humana de projeção ou de projetar-se diante de questões que nos exigem uma nova postura com base no conhecimento

prévio, decorrente de experiências e vivências anteriores e na curiosidade, elemento fundamental na aquisição de novos conhecimentos.

Cabe ressaltar, num primeiro momento, que o trabalho com projetos na primeira infância, mais especificamente no nível creche (nível de atuação da professora pesquisadora, o qual a pesquisa se aplica), fora atrelada aos cuidados fisiológicos, sendo desconsiderada no campo didático/pedagógico. Assim definem esta etapa da educação, Barbosa E Horn (2008),

A primeira infância, período de 0 aos 3 anos, é uma etapa que começa dominada pelos instintos e reflexos que possibilitam as primeiras adaptações e que se estendem pela descoberta do ambiente geral e pelo início da atividade simbólica. É o momento em que as crianças as têm uma dependência vital dos adultos. O modo de viver e de manifestar-se, de conhecer e de construir o mundo, pauta-se na experiência pessoal, nas ações que realizam sobre os objetos e no meio que as circundam. Os primeiros anos de vida da criança estão marcados por uma constante busca de relações: as pessoas, os objetos e o ambiente são interrogados, manipulados, mediante uma atitude de intercâmbio interativo, juntamente com um processo de empatia (Barbosa; Horn, 2008, p. 72).

É, portanto, na primeira infância que as crianças observam o mundo, aprendem e constroem conhecimento com base na quantidade e, sobretudo, na qualidade das experiências significativas que lhe foram ofertadas. Nessa direção, a metodologia de projeto mostra-se eficiente no trabalho com crianças bem pequenas evidenciando seu protagonismo no que tange a sua aprendizagem.

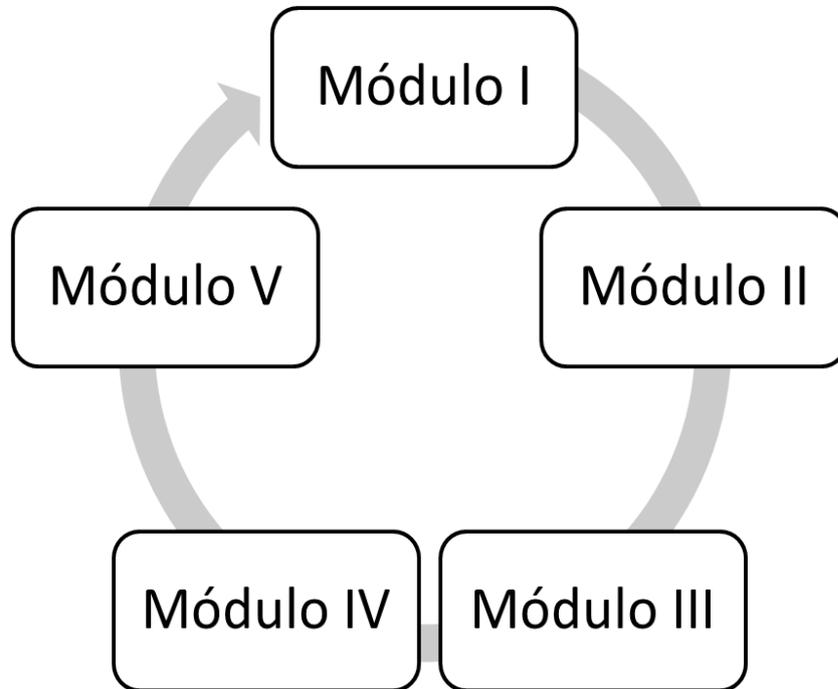
A proposta de um projeto de leitura literária, intitulado “Literatura e identidade étnico-racial” abordará as questões étnico-raciais em uma turma de maternal misto I e II/2023. O projeto seguirá um roteiro organizado em cinco módulos que abordam aspectos pertinentes dentro de uma proposta educacional que reconhece e valoriza as questões raciais no contexto de sala de aula de Educação Infantil.

Assim sendo, o módulo I - abordará a ancestralidade e o sentimento de pertencimento; o módulo II - trabalhará a identidade e os tons de pele; o módulo III apresentará a identidade e os tipos de cabelo; o módulo IV aborda as relações sociais e o módulo V - irá explorar a naturalização das questões étnico-raciais no cotidiano escolar.

Cada módulo possui quatro etapas conforme o quadro abaixo. Cada uma das etapas está diretamente relacionada com os campos de experiência propostos pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017), sendo estes: “[...] O eu, o outro e o nós, [...] Corpo, gestos e movimentos, [...] Traços, sons, cores e formas, [...] Escuta,

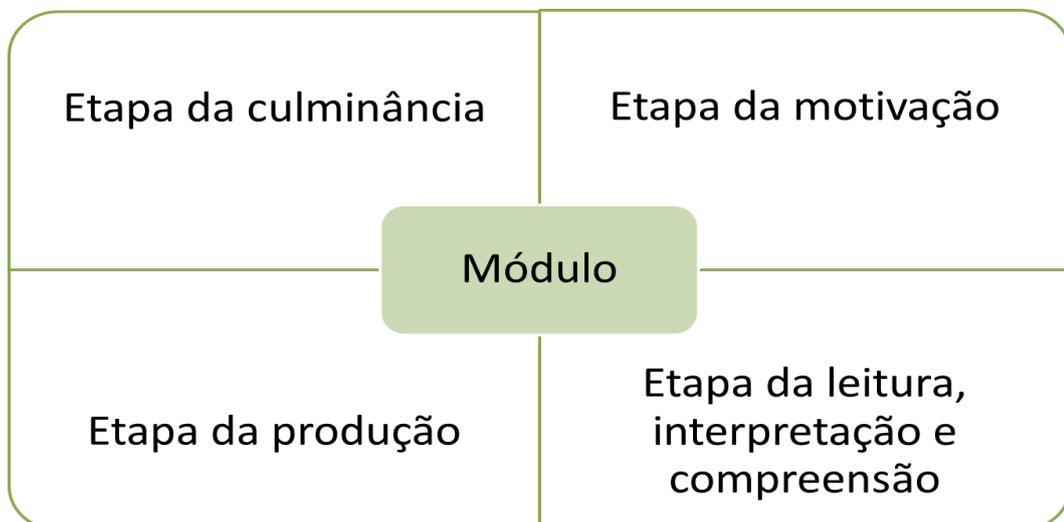
fala, pensamento e imaginação [...] Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações.” (Brasil, 2017, p. 36-39).

Figura 1 – Esquema dos Módulos que compõem o Projeto



Fonte: Autora (2024)

Figura 2 - Esquema das etapas que compõem cada Módulo



Fonte: Autora (2024).

Tabela 1 - Quadro das etapas que compõem cada Módulo

ETAPAS	DESCRIÇÃO DAS ETAPAS
Motivação	Nesta etapa, a pesquisadora irá inserir a temática previamente através de música, dinâmica ou brincadeira, de modo a motivar os pequenos para posteriormente apresentar a leitura de uma obra de Literatura Infantil.
Leitura, Interpretação e compreensão	Nesta etapa, a pesquisadora seleciona previamente a obra na qual abordará um aspecto específico da educação para as relações étnico-raciais. Após a leitura, a pesquisadora propõe algumas questões de exploração da obra apresentada, como personagens principais, assunto central, e compreensão das crianças sobre o assunto, entre outros.
Produção	Nesta etapa, a professora pesquisadora propõe uma produção das crianças através de desenhos, modelagens e/ou esculturas como forma de registro concreto que posteriormente irá integrar o portfólio dos pequenos.
Culminância	Nesta etapa, a professora pesquisadora propõe uma experiência aos pequenos, como uma dinâmica de exploração de um espaço ou material, uma releitura ou peça teatral, entre outras

Fonte: Autora (2023).

As quatro etapas se deram ao longo de quatro encontros (dias) e contaram com registros fotográficos e escritos como forma de refletir sobre a ação ao final de cada encontro, dando possibilidade de retomar questões que pudessem ser pertinentes ao estudo e para avaliar os resultados obtidos, considerando o objetivo geral do projeto.

No ano de 2022 com a intenção de organizar a rotina da turma e sua motivação para a realização das atividades, convidei a professora Marcela de

Vasconcellos Mello Padilha⁶ para me auxiliar na criação de uma dinâmica de introdução a hora do conto.

Para o momento da leitura, a professora Marcela de Vasconcellos Mello Padilha compôs uma canção intitulada “Hora do conto 3, 2,1 e já”⁷ (2022) que apresenta em sua estrutura três estrofes cada qual representando um momento da contação de histórias conforme exposto abaixo:

Olhe pra cá
 Vou te contar
 Um conto novo
 Vem escutar
 Abra os olhos e os ouvidos
 3,2,1 e já

Preste atenção
 Nessa história
 Olhe de novo para cá
 Abra os olhos e os ouvidos
 3,2,1 e já

Chegou ao fim
 Dessa história
 Hora do conto é sempre assim
 Até a próxima historinha
 3,2,1 e tchau! (Padilha, 2022).

Com a inserção dessa canção na rotina da aula, foi possível perceber um maior engajamento das crianças para a hora do conto e desde então a canção tem sido grande aliada na motivação das crianças para hora da história e, portanto será utilizada a cada leitura das obras apresentadas no projeto.

4.1 Objetivo geral

Propor um projeto de leitura de obras de Literatura Infantil que envolva a temática étnico-racial.

4.2 Objetivos pedagógicos

- Promover momentos de leitura de obras de Literatura Infantil;
- Ampliar o contato das crianças com obras de Literatura Infantil que tratam da temática étnico-racial;

⁶ Professora, atuante na rede municipal de Bagé, na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Sua relação com a música se deu por incentivo do pai, porém durante a pandemia a professora Marcela passou a compor canções com viés didático-pedagógico para auxiliar na aprendizagem das crianças.

⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/shorts/fFWTqVw6nBg> Acesso em 30 Jun. 2022

- Produzir registros orais e artísticos acerca das obras apreciadas;
- Propor momentos de reflexão por parte das crianças sobre as diferenças e também respeito às diferenças;
- Oportunizar momentos de identificação com as personagens presentes na Literatura Infantil;
- Colaborar para que as crianças valorizem suas características individuais e dos pares.

5. APLICAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO E SEUS RESULTADOS

Nesta sessão, apresento a estrutura de aplicação do projeto, dividido em cinco módulos temáticos.

5.1 Desenvolvimento do Projeto

O projeto foi executado no segundo semestre de 2023 a partir do mês de agosto. Ele foi organizado em cinco módulos, cada qual com quatro encontros e com a duração de uma semana, no qual busquei abordar através da leitura de uma obra de Literatura Infantil um aspecto específico da educação para as relações étnico-raciais.

A escolha por essa forma de organização e apresentação da temática para as crianças por etapas divididas em encontros e se deve, sobretudo, ao fato de que as crianças em idade de creche vivenciam aprendizagens a partir de variados estímulos e consolidam conhecimentos gradualmente.

Na sequência apresento em forma de quadro o plano de intervenção pedagógica.

Tabela 2 - Projeto Literatura e identidade Étnico-racial - Módulo I: A ancestralidade e a união.

Projeto Literatura e identidade Étnico-racial - Módulo I: A ancestralidade e a união
Tema: A ancestralidade e o sentimento de pertencimento
Objetivo geral: Construir a ideia de <i>Ubuntu</i> com as crianças, percebendo o outro

Projeto Literatura e identidade Étnico-racial - Módulo I: A ancestralidade e a união

como uma extensão de si mesmo.

Objetivos específicos:

- Observar e identificar características da turma através de roda de conversa;
- Produzir desenhos para serem entregues às pessoas especiais do cotidiano das crianças;
- Construir bombas de sementes para serem plantadas com as famílias;
- Compreender os laços de comunidade e empatia que une as pessoas.

Campos de experiência da BNCC: O eu, o outro e nós, Traços, sons, cores e formas, Escuta, fala, pensamento e imaginação, Corpo, gestos e movimento e Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações.

Metodologia

1º encontro - etapa da motivação.

Quebra-cabeça “Eu sou porque nós somos”.

1º momento: No pátio da escola, a professora irá esconder previamente peças de um quebra-cabeça grande que forma a imagem da turma toda. Inicialmente a professora convida as crianças a procurarem juntas as peças desse quebra-cabeça.

2º momento: Todas as crianças irão trazer as peças para o centro do pátio para iniciar a montagem e descobrir qual imagem o quebra-cabeça irá revelar.

3º momento: Após a montagem, a professora irá iniciar uma roda de conversa expressando bons sentimentos a respeito do grupo e convidando as crianças a relatar o que estão achando da turma, dos colegas, da professora e da escola. Serão motivados a identificar o que mais gostam e o que menos gostam na escola.

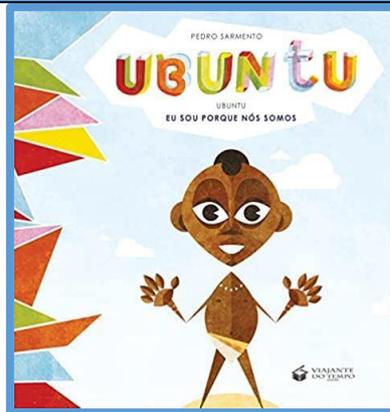
2º encontro - etapa da leitura.

Nesse encontro a professora pesquisadora irá preparar o ambiente da biblioteca para a contação da história.

1º momento: As crianças irão se organizar em semicírculo de forma que fiquem confortáveis para a apreciação da história. Inicialmente cantaremos a canção “Hora do conto, 3,2,1 e já!” (2022), de autoria da professora colaboradora Marcela Padilha.

2º momento: Leitura da obra *Ubuntu* de Pedro Sarmiento (2016).

Projeto Literatura e identidade Étnico-racial - Módulo I: A ancestralidade e a união



A obra *Ubuntu*, de Pedro Sarmiento (2016), apresenta ilustrações misteriosas e enigmáticas que assim como a narrativa, evidencia a particularidade e o sentido que damos ao termo *Ubuntu*. *Ubuntu* é um dos princípios da formação da Nova República da África do Sul, pós *Apartheid*. Trata-se de um sentimento de comunidade e coletividade e que num contexto inicial da abordagem étnico-racial ganha sentidos e significados únicos, por apresentar a ideia de partilha, de igualdade e de comunhão.

3º momento interpretação e compreensão.

Nesse momento a professora pesquisadora propõe aos pequenos alguns questionamentos acerca da obra apreciada:

- Qual é o personagem principal?
- Há apenas um personagem?
- É possível ser vários ao mesmo tempo?
- É possível estar em vários lugares ao mesmo tempo?
- O que significa união?
- Qual a imagem que mais chamou sua atenção na obra?

3º encontro - etapa da produção.

“Correio amigo”

1º momento: A professora irá organizar previamente uma caixa de correio da turma, onde serão depositados desenhos que as crianças irão fazer e destinar ao colega, à professora, ao amigo de outra turma, a outra professora ou a um funcionário da

Projeto Literatura e identidade Étnico-racial - Módulo I: A ancestralidade e a união
<p>escola.</p> <p>2º momento: Após todos realizarem seus desenhos, a professora irá realizar a entrega dessa carta/ desenho aos destinatários.</p>
<p style="text-align: center;">4º encontro - etapa da culminância.</p> <p style="text-align: center;">“É tempo de semear amor”</p> <p>1º momento: Utilizando argila, terra e sementes de girassol, a professora irá confeccionar juntamente com as crianças, bombas de sementes. Essas bombas de argila podem ser plantadas em vasos em casa ou simplesmente lançadas em algum terreno vazio, desde que possam ser observadas em seu desenvolvimento.</p> <p>2º momento: As crianças irão levar para casa suas bombinhas de semente e plantar junto com sua família, realizando registro fotográfico desse momento.</p> <p>3º momento: As famílias farão um registro escrito e um desenho sobre a experiência do plantio e enviar para a professora.</p>

Fonte: Autora (2023)

Tabela 3 - Projeto Literatura e Identidade Étnico-racial - Módulo II: Toda a cor.

Projeto Literatura e Identidade Étnico-racial - Módulo II: Toda a cor
<p>Tema: A valorização da identidade étnico-racial a partir dos tons de pele.</p>
<p>Objetivo geral: Identificar e valorizar os diferentes tons de pele que existem.</p>
<p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, e que é importante valorizá-las e respeitá-las; ● Identificar os muitos tons de pele existentes no grupo; ● Criar cores novas a partir da mistura das cores primárias; ● Produzir obras de arte usando a própria imagem em fotografia e autorretrato.
<p>Campos de experiência da BNCC: O eu, o outro e nós, Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Corpo, gestos e movimento.</p>
<p>Metodologia</p> <p style="text-align: center;">1º encontro - etapa da motivação.</p> <p style="text-align: center;">“Que cor dá?” Experiência com as cores primárias.</p> <p>1º momento: A professora pesquisadora irá apresentar a canção <i>Misturando as</i></p>

Projeto Literatura e Identidade Étnico-racial - Módulo II: Toda a cor

cores, de Xuxa (2011), disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uoA3OB35EjY>.

Na sequência, serão misturadas as cores primárias a fim de obter as cores secundárias como sugere a canção.

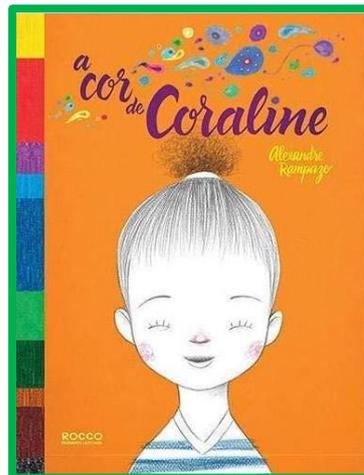
2º momento: Num segundo momento, a turma descobrirá se é possível encontrar a cor da nossa pele a partir da mistura das cores primárias, dosando a quantidade de pigmentos e usando a cor branca para clarear e a cor azul para escurecer, até chegar no tom correto. Essa experiência será retomada na etapa da culminância.

2º encontro - etapa da leitura.

Nesse encontro a professora pesquisadora irá preparar o ambiente da biblioteca para a contação da história.

1º momento: As crianças irão se organizar em semicírculo de forma que fiquem confortáveis para a apreciação da história. Inicialmente será cantada a canção “Hora do conto, 3,2,1 e já!” (2022).

2º momento: Leitura da obra *A cor de Coraline*, de Alexandre Rampazo (2018).



A obra *A cor de Coraline*, de Alexandre Rampazo (2018), faz parte do acervo do PNLD – Plano Nacional do Livro e do Material Didático distribuído às escolas de Educação Infantil. O livro apresenta de forma divertida a questão do lápis de cor bege presente nas caixas de lápis de cor e popularmente chamado de lápis cor de pele. Assim, o livro apresenta uma reflexão sobre os muitos tons de pele existentes nesse e ou outro mundo qualquer imaginado por Coraline ou por qualquer outra criança.

Projeto Literatura e Identidade Étnico-racial - Módulo II: Toda a cor

3º momento interpretação e compreensão.

Nesse momento a professora pesquisadora propõe aos pequenos alguns questionamentos acerca da obra apreciada:

- Quem é o personagem principal?
- Onde aconteceu a história?
- Por que o Pedrinho pediu um lápis cor de pele para Coraline?
- Existe um lápis cor de pele?
- Se a gente morasse no país dos envergonhados, qual cor seria a nossa pele?
- Por que a Coraline deu o lápis marrom para o Pedrinho?
- Será que existe a cor da nossa pele na caixinha de doze cores de Coraline?

3º encontro - etapa da produção.

“Cores e vidas”

1º momento: Nesse momento a professora apresentará a caixa de lápis cor de pele com doze tons de pele diferentes para que as crianças explorem e identifiquem seus tons de pele.

2º momento: Com inspiração na técnica *Pop Art*, que consiste na repetição da mesma imagem várias vezes em cores vivas e diferentes. Tal processo também está presente ao final da obra *A cor de Coraline*.

Para essa proposta a professora utilizará a foto das crianças.

3º momento: As crianças irão colorir suas imagens livremente, porém, uma das imagens será colorida de acordo com o seu tom de pele identificado anteriormente.

4º encontro - etapa da culminância.

“Toda a cor tem seu valor”

1º momento: A professora retomará a produção das tintas com os tons de pele confeccionadas na etapa da motivação.

2º momento: Será proposta a produção de autorretrato pelas crianças, observando também características individuais. Cada retrato será colorido com o tom de pele produzido anteriormente por cada criança.

3º momento: Exposição das obras produzidas pelas crianças no interior da escola para apreciação das próprias crianças e suas famílias

Tabela 4 - Projeto Literatura e identidade Étnico-racial - módulo III: Meu cabelo, minha identidade.

Projeto Literatura e identidade Étnico-racial - módulo III: Meu cabelo, minha identidade.	
Tema: A construção de uma identidade positiva a partir do cabelo.	
Objetivo geral: Inserir a temática étnico-racial através da leitura da obra <i>Chico Juba</i> , de Gustavo Gaivota (2011).	
Objetivos específicos:	
<ul style="list-style-type: none"> ● Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes e que é importante valorizá-las e respeitá-las; ● Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais para acompanhar diferentes ritmos de música; ● Dialogar com crianças expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões. 	
Campos de experiência da BNCC: O eu, o outro e nós; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Corpo, gestos e movimento.	
Metodologia	
1º encontro - etapa da motivação.	
Nesse dia será inserida a temática através da produção de sons e ritmos com chocalhos produzidos pelas crianças. Para compor esse primeiro momento, a professora fará uma adaptação da canção criada pelo professor Allan de Souza ⁸ (2022).	
1º momento: Em roda na sala, a professora pesquisadora apresenta a canção (adaptada) para as crianças e as convida a cantar e acompanhar o ritmo com os chocalhos.	
Letra	
<p>O meu cabelo é bem bonito. É black power e bem pretinho. O do João também é bonito, é amarelo e bem lisinho.</p>	

⁸ Professor de português e literatura que chamou atenção ao ensinar crianças pequenas uma canção a respeito da valorização dos diferentes tipos de cabelo, segundo o autor, a ideia é fortalecer a identidade e autoestima. O vídeo viralizou nas redes sociais no ano de 2022 e hoje motiva muitos educadores a utilizar a canção em sala de aula e também a buscar novas formas de trabalhar a temática étnico-racial.

Projeto Literatura e identidade Étnico-racial - módulo III: Meu cabelo, minha identidade.

O da **Vitória** é uma gracinha, cor de chocolate, feito de tracinha.
 O do **Ricardo** é muito legal, é bem **crepinho** e natural.
 Muitos formatos, vários cabelos.
 Não tenha medo, se olhe no espelho.
 Ele representa a nossa identidade.
 Ninguém vai tirar a liberdade. (Souza, 2022, grifos nossos⁹¹⁰)

As palavras grifadas na canção serão substituídas por características e nomes dos alunos da turma.

2º momento: A professora conversará sobre as características individuais de cada um em relação ao seu cabelo, assim como a compreensão e interpretação da letra da canção.

Nesse momento a professora pesquisadora fará alguns questionamentos como:

- Sobre qual parte do nosso corpo a canção trata?
- Todos os cabelos são iguais? Quais são as diferenças?
- Vocês gostam de admirar os cabelos em frente ao espelho? Por quê?

2º encontro - etapa da leitura.

Nesse encontro a professora pesquisadora prepara o ambiente da biblioteca para a contação da história.

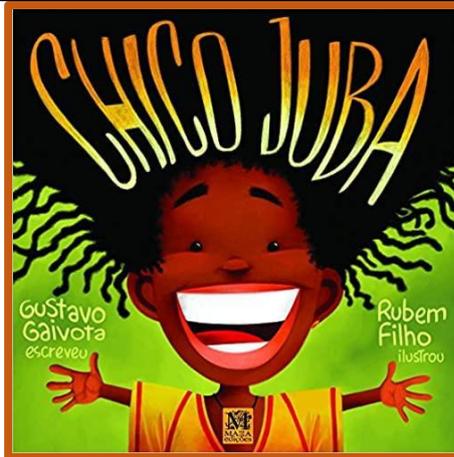
1º momento: As crianças se organizarão em semicírculo de forma que fiquem confortáveis para a apreciação da história. Inicialmente será cantada a canção “Hora do conto, 3,2,1 e já!” (2022)..

2º momento: Leitura da obra *Chico Juba* de Rubem Filho (2011).

⁹ As palavras grifadas na canção serão substituídas por características e nomes dos alunos da turma.

¹⁰Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/o-que-fazer-no-rio-de-janeiro/noticia/2022/08/19/professor-e-alunos-fazem-sucesso-com-musica-sobre-valorizar-todos-os-tipos-de-cabelo-nao-tenha-medo-se-olhe-no-espelho.ghtml>. Acesso em 12 Nov.2022.

Projeto Literatura e identidade Étnico-racial - módulo III: Meu cabelo, minha identidade.



A obra trata da questão do cabelo cacheado, crespo ou *black power* de forma muito bem humorada. O personagem principal torna-se um grande inventor de xampus para controlar sua cabeleira. Ao final dessa história, os esforços do menino nos convidam a refletir sobre a importância de sermos nós mesmos e valorizarmos nossas características.

3º momento interpretação e compreensão: Nesse momento a professora pesquisadora propõe aos pequenos alguns questionamentos acerca da obra apreciada:

- Quem é o personagem principal?
- Por que ele queria modificar os cabelos?
- Como é o cabelo do personagem principal?
- O que aconteceu com o personagem quando ele criou um xampu à base de sabão em pó?
- O que o personagem passou a inventar depois que foi ao cabeleireiro?

3º encontro - etapa da produção.

“Cabelo, cabeleira, cabeludo, descabelado”.

1º momento: Desenho com interferência a partir de uma foto impressa das crianças, usando diferentes materiais: lãs, linhas, papéis, folhas e elementos da natureza, algodão, cola colorida entre outros. Com eles, as crianças irão decorar seus cabelos.

2º momento: Apresentação das produções aos colegas e professora e exposição das obras no painel da turma.

Projeto Literatura e identidade Étnico-racial - módulo III: Meu cabelo, minha identidade.

4º encontro - etapa da culminância.

“Meu cabelo, para que te quero?”

1º momento: A professora pesquisadora irá organizar o espaço com diferentes objetos e materiais de cuidado para os cabelos, como tubos de xampu, condicionadores e cremes, pentes, escovas, espelhos, acessórios em geral.

2º momento: As crianças serão convidadas a explorar esse espaço e a pesquisadora participará como expectadora das ações e diálogos dos pequenos, além de realizar registros fotográficos desse momento de exploração.

3º momento: Após a exploração e produção de seus cabelos, as crianças serão convidadas a nomearem os penteados uns dos outros, identificando-os. Nesse momento, a professora também participará pedindo que as crianças batizem seu cabelo e, assim, façam o mesmo sucessivamente.

Nesse sentido, ouvir sugestões, concordar ou discordar dos colegas é relevante para a construção de diálogos no que se refere ao respeito e à valorização das diferenças promovendo a autoestima das crianças, no caso de não concordarem eles podem ainda nomear o próprio cabelo.

Fonte: Autora (2023)

Tabela 5 - Projeto Literatura e identidade Étnico-racial - Módulo IV: Bem-vindos à escola.

Projeto Literatura e identidade Étnico-racial - Módulo IV: Bem-vindos à escola

Tema: As relações e interações sociais e as questões étnico-raciais na escola

Objetivo geral: Estabelecer relações de acolhimento e pertencimento enquanto grupo.

Objetivos específicos:

- Compreender a importância de se sentir acolhido, respeitado e valorizado no ambiente escolar;
- Confeccionar panôes de boas-vindas para espalhar pela escola;
- Criar sons com materiais diversos e gestos para acompanhar a canção.

Campos de experiência: o eu, o outro e nós, traços, sons, cores e formas e escuta, fala, pensamento e imaginação, corpo, gestos e movimento e espaço, tempo,

Projeto Literatura e identidade Étnico-racial - Módulo IV: Bem-vindos à escola

quantidades, relações e transformações.

Metodologia

1º encontro - etapa da motivação

Funga Aláfia – Bem-vindo ou bem bem-vinda.

1º momento: Nesse dia será inserida a temática através da produção de sons e ritmos com chocalhos produzidos pelas crianças. Para compor esse primeiro momento, os alunos serão organizados em círculo, na qual a professora apresentará a letra, gestos e ritmos que acompanham a canção, bem como, sua tradução.

Sobre a canção: trata-se de uma cantiga africana, é uma canção tradicional da Libéria para receber visitantes com gestos de amizade e acolhimento.

Funga Aláfia; axé, axé
Funga Aláfia; axé, axé
Em ti eu penso, contigo falo
Gosto de ti, somos amigos! (Youtube, 2021¹¹).

2º momento: após a apropriação da canção pelas crianças, a professora irá convidá-las a cantar juntas e também propor que essa canção faça parte do repertório de canções da roda cantada da turma.

2º encontro - etapa da leitura.

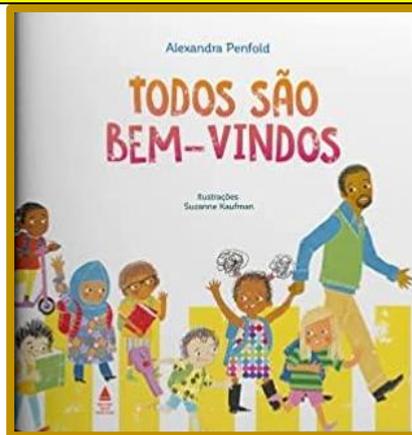
Nesse encontro a professora pesquisadora prepara o ambiente da biblioteca para a contação da história.

1º momento: As crianças irão se organizar em semicírculo de forma que fiquem confortáveis para a apreciação da história. Inicialmente cantarão a canção “Hora do conto, 3,2,1 e já!” (2022).

2º momento: Leitura da obra *Todos são bem-vindos* (2021) de Alexandra Penfold, ilustrações de Suzanne Kaufman e tradução de Regiane Winarski.

¹¹ Canal Mundo Aflora- Funga Aláfia. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yFCNwkpcbeg>, Acesso em: 15 Nov. 2022.

Projeto Literatura e identidade Étnico-racial - Módulo IV: Bem-vindos à escola



A obra apresenta a rotina de uma escola onde todos são bem-vindos independente da sua cor ou origem. Nesta escola a diversidade e as diferenças são valorizadas e todos são recebidos de braços abertos.

3º momento interpretação e compreensão: Nesse momento a professora pesquisadora propõe aos pequenos alguns questionamentos acerca da obra apreciada:

- O que a história está nos contando?
- A escola apresentada no livro é parecida com a nossa escola? Por quê?
- O que a escola apresentada no livro tem de diferente da nossa?
- O que vocês mais gostam de fazer na escola?
- Você se sente bem-vindo na nossa escola?
- Que atitudes e ações fazem você se sentir bem- vindo na escola?
- Quando vai para casa, o que faz ao chegar em casa?

3º encontro - etapa da produção.

“Panô do acolhimento” para distribuição nos espaços da escola

1º momento: Inicialmente a professora convidará as crianças para uma roda de conversa sobre palavras gentis que acolhem e faz com que as pessoas se sintam bem-vindas.

2º momento: nesse momento a professora distribui para as crianças panôs em algodão cru para que realizem desenhos que simbolizem as palavras, após a professora irá escrever as palavras nos panôs.

3º momento: Após serão distribuídos os panôs pela escola, para que em cada

Projeto Literatura e identidade Étnico-racial - Módulo IV: Bem-vindos à escola

espaço (corredor, saguão, refeitório, biblioteca, recepção, entre outros), para que todos percebam que são bem-vindos em nossa escola.

4º encontro - etapa da culminância.

“Abraço”

Nesse dia a professora irá inserir a temática na hora da chegada através de um abraço coletivo

1º momento: previamente a professora irá confeccionar o abraço (o material será confeccionado em tecido com enchimento de modo que fique fofinho, nas extremidades ficam as mãos), o abraço vai esticando a cada pessoa que chega para o abraço.

2º momento: na hora da chegada à escola a professora irá receber as crianças com o abraço, à medida que vão chegando, se juntam a professora e esperam o próximo colega chegar para o abraço. Ao final todos estarão juntos - todos cabem num abraço.

3º momento: após esta recepção as crianças serão convidadas a relatar o que acharam da recepção de boas-vindas? O que sentiram ao receberem esse abraço coletivo? Na opinião das crianças qual é o melhor abraço do mundo?

Fonte: Autora (2023).

Tabela 6 - Projeto Literatura e identidade Étnico-racial - Módulo V: É natural ser diferente.

Projeto Literatura e identidade Étnico-racial - Módulo V: Representatividade negra.

Tema: A representatividade negra no espaço escolar.

Objetivo geral: Apresentar uma obra literária em que relações e situações cotidianas sejam protagonizadas por personagens negros.

Objetivos específicos:

- Valorizar as experiências cotidianas da infância;
- Praticar autonomia, independência e cuidado com o corpo;

Projeto Literatura e identidade Étnico-racial - Módulo V: Representatividade negra.

- Criar e contar histórias oralmente;
- Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre os objetos, textura, tamanho, cores, formas e quantidade.

Campos de experiência da BNCC: O eu, o outro e nós; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações.

Metodologia

1º encontro - etapa da motivação

“Chuá... chuá... banho do bebê”.

Nesse dia será inserida a temática através da hora do banho do bebê (bonecas).

1º momento: Previamente a professora organizará o espaço com materiais necessários para dar um banho no bebê (bacia, água morna, sabonete, xampu, toalha, etc.)

2º momento: As crianças serão convidadas pela professora a ajudar no banho dos bebês, através de diálogos e orientações e serão instigados a falar como irão dar um banho nos bebês e de que materiais precisarão. Qual será a ordem e o cuidado com os materiais e os bebês.

3º momento: Após a realização da proposta, as crianças serão convidadas a relatar como foi a experiência de dar banho no bebê? Qual a importância dos cuidados com o corpo?

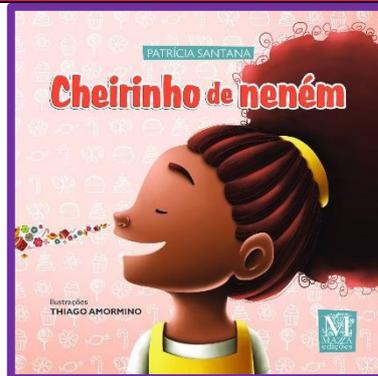
2º encontro - etapa da leitura.

Nesse encontro a professora pesquisadora prepara o ambiente da biblioteca para a contação da história.

1º momento: As crianças irão se organizar em semicírculo de forma que fiquem confortáveis para a apreciação da história. Inicialmente cantarão a canção “Hora do conto, 3,2,1 e já!” (2022), de autoria da professora colaboradora Marcela Padilha.

2º momento: Leitura da obra *Cheirinho de neném*, de Patrícia Santana (2011).

Projeto Literatura e identidade Étnico-racial - Módulo V: Representatividade negra.



A obra de Patrícia Santana conta a história de amor e encantamento de uma menina chamada Lara e seus pais com a chegada de seu irmãozinho, o neném Abayomi. A situação retrata a rotina de muitas famílias com a chegada de um bebê, o destaque especial dessa obra fica por conta das ilustrações de Thiago Amorimino ao apresentar uma família negra, contribuindo com a valorização étnico-racial, a representatividade e o protagonismo negro na literatura infantil.

3º momento: interpretação e compreensão - Nesse momento a professora pesquisadora propõe aos pequenos alguns questionamentos acerca da obra apreciada:

- O que a história está nos contando?
- Qual é a personagem principal?
- A personagem principal está feliz? Por quê?
- Quem são os membros dessa família?
- Como se chama o neném?
- Quem tem irmãos aqui na turma? Quantos? Menino ou menina? Maior ou menor que você?
- É legal ter irmãos?

3º encontro - etapa da produção.

“Álbum do bebê”.

1º momento: A professora pesquisadora irá solicitar previamente às famílias fotos das crianças de zero até a idade atual (uma foto para cada ano de vida), bem como algumas características das crianças em seu desenvolvimento, como: peso, tamanho ao nascerem, possíveis nomes, apelidos carinhosos, a primeira palavra

Projeto Literatura e identidade Étnico-racial - Módulo V: Representatividade negra.

que disseram a comida preferida, a brincadeira preferida, dentre outras informações que forem necessárias.

2º momento: Após a montagem dos livros álbuns juntamente com as famílias, teremos um momento **mostre e conte** para os colegas, além de expor o material produzido na escola.

4º encontro - etapa da culminância.

Oficina de bebês Abayomi (inspiração na artista Lena Martins).

1º momento: A professora pesquisadora irá organizar o ambiente com tapete, cestos com lãs, retalhos de tecidos estampados e com tecido de malha preta para a confecção dos bebês Abayomi.

2º momento: As crianças serão convidadas a escolher os tecidos e materiais para a confecção do seu bebê Abayomi. Com o auxílio e orientação da professora irão montar os bebês.

3º momento: Hora de brincar! Após a confecção dos bebês Abayomi as crianças irão brincar com seus bebês.

Fonte: Autora (2023).

Diante das escolhas feitas para a construção desse projeto, se faz necessário retomar o conceito inicial apresentado no projeto, o sentimento de união, de pertencimento e comunidade, deste modo à professora pesquisadora propõe como atividade de encerramento uma receita de um doce africano chamado *Qumbe*, conforme a receita abaixo para ser compartilhado com os colegas da escola.

Qumbe

Ingredientes

2 xícaras (chá) de coco ralado seco e sem açúcar
1/2 xícara (chá) de leite de coco 1 e 1/2 xícaras de açúcar refinado
1/2 xícara de leite 1/4 xícara (chá) de farinha de trigo
Coco ralado para envolver os docinhos

Modo de preparo

Hidrate o coco com o leite de coco e reserve.
Em uma panela coloque o açúcar e leve ao fogo até ficar cor de caramelo;
Adicione o coco hidratado, o leite e a farinha de trigo;
Cozinhe por mais uns 5 minutos;
Deixe esfriar completamente;
Pegue pequenas porções, faça bolinhas e passe no coco ralado;

Após o preparo as crianças irão distribuir os doces entre as crianças da escola. (DANTAS, Tamara, 2018, grifos nossos).¹²

5.2 Apresentação dos resultados

Assim que obtive o parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) para aplicação do projeto de pesquisa, o primeiro passo foi organizar, juntamente com a equipe diretiva da escola, uma reunião com os pais ou responsáveis pelos alunos participantes desta investigação. A reunião ocorreu nas dependências da escola, no dia 25 de agosto de 2023, das 15 às 16 horas e contou com a participação da maioria dos pais e responsáveis pelas crianças.

Para realização da reunião, organizei previamente o espaço com os documentos TCLE, as obras que seriam utilizadas durante o projeto, alguns itens de cultura afro, para adornar o ambiente, e alguns marcadores de páginas que foram distribuídos às famílias após a reunião.

Figura 3 - Ambientação para a reunião



Fonte: Autora (2023).

¹² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2h8-l9rBNRE> Acesso em 10 ago. 2024.

Na ocasião, foi explicado detalhadamente os objetivos e os benefícios de um trabalho pautado na educação para as relações étnico-raciais no contexto no qual a escola está inserida e principalmente pela importância do texto literário como um caminho de promoção e emancipação de ideias e sentimentos por parte das crianças.

Conforme o encontro com os responsáveis foi ocorrendo, os mesmos sentiram-se curiosos e à vontade em manusear as obras que posteriormente seriam apreciadas pelos filhos. Nesse momento, os pais expressaram suas expectativas em relação ao trabalho, relatando a importância de as crianças desde cedo terem contato com a temática étnico-racial, recordando que não tiveram acesso a esse tipo de trabalho em suas trajetórias escolares.

Esse primeiro contato com as famílias, para além do compromisso ético assumido enquanto pesquisadora, reforça ainda mais o potencial de um trabalho que valoriza e convida a participar, visto que Dias (2021) nos propõe a criação desse círculo de fortalecimento, no qual as famílias possuem um papel fundamental na ampliação das discussões e compreensão da abordagem desta temática dentro e fora da escola.

É necessário destacar outro aspecto relevante presente nas falas das famílias e que esta pesquisa já havia apontado anteriormente, que é a questão do apagamento cultural sofrido pela população negra que se perpetuou, também, em nosso currículo e nas práticas educacionais, privilegiando uma cultura eurocêntrica.

Ademais, elogiaram a escolha da literatura para abordar a temática com as crianças, nesse momento, informei que, para além da leitura, interpretação e compreensão de obras literárias, o projeto contava com uma série de atividades pedagógicas que auxiliariam na apropriação e aprendizado das crianças. Destaquei que o projeto estava dividido em cinco módulos e que cada módulo contava com quatro etapas, a saber: motivação, leitura, interpretação e compreensão, produção e culminância, ressaltando que as atividades propostas pelo projeto estavam ancoradas nos campos de experiência propostos pela BNCC e que, portanto, as crianças, ao participarem do projeto, não sofreriam quaisquer perdas em seu desenvolvimento.

Nesse sentido, é fundamental destacar que esse momento de apresentação do projeto e das obras literárias escolhidas para compor o trabalho carrega sentidos

ainda maiores, estendendo às famílias o compromisso com as aprendizagens, fazendo com que a leitura e a apreciação das obras seja uma experiência emancipadora capaz de transformar os sujeitos de dentro para fora. Dito de outra forma, capaz de transformar a si mesmo e a sua realidade.

Quanto à potencialidade da literatura infantil na Educação Infantil, a BNCC destaca que:

As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros (Base Nacional Comum Curricular, 2017, p. 38).

Todavia, é preciso compreender que a formação de leitores literários é também, uma tarefa da família que, em um primeiro momento, pode criar um ambiente favorável à leitura dando espaço à imaginação e a fantasia. Esse contato, desde muito cedo, no ceio familiar, favorece o desenvolvimento cognitivo, emocional e, principalmente, o (re)conhecimento de si mesmo e do outro no mundo. Muitas vezes, as famílias não possuem acesso às obras literárias, porém, ao saber que a escola desenvolve um trabalho promotor desse tipo de leitura, poderá atuar em conjunto, procurando adquirir algumas obras, ou ainda, levar as crianças em algum espaço de mediação de leitura.

Na sequência, realizei a leitura do documento TCLE e as famílias acompanharam atentamente a leitura, realizando questionamentos e sanando suas dúvidas. Após a leitura e conversa com as famílias, as mesmas iniciaram a assinatura dos documentos, que foram organizados em duas vias de modo que elas ficassem com uma cópia.

Figura 4 - Reunião com pais e responsáveis



Fonte: Autora (2023).

Iniciei a semana de aplicação do módulo I - “A ancestralidade e união”. Neste primeiro encontro, o foco esteve no sentimento de pertencimento e coletividade. A atividade da etapa da motivação foi pensada para ser executada no pátio da escola e, em função das condições climáticas, foi realizada por volta das 10h da manhã.

Inicialmente montei um semicírculo de almofadas e espalhei partes de uma imagem do grupo todo. A atividade denominada “Eu sou porque nós somos”, consistiu na procura e montagem de peças de quebra-cabeça com a foto do grupo. Pouco a pouco as crianças foram encontrando as unidades e reunindo-se no espaço montado com as almofadas.

Figura 5 - Crianças reunidas com as peças do quebra-cabeça encontradas no pátio.



Fonte: Autora (2023).

Figura 6 - Montagem e encaixe das peças do quebra-cabeça.



Fonte: Autora (2023).

À medida que foram trazendo, iam comentando sobre o que havia em sua parte, quais colegas estavam ali, quais professoras, brinquedos, jardim, enfim, tudo que eles conheciam. Não demorou muito, as crianças conseguiram realizar a montagem do quebra-cabeça. Procurei, então, expressar para elas o quanto eu estava feliz em fazer parte daquela escola, que havia encontrado muitos amigos grandes e pequenos e que me sentia orgulhosa de estar trabalhando e convivendo com eles. Busquei indagá-los, também, sobre o que acharam da brincadeira e sobre seus sentimentos.

As crianças realizaram a leitura da imagem, identificaram a si mesmos, aos colegas e às professoras, reconheceram o jardim da escola e o parquinho, perceberam a ausência de alguns colegas e também da professora Daiane, diretora da escola. Perguntei o que mais gostavam em nossa escola e a resposta foi unânime, “do parquinho”, na sequência perguntaram se naquele dia poderiam brincar após a atividade, informei que sim e então seguiram explorando o espaço e construindo brincadeiras.

A intencionalidade por trás dessa atividade consistiu em promover o sentimento de pertencimento por meio da montagem de um quebra-cabeça, cada peça é importante dentro da proposição que *Ubuntu* nos apresenta, ou seja, eu sou parte de um todo, de um grupo, eu sou porque nós somos, ou ainda, como Sisto (2001) afirma: o exercício de juntar pedaços para construir conhecimento do mundo é também ler o mundo, ler o outro e a nós mesmos.

Nesse sentido, as crianças deram um retorno bastante positivo durante a realização da atividade, na qual foi possível observar a preocupação deles em se encontrarem na imagem e também em identificarem os colegas e as professoras, o que confirma as minhas intenções em promover a percepção de pertencimento do grupo, do coletivo, por parte das crianças.

Figura 7 - Quebra-cabeça montado pelas crianças.



Fonte: Autora (2023).

O segundo encontro, realizado no dia seguinte, consistiu na aplicação da etapa de leitura, interpretação e compreensão da obra *Ubuntu* de Pedro Sarmiento (2016). Inicialmente a proposta foi pensada para ser realizada no espaço da biblioteca, mas, como a escola não possui este espaço, precisei adequar a proposta de contação de histórias para a sala de referência da turma de maternal.

A escola, assim como tantas outras dentro da realidade do município, não dispõe de uma biblioteca ou sala que pudesse ser transformada em biblioteca ou sala de leitura, porém as salas de referência são equipadas com pequenos espaços de leitura, cestos ou caixas com livros desde o berçário até o maternal 2, além de possuir um espaço no *hall* de entrada com algumas obras que são trocadas periodicamente de modo a garantir acesso aos pequenos e estimular a leitura.

Ademais, conta com as intenções das professoras que, eventualmente, organizam a recepção das crianças no pátio com livros, almofadas e tapetes, usando cestos, as árvores do pátio e até a casinha do parquinho para organizar espaços de acolhimento e incentivo à leitura. Ao se pensar em espaços e propostas

promotoras de leitura, Colomer (2017), destaca a necessidade de que estes espaços como bibliotecas e salas de leitura sejam organizados e estimulantes de modo a envolver as crianças no universo literário.

Sendo assim, cabe ressaltar que, mesmo diante de uma realidade menos favorecida, é possível organizar a rotina escolar de modo a favorecer o acesso das crianças às obras literárias desde muito cedo e, para isso, o compromisso dos professores é fundamental na construção de caminhos possíveis.

Continuando, convidei as crianças a se juntarem a mim em roda no tapete da sala, previamente apresentei a canção *Hora do conto 3...2...1...já*,¹³ como preparo para este momento de escuta e apreciação da história. As crianças mostraram-se atentas à canção e também acompanharam a leitura da obra, realizando paralelamente a leitura das imagens que iam mudando a cada virada de página.

Nesse momento em que as crianças foram realizando a leitura das imagens, observei que buscavam fazer relações com algo que já possuíam em seu repertório, como relacionar as árvores com a floresta e as casas com a cidade, apontando onde estava o mar, já que a imagem mostrava vários peixes.

A página 15 é ilustrada com bandeiras de vários países, de imediato as crianças reconheceram e apontaram à bandeira do Brasil, continuando a leitura, nas páginas 16 e 17, “Eu sou à frente, eu sou o verso” ilustradas com a palma e dorso de uma mão, as crianças reproduziram a imagem frente e verso, executando o movimento com as mãos.

Após a realização da leitura, iniciei alguns questionamentos como: qual é o personagem principal? Nesse momento algumas crianças associaram *Ubuntu* à figura humana presente nas ilustrações do livro. Há apenas um personagem? A resposta foi sim, já que para as crianças *Ubuntu* é um personagem humano. É possível ser vários ao mesmo tempo?

É possível estar em vários lugares ao mesmo tempo? Como respostas a esses dois últimos questionamentos, as crianças relataram que sim já que, se forem heróis, conseguiriam ser vários e estar em vários lugares ao mesmo tempo O que significa união?

¹³ A canção citada trata-se de uma composição feita pela professora Marcela de Vasconcellos Mello Padilha para marcação de um momento da rotina, a hora do conto conforme já mencionado nesta pesquisa.

Aqui, as crianças não souberam descrever o significado da palavra então instiguei os pequenos, comentando que estávamos naquele momento reunidos e unidos em uma proposta, que geralmente costumamos nos ajudar para realizar as tarefas e atividades importantes em nossa rotina, isso é união, isso é ser *ubuntu* e praticar *ubuntu*.

Qual a imagem que mais chamou sua atenção na obra? As respostas foram bem variadas, visto que as ilustrações da obra são bastante enigmáticas, despertando a curiosidade das crianças, que buscaram identificar e relacionar as imagens com alguns conhecimentos prévios, característica da fase pré-leitora, na qual a criança ainda não lê, mas inicia o reconhecimento da sua realidade.

Figura 8 - Apresentação inicial da obra, capa, autor, ilustrador e ilustração.



Fonte: Autora (2023)

Figura 9 - Leitura, compreensão e interpretação da obra Ubuntu de Pedro Sarmiento (2016).



Fonte: Autora (2023).

O terceiro encontro envolveu a aplicação da etapa da produção, denominada “Correio amigo”, e foi realizada no dia seguinte. Nesta proposta, organizei previamente folhas de papel A4 e vários recipientes com giz de cera sobre a mesa principal na sala de convívio da escola; em outra mesa, coloquei o porta envelopes e também a nossa caixa de correio. Convidei as crianças para nos reunirmos nesse espaço e expliquei que a nossa atividade era elaborar uma cartinha/desenho para um colega, um amigo especial ou até uma professora. Nesse momento, as crianças começaram a realizar seus desenhos com bastante capricho e usando o máximo de cores possível.

Figura 10 - Produção de cartinhas.



Fonte: Autora (2023).

Assim que foram terminando, a professora colaboradora Michele da Rosa¹⁴ e eu fomos auxiliando as crianças como escribas para nominar as cartinhas aos seus destinatários. Fiquei surpresa com o retorno das crianças em relação a essa atividade, já que nenhuma escolheu enviar sua carta para um(a) colega, amigo ou professora conforme havia pensado inicialmente. Todos destinaram suas cartinhas para algum membro de suas famílias, pais, mães, avós, avôs, irmãos, entre outros.

Após o término da proposta e o rumo que ela tomou a partir da preferência das crianças em presentear um familiar com suas cartinhas, organizei um espaço em frente à escola para que, à medida que as famílias fossem chegando, pudessem verificar suas correspondências.

A carta é um gênero textual cuja função é a comunicação entre duas partes, sejam estas próximas ou não. A carta foi uma das propostas escolhidas para compor as atividades decorrentes da apreciação da obra *Ubuntu* por apresentar em sua especificidade uma linguagem informal e caráter subjetivo.

¹⁴ Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Bagé há mais de dezessete anos. Pedagoga e regente da turma de Maternal 2, também participante deste projeto de pesquisa. A professora auxiliou na execução das propostas pedagógicas.

Nesse sentido, a intenção do envio de cartas para alguém próximo, fosse amigo, colega, professora ou até mesmo familiares, dialoga com a obra que, por meio da narrativa e de ilustrações misteriosas, convida-nos a dar sentidos pessoais ao que compreendemos como *Ubuntu*. Em outras palavras, podemos dizer que a palavra *Ubuntu* é capaz de produzir sentimentos únicos de acordo com as ideias e concepções de mundo de cada indivíduo; ela carrega aspectos particulares, ainda que pressuponha um sentido de coletividade.

As cartas também transportam um pouco de nós ao encontro do outro, seja este próximo ou distante, portanto, a escolha das crianças em destinar suas cartas aos familiares e não aos colegas, amigos e professoras é bastante compreensível visto que inicialmente a intenção estava voltada para o público de dentro da escola e as crianças por meio de suas escolhas fizeram com que parte desse trabalho rompesse esses limites, pretensão maior desse estudo.

Figura 11 - Depositando as cartinhas na caixa de correio.



Fonte: Autora (2023).

Figura 12 - Espaço montado para as famílias recolherem suas cartas.



Fonte: Autora (2023).

Figura 13 - Famílias recolhendo suas cartinhas.



Fonte: Autora (2023).

No dia seguinte, foi realizado o quarto encontro, que consistiu na etapa da culminância do Módulo I - A ancestralidade e união, cuja proposta foi denominada “É tempo de semear amor”, com o preparo de bombinhas de sementes confeccionadas a partir a utilização dos seguintes materiais: argila, terra e sementes de girassol. A atividade foi realizada ao ar livre, no pátio da escola, organizei o espaço e os materiais necessários utilizando como base um pallet de madeira. Com o espaço preparado as crianças foram conduzidas do interior da escola até o pátio.

Figura 14 - Espaço organizado para confeccionar as bombinhas de sementes.



Fonte: Autora (2023).

As crianças sentaram em volta do *pallet* e dos materiais e então perguntei se conheciam aqueles materiais, quais eram seus nomes. Aqui, as crianças nomearam os materiais sem dificuldade. Após, expliquei que cada um poderia pegar um pedaço de argila e amassar com as mãos até formar uma pequena “bolacha” (achatar a argila), dentro dessa bolacha, colocaríamos um pouco de terra e algumas sementes de girassol, fechando e amassando novamente até formar uma bolinha.

Figura 15 - Criança confeccionando a bombinha de semente com a supervisão da professora.



Fonte: Autora (2023).

As crianças do nível 2, realizaram a proposta com bastante autonomia, já as crianças de nível 1 precisaram de mais apoio das professoras para a realização da

mesma. Assim que concluíram a produção das bombinhas de sementes, embalei uma a uma para que, na saída, cada criança levasse a sua para casa conforme a elaboração dessa proposta.

A efetivação dessa atividade se deu com a participação familiar, uma vez que orientei as famílias sobre plantio, observação e registro desse momento de trabalho junto com as crianças. Algumas famílias deram retorno da conclusão da atividade realizando o plantio das bombinhas de sementes, fazendo registros e, posteriormente, encaminhando à professora via *Whatsapp*.

Chegamos ao final de aplicação do primeiro módulo, buscando materializar o sentido de *Ubuntu* e a mensagem transmitida pela obra apreciada. Para tal, é preciso considerar que *Ubuntu* é um sentimento de pertencimento e comunidade, mais do que isso, é um compromisso individual e coletivo. Para Zilberman (1981), a obra literária que oferece condições para a compreensão não se confunde com a missão pedagógica, ao contrário, cumpre sua função formadora por meio do conhecimento do mundo e do ser, algo que esse conceito de origem africana contempla.

Deste modo, mediar o entendimento da obra por meio do plantio foi estabelecer um compromisso entre escola e família. Num primeiro momento, a semeadura foi realizada no espaço escolar pela professora e, posteriormente, estendida às famílias, que auxiliaram na execução dessa proposta, e mais, construíram vínculos afetivos ao participarem ativamente desses processos de construção de sentidos e valores. Em outras palavras, podemos afirmar que a educação étnico-racial nos moldes aqui propostos contribuiu para o fortalecimento dos laços de solidariedade conforme nos elucida Dias (2019), ao propor que a escola produza espaços nos quais a comunidade pratique o respeito ao ser humano em sua diversidade.

Figura 16 - Aluno realizando o plantio da bombinha de semente em casa.



Fonte: Autora (2023).

Figura 17 - Aluno realizando o plantio da bombinha de semente acompanhado de um familiar.



Fonte: Autora (2023).

Devido à programação alusiva à Semana da Pátria, não foi possível a realização sequencial do projeto, sendo necessário que o módulo II fosse aplicado na semana posterior (de 11/09/23 à 15/09/23).

Iniciamos a segunda semana de aplicação do projeto, o módulo II, denominado “Toda cor”. As crianças foram convidadas para sentarem em círculo no tapete da sala de referência, nesse momento informei às crianças que realizaríamos a escuta de uma canção muito legal e que essa falava sobre algumas curiosidades das cores. Elas ficaram atentas ao som e foram acompanhando a canção (algumas já conheciam) *Misturando as cores* da Xuxa. Na sequência, questionei sobre o que a música estava nos ensinando e Benjamin Matheus falou “mistura das cores”; quando perguntei quais cores a música apresentava, algumas crianças responderam “verde, roxo e laranja”.

Convidei, então, as crianças para irmos até a mesa e verificar se realmente ao misturarmos as cores encontraríamos outras. Nesse momento, cada criança pegou duas *tags*, escolheu duas cores dentre as três disponíveis (azul, vermelho e amarelo) e, com suas combinações escolhidas, esfregaram uma *tag* na outra até obterem a mistura.

Figura 18 - Aluno misturando cores primárias para obter cores secundárias.



Fonte: Autora (2023).

Esse momento foi bastante apreciado pelas crianças que, de um modo geral, realizaram a tarefa com autonomia e entusiasmo. O aluno Emanuel sentiu necessidade de explorar um pouco mais os materiais, inclusive passou tinta sobre as mãos, um grande avanço para esse aluno que anteriormente não aceitava realizar atividades com textura. É necessário destacar que a inclusão é uma

realidade muito importante no contexto escolar e que, ao respeitarmos as condições da criança, favorecemos o seu desenvolvimento e, quando realizada na forma como propomos nesta pesquisa, reafirma a sua potencialidade na escola.

Novamente nos reunimos em roda para conversar sobre o que experienciamos, então informei às crianças que, através da mistura de apenas três cores, conseguimos mais três, porém se misturássemos a cor azul, o vermelho e o amarelo, poderíamos encontrar a cor da nossa pele.

Figura 19 - Aluno observando a mistura das cores primárias para encontrar o tom de sua pele.



Fonte: Autora (2023).

Retornamos à mesa de atividades com pequenos grupos, cada um foi orientado a ir colocando maiores e menores quantidades das cores primárias a fim de encontrar o tom da pele por meio da mistura desses pigmentos. Num primeiro momento, os pequenos acharam que a nossa experiência não daria certo, na medida em que íamos misturando, fomos testando os tons nas mãos e suas expressões, inicialmente de desconfiança e dúvida, foram se transformando em surpresa e espanto ao encontrarem seus tons de pele.

Figura 20 - Aluno produzindo o tom da sua pele



Fonte: Autora (2023)

Figura 21 - Testando o tom na pele



Fonte: Autora (2023).

A professora Michele relatou que não estava acreditando na possibilidade de obtermos tons de pele variados somente com as cores primárias, mas que foi um grande aprendizado, sugerindo, inclusive, que preparássemos alguns vidros de tintas cor de pele para serem usados na escola. Esse relato da professora foi bastante animador, visto que nem sempre conseguimos motivar nossas colegas na realização de propostas pedagógicas significativas em relação à temática étnico-racial, ou seja, esses pequenos movimentos ganham força, conduzem à reflexão e

assim podemos crer mais esperançosamente na efetivação da Lei 10.639/03 no contexto escolar.

Não foi possível realizar as propostas do projeto nos dias 12 e 13 de setembro devido ao clima na região, o que ocasionou uma grande falta de alunos e também o cancelamento das aulas. Deste modo precisei reorganizar e adequar as atividades a fim de conseguir vencer o prazo para a aplicação do projeto e, portanto, foi necessário que as próximas etapas fossem realizadas duas por turno de trabalho.

No dia 14 de setembro retomei a aplicação do projeto, quando realizamos a etapa de leitura, interpretação e compreensão da obra *A cor de Coraline* de Alexandre Rampazo e a etapa de produção. Em um primeiro momento, reuni o grupo na sala de referência para realizarmos a roda de leitura, cantamos a canção “Hora do conto 3...2...1... e já”, indicadora desse momento e, em seguida, iniciamos a leitura da obra.

Figura 22 - Hora do conto com a leitura da obra *A cor de Coraline*.



Fonte: Autora (2023).

Apesar do pouco tempo de trabalho, percebi as crianças muito atentas e interessadas pela hora do conto. No caso desse livro, a personagem Coraline se imagina de outras cores e as crianças entraram na brincadeira ao perceberem que, por meio da imaginação, conseguiam ser pessoas diferentes, vivenciando situações diferentes, o que se configura, certamente, um privilégio concedido pela experiência literária, que forma, humaniza e emancipa.

Ao passar as páginas, as crianças foram destacando suas cores preferidas, Valentina amou a ideia de poder ser rosa, já Benjamin Matheus fez relação da cor azul com a do seu personagem animado preferido, o *Sonic*. Benjamin Barcellos interagiu com o amigo dizendo: “então eu vou ser verde, não sou um ET, sou igual ao *Hulk*”.

Figura 23 - Roda de leitura: Inspiração em *Pop Art* da obra *A cor de Coraline*.



Fonte: Autora (2023).

Percebi pouca interação verbal das crianças do nível 1, porém nos momentos de leitura, costumavam ficar atentos à minha voz e também às imagens do livro. Após a leitura, iniciei alguns questionamentos, como: Quem é a personagem principal? Algumas crianças responderam: “eu”. Será que a personagem principal é a Coraline? “Sim, tia”.

Quando perguntei se existia um lápis cor de pele, as crianças responderam que sim, porém, novamente fazendo referência às suas cores preferidas e não buscando perceber a própria cor. Essas relações que as crianças estabeleceram com a obra são bastante compreensíveis, visto que nessa faixa etária já possuem ou estão construindo conceitos em relação à identificação das cores, portanto, é algo que permeia em seus diálogos.

Perguntei se sabiam me dizer por que a Coraline deu o lápis marrom para o Pedrinho, algumas crianças responderam que essa era a cor dela. Esses questionamentos são importantes para que as crianças expressem suas percepções

frente aos diversos tons de pele que podemos encontrar. Atualmente, podemos nos deparar com situações nas quais adultos e crianças referem-se ao lápis cor-de-pele (cor rosa claro comum em caixas de lápis de cor) como se este fosse universal. Portanto, perceber que a cor marrom também representa um tom de pele e faz com que as crianças vão reconhecendo e valorizando as próprias características e também respeitando as diferenças. Na sequência, perguntei: será que existe a cor da nossa pele na caixa de lápis de cor da Coraline? As crianças responderam que sim, porém ainda indicando suas cores preferidas.

A obra *A cor de Coraline* é um convite para observação e reflexão a respeito das diferenças em relação à cor da pele, esse aspecto é sem dúvida um dos mais relevantes ao compreendermos os preconceitos e o racismo presente em nossa sociedade, porém a ideia aqui é que essa característica seja construída e reconhecida de forma positiva. Propiciar que as crianças construam os conceitos de diferenças e também de respeito às diferenças entre as pessoas em geral, entre os pares no convívio escolar, é certamente algo positivo e, nesse sentido, Dias (2019) afirma que a escola, ao pautar o seu trabalho por esse princípio, estará possibilitando que as crianças pensem nas diferenças como uma experiência pessoal e coletiva.

Na sequência, organizei previamente a sala de convívio de modo que as crianças trocassem de local para a realização da etapa de produção do Módulo II, uma proposta inspirada em *PopArt* e também na obra apreciada. Na mesa foram colocados vários recipientes com giz de cera de várias cores e também as fotos das crianças. Cada uma recebeu duas folhas A4 com uma foto cada. Em um primeiro momento, as crianças foram convidadas a escolherem duas cores de sua preferência e pintar suas fotos com essas cores.

Figura 24 - Etapa da produção- crianças escolhendo cores para realizar a proposta de *PopArt*



Fonte: Autora (2023).

Após, as crianças receberam outra folha e, desta vez, foram incentivadas a pensar como a personagem Coraline, imaginando de qual cor seria a sua pele se morassem em outro país. Quanto à pintura da última foto, as crianças foram convidadas a encontrar a cor da sua pele na caixa de giz com tons de pele.

Figura 25 - Aluna colorindo sua imagem com sua cor preferida.



Fonte: Autora (2023).

Figura 26 - Aluno colorindo sua foto com o giz de cera da cor da sua pele.



Fonte: Autora (2023).

Nessa proposta as crianças mostraram grande interesse em explorar o material com suas próprias imagens, se reconheceram e foram sentando nos lugares onde suas imagens estavam. Coloriram seus desenhos de acordo com o solicitado e algumas até usaram mais de uma cor na mesma fotografia, deixando seus desenhos ainda mais coloridos.

No dia seguinte, realizamos a etapa da culminância do Módulo II, e para melhor aproveitamento do tempo, executamos a proposta em dois momentos: o primeiro se deu pela organização do espaço na sala de convívio com folhas em tamanho A3, tinta na cor preta e espelhos. Nesse momento a proposta foi realizada em grupos de quatro crianças. Primeiramente, convidei-as para se olharem no espelho e observarem características de seus rostos, como eram seus olhos, nariz, cabelos. Pedi que ficassem atentos também à quantidade, como: quantos olhos vocês têm? Quantas orelhas? Quantas bocas? Esses questionamentos foram fundamentais para que eu conseguisse ter uma ideia de como as crianças tinham construído seus aprendizados sobre esquema corporal, bem como se identificavam e reconheciam suas características físicas.

Figura 27 - Alunos produzindo autorretratos.



Fonte: Autora (2023).

Após esse momento de observação, as crianças foram convidadas a desenharem seus rostos com a tinta guache da cor preta usando um pincel para realizar o desenho. A realização desse primeiro momento foi surpreendente e também me deixou bastante orgulhosa, pois as crianças até então não haviam realizado nenhuma proposta semelhante, ou seja, realizaram com muito êxito a atividade.

Na sequência, retomamos a nossa primeira atividade, a saber, a criação das tintas com cores de pele a partir da mistura das cores primárias. As crianças coloriram seus autorretratos com a cor da pele que haviam encontrado anteriormente. Nessa atividade, algumas crianças realizaram suas produções com muitos detalhes, alguns desenharam outras partes do corpo, como tronco, braços, pescoços e também sobancelhas.

Figura 28 - Alunos colorindo seus desenhos com a tinta no tom de suas peles.



Fonte: Autora (2023).

Já há alguns anos a proposta de produção de autorretratos compõe o meu planejamento pedagógico, pois essa atividade, realizada de diferentes formas,

possibilita grandes avanços no que se refere à abordagem da temática étnico-racial em sala de aula, principalmente na Educação Infantil, ao considerarmos as crianças como sujeitos históricos, ativos e capazes de refletir sobre o mundo, sobre si mesma e sobre o outro. Os autorretratos contribuem para construção identitária das crianças, sem com isso, determinar que as crianças assumam uma identidade racial, ao contrário, a utilização dessa proposta se deve ao compromisso do educador em fornecer possibilidades para que as crianças construam uma identidade positiva, favorecendo o desenvolvimento de sua autoestima, seja ela uma criança negra ou não.

Devido às fortes chuvas demos continuidade ao projeto no dia 19 de setembro, quando realizamos as etapas de motivação e leitura, interpretação e compreensão do Módulo III, denominado, “Meu cabelo, minha identidade”. Nessa data, as crianças foram convidadas a sentarem em círculo na sala de referência, ao centro do tapete posicionei um cesto com chocalhos e o livro *Chico Juba*. Inicialmente apresentei a canção “O meu cabelo é bem bonito”, do professor Allan de Souza, com o auxílio da caixa de som.

Figura 29 - Roda cantada e de leitura.



Fonte: Autora (2023).

Após a escuta da canção, as crianças acompanharam a música fazendo gestos e movimentos utilizando os chocalhos, produzindo sons. Por fim,

reproduzimos a canção pela terceira vez de modo que os nomes presentes na letra da canção fossem substituídos pelos nomes e pelas características das crianças da turma. Nesse momento, elas se mostraram entusiasmadas, demonstrando expectativa sobre quais seriam os próximos nomes e que características dos cabelos dos colegas seriam apontadas, além de aumentarem o som e o ritmo dos chocalhos.

Na sequência, iniciamos a leitura da obra *Chico Juba*, momento que superou o módulo anterior no que se refere à interação e diversão das crianças, que acharam muito engraçadas as invenções de Chico, principalmente quando ele ficou careca pela primeira vez. Após a leitura, iniciei os questionamentos acerca da história. Quando perguntei qual era o personagem principal, as crianças responderam imediatamente e quando perguntei qual o motivo de o personagem Chico Juba querer modificar os cabelos, João respondeu: “ele queria ser inventor”. Ao serem perguntados sobre o que aconteceu com o personagem quando ele inventou um xampu à base de sabão em pó, as crianças responderam “Ficou velhinho de cabelo branco”, e como é o cabelo de Chico Juba, Valentina respondeu que era um cabelo grandão!

Foi possível observar que as crianças estiveram muito atentas à história e, por este motivo, suas respostas foram bastante coerentes com o que acontece com o personagem, porém o foco da atenção esteve o tempo todo nas suas invenções, mais do que no motivo daquele querer modificar os cabelos. Por fim, acrescentei uma última pergunta: e vocês, gostam dos seus cabelos? Todos responderam que sim, então perguntei e como é o cabelo de vocês? Cada criança explicou as características de seus cabelos, Benjamin Matheus disse “o meu é grande e o do Davi e do Benjamin Barcellos é curto”. Valentina mostrou “o meu tem trancinhas”.

Aqui, ao descrever o acontecido e o vivenciado com as crianças, percebo também o meu entusiasmo em relação aos momentos de leitura deste projeto. Pedagoga de formação, minhas experiências com a literatura sempre estiveram na utilidade da obra literária para a determinação de regras e conteúdos a serem transmitidos às crianças. Hoje, as minhas escolhas pelas obras literárias se dão pela motivação em criar um espaço lúdico de construção de ideias, expectativas e encantamento. Nesse sentido, para Sisto (2001), é muito importante abrir espaço para o lúdico, o humor, sem deixar de observar a força e coerência dos personagens, são critérios indispensáveis para escolha e qualidade do texto literário.

Assim, por meio da minha caminhada de estudos dentro do PPGEL, tenho tido a oportunidade de refletir sobre a escolha das obras literárias que vou ofertar às crianças buscando contemplar esses critérios.

Alguns dias depois, realizamos as etapas de produção e culminância do Módulo III, e precisei organizar as propostas em salas diferentes de modo a conduzir as crianças à troca de uma atividade para outra. Inicialmente os pequenos foram convidadas a se dirigirem à sala de convívio, a qual estava previamente montada com painéis em tamanho A3 com fotos delas. No centro da mesa, organizei cestos com materiais diversos, como linhas coloridas, rendas, fitas e botões para a realização da etapa da produção com uma proposta de colagem(interferência) em suas fotos.

**Figura 30 - Sala de convívio preparada para realização da etapa da produção-
módulo III.**



Fonte: Autora (2023).

Figura 31 - Alunos identificando suas fotografias para a realização da proposta



Fonte: Autora (2023).

A proposta foi bastante agradável, as crianças ficaram encantadas ao verem seus rostos nos painéis, quase que em tamanho real. Pouco a pouco foram escolhendo os materiais para decorarem seus cabelos.

Figura 32 - Professora auxiliando as crianças na realização da atividade.



Fonte: Autora (2023).

As crianças mostraram-se bastante autônomas com a escolha dos materiais que usariam em suas produções, fazendo uso de praticamente todos os materiais disponíveis para a atividade, explorando-os ao máximo. O aluno Emanuel sentiu necessidade de explorar texturas e analisar os fios coloridos das linhas, além de passar cola por entre os dedos.

A etapa da culminância foi organizada na sala de referência, então assim que concluíram a etapa da produção, foram para a sala onde montei em um pequeno espaço, um “salão de beleza”. Foi muito produtivo esse momento. Ao abrir a porta, as crianças correram até uma mesinha com várias embalagens de xampu, cremes de cabelo, xuxinhas e laços de cabelo, trancinhas, espelho, secador de cabelo (brinquedo), escovas e pentes de cabelo.

Figura 33 - Alunos adentrando o espaço preparado com salão de beleza na sala de referência.



Fonte: Autora (2023).

A atividade foi bem livre e os alunos foram experimentando naturalmente os materiais e explorando possibilidades nesse espaço. Após a realização desse momento de exploração, as crianças foram convidadas a nomearem seus penteados, porém não quiseram dar nomes, apenas perguntaram se os acessórios que escolheram poderiam ser levados para casa e o pedido foi atendido sem nenhum problema.

Figura 34 - Alunos explorando o espaço e materiais com a participação e envolvimento da professora.



Fonte: Autora (2023).

No decorrer dos dias, nossa cidade passou por uma temporal de granizo, no qual muitas casas e escolas foram atingidas. A Emei. Conceição Moreira teve seu telhado danificado e as aulas foram suspensas por três dias em toda a rede

municipal. Retomamos as atividades no dia 28 de setembro seguindo a adequação das datas e planejamento, realizando duas atividades por manhã. Nesse dia, realizamos as etapas de motivação, leitura, interpretação e compreensão da obra *Todos são bem-vindos*.

Na primeira etapa, as crianças foram recepcionadas na sala de referência e convidadas a se sentarem em roda, ao centro do tapete, onde constava um cesto com a obra *Todos são bem-vindos* e chocalhos para apresentação e acompanhamento da canção “Funga aláfia”. Inicialmente, apresentei a canção às crianças e também sua tradução, propondo que ela fizesse parte do repertório das canções cantadas pela turma na rodinha.

Figura 35 - Professora e as crianças em roda cantando a canção “Funga aláfia”.



Fonte: Autora (2023).

Nesse momento, a maioria das crianças conseguiu acompanhar a canção por meio de gestos e movimentos, embora, tenha sido possível perceber o estranhamento quanto à linguagem, algo realmente novo para as crianças, e, portanto obtive maior participação do nível 2 no que se refere à participação oral.

Na sequência, iniciamos a leitura da obra *Todos são bem-vindos* e, nesse momento, o que mais chamou a atenção das crianças foram as ilustrações. A cada página apontavam as semelhanças entre as ilustrações do livro e a nossa rotina na escola, como os momentos de alimentação, realização de atividades de arte e pintura. Algumas crianças observaram diferenças entre as pessoas ilustradas na obra e as pessoas que encontravam em seu cotidiano na escola. A obra apresenta uma escola onde todos são bem-vindos e as ilustrações retratam pessoas de diferentes etnias, culturas e nacionalidades.

Figura 36 - Leitura da obra: *Todos são bem-vindos*.



Fonte: Autora (2023).

É importante ressaltar que, embora na comunidade em que este projeto foi realizado não haja essa pluralidade étnica e cultural retratada na obra, a escola é sim um espaço de acolhimento de diferentes culturas, realidades, de formas de ser e estar no mundo e, portanto, as percepções das crianças são pertinentes quanto às diferenças presentes nas ilustrações da obra e sua realidade.

Após a leitura, iniciei alguns questionamentos sobre o que a história estava nos contando e, de imediato, as crianças falaram sobre a escola e as atividades realizadas no espaço escolar. Ao serem perguntadas sobre o que gostavam de fazer na escola, algumas crianças relataram as mesmas propostas apresentadas pela obra, como a hora da arte, pintura e características da própria rotina escolar, como a praça, amigos e as profissionais que atuam na Emei.

Quanto às atitudes e ações que os fazem se sentirem bem-vindos no espaço escolar, as respostas também se deram em torno das relações de amizade com os pares, carinho e segurança presentes nas relações com os adultos. Nesse sentido, é possível observar o papel social da Educação Infantil na vida dos sujeitos, visto que nessa etapa da Educação Básica as relações e interações são primordiais para o desenvolvimento, emocional, cognitivo e afetivo. É por meio das relações que nos tornamos mais compreensivos e tolerantes e, portanto, mais humanizados.

Ademais, para além das atividades de rotina apresentadas pela obra, observadas e relatadas pelas crianças, a escola é sim um espaço de convívio social e as relações que ali ocorrem configuram oportunidades potentes para a abordagem temática das relações étnico-raciais. Desde muito cedo, a escola, deste modo, pode e deve adotar propostas que promovam as relações e interações de modo que essas se deem na perspectiva do reconhecimento e da valorização das diferenças.

No dia seguinte, apliquei as outras duas etapas do módulo IV, porém foi necessária outra adequação, a inversão da ordem das atividades propostas, ou seja, as crianças foram recepcionadas nesta manhã com o “Abraço” (atividade prevista inicialmente para a culminância do módulo IV) e posteriormente realizaram a confecção dos “Panôs de acolhimento”.

Para a realização da atividade “Abraço” precisei chegar antes do meu horário normal à escola para que fosse possível recepcionar todas as crianças, inclusive àquelas que chegam mais cedo à escola na parte da manhã. A recepção com o “Abraço” foi bastante divertida, e para minha surpresa, as crianças que mais apreciaram este momento foram os bebês do berçário (crianças com faixa etária de

1 a 2 anos de idade), que se mostraram bastante interessados em segurar parte daquele imenso abraço e ir o mais rápido possível ao encontro dos demais que chegavam até a escola.

Figura 37 - Aluno do maternal 1 e aluna do berçário recepcionando os colegas com o “Abraço”.



Fonte: Autora (2023).

Embora tenha obtido pouco interesse das crianças dos maternais 1 e 2, a proposta foi valiosa para a demonstração de afetividade em relação ao outro, de modo que aquele que chega traz um pouco de si e leva um pouco de nós, aspectos importantes das relações saudáveis que construímos diariamente. É preciso observar que o projeto foi aplicado apenas com as crianças que frequentavam o turno da manhã e o turno integral e que, nesse horário, é natural chegarem mais sonolentas. Portanto, elas não conseguiram aproveitar tanto essa proposta. Acredito que, se realizada no turno da tarde, no qual as crianças estão mais dispostas, a reação delas fosse mais divertida.

Na sequência, organizei o espaço na sala de convívio para a confecção dos “Panôs de acolhimento”: sobre as mesas organizei as flâmulas de tecido de algodão cru (uma para cada criança), além de giz de cera para a produção artística.

Figura 38 - Espaço preparado para a produção dos “Panôs de acolhimento”.



Fonte: Autora (2023).

Fiz, então, uma breve conversa com as crianças explicando que eu gostaria que seus desenhos expressassem boas-vindas a quem chegasse a nossa escola, pois os panôs seriam espalhados pelos espaços escolares para que todos pudessem ver. Os desenhos foram surpreendentes, coloridos e alegres e alguns com figuras humanas bem definidas, evidenciando aprendizagens construídas nos

módulos anteriores desse projeto, como a observação e a identificação prévia das próprias características ao se desenharem.

Figura 39 - Criança produzindo “Panô de acolhimento”.



Fonte: Autora (2023).

Logo, ampliamos o nosso diálogo sobre as boas-vindas em nossa escola e pensamos em conjunto algumas palavras que pudessem refletir nossos sentimentos, emoções e valores aos visitantes e também nós mesmos enquanto grupo escolar. Algumas crianças sugeriram a palavra “brincar”, então questionei sobre como se sentiam quando estavam brincando e a resposta veio rápido: “feliz”. Então “felicidade” foi a palavra escolhida.

Por se tratar de crianças de maternal 1 e 2, nesse momento precisei conduzir as crianças na escolha de palavras adequadas ao propósito da atividade. Essa condução se fez necessária porque as crianças dessa faixa etária estão construindo diariamente seu vocabulário e muitas vezes não conseguem expressar sentimentos e emoções, portanto é fundamental o acompanhamento cuidadoso dos professores para que as crianças consigam verbalizar de forma espontânea.

Alguns dias depois, iniciamos o módulo V, intitulado “Representatividade positiva”. A etapa da motivação foi organizada previamente no pátio da escola e consistiu em proporcionar às crianças a experiência de dar banho em bebês (bonecas). Comecei fazendo o convite às crianças, dizendo que precisava da ajuda delas para dar banho em alguns bebês (bonecas) que estavam aguardando no pátio.

Figura 40 - Espaço “Chuá... Chuá”, banho do bebê organizado no pátio da escola.



Foi possível perceber muito entusiasmo das crianças ao afirmarem que sabiam dar banho em bebês, logo nos dirigimos ao pátio e as crianças foram ao encontro dos bebês para darem o banho.

Figura 41 - Crianças encontrando os bebês (bonecas).



Fonte: Autora (2023).

Durante a realização da proposta foi possível observar uma grande habilidade das meninas na realização da atividade, mesmo com pouca idade, tal aspecto sinaliza a reprodução de comportamentos culturalmente construídos em nossa sociedade, delegando às mulheres a responsabilidade pelo cuidar e o materno.

Na procura dos materiais para organizar essa proposta encontrei apenas um bebê (boneca) negro, deste modo é possível perceber o quanto o mercado ainda não oferta brinquedos que contemplem as diferenças étnicas presentes em nossa cultura e ainda, a dificuldade de aquisição desses materiais pelas escolas, principalmente pelas escolas públicas.

Durante a observação da ação das crianças frente à proposta com um foco maior em relação ao bebê negro, percebi que as crianças realizaram a atividade com entusiasmo e nenhuma criança fez menção à cor de pele dos bebês, tampouco os escolheram por esta característica.

O aluno Benjamin Barcellos naturalmente escolheu o bebê negro ao chegar ao espaço, foi uma experiência emocionante para mim enquanto professora e pesquisadora. Benjamin, enquanto estava dando o banho, falava com o bebê “Agora vamos lavar o pezinho”, “lavar debaixo do pescocinho”.

Figura 42 - As crianças explorando o espaço e Benjamin passando sabonete no bebê.



Fonte: Autora (2023).

As palavras no diminutivo e o jeito carinhoso ao falar e passar o sabonete no bebê e posteriormente secar com a toalha e colocar a fraldinha na boneca demonstraram o quanto esse momento era agradável em sua rotina familiar, mas o importante a se destacar nessa resposta que o Benjamin e as demais crianças me deram é que eles apenas cuidaram dos bebês, não houve qualquer observação das crianças em relação ao bebê negro. Ademais, as crianças de modo geral apreciam atividades que envolvam habilidades e vida prática e, ao experimentarem essas propostas, são capazes de reproduzir o vivido em família.

No dia seguinte, realizamos a etapa da leitura, interpretação e compreensão da obra *Cheirinho de neném* de Patrícia Santana. Nesse momento, as crianças foram demonstrando encantamento em relação ao bebê ilustrado na obra e os bebês que tínhamos na turma do berçário. Essa referência se justifica pelo fato de a escola atender, naquele momento, cerca de 40 crianças em um espaço bastante acolhedor. Embora dividido em níveis, as atividades coletivas eram muitas vezes propostas para que as crianças estabelecessem essas relações com os demais grupos.

Após a leitura da obra prossegui com meus questionamentos sobre os quais as crianças estavam bem atentas, conseguindo responder que a história era sobre um bebê que era maninho de uma menina. Elas identificaram o personagem principal e também o número de integrantes da família, nomeando-os (pai, mãe, lara e o bebê), embora não tenham conseguido pronunciar o nome “Abayomi”.

Quando questionei se tinham irmãos(ãs), conseguiram responder, nomear e quantificar o número de irmãos; algumas crianças disseram que gostavam de ter irmãos. Tais questionamentos foram realizados a fim de que, ao apreciarem a obra, elas conseguissem buscar referências em suas próprias famílias, independentemente da família apresentada na ficção ser negra.

A literatura infantil é velha conhecida das práticas pedagógicas na Educação Infantil, assim como o ato de contar histórias compõe o fazer pedagógico na construção da rotina escolar nessa etapa da educação, portanto ao incluirmos obras que apresentem de forma positiva imagens de personagens negros e indígenas estaremos contribuindo para a representatividade desses grupos.

Nesse sentido, a oferta de referências positivas pode propiciar às crianças momentos para expressão e autoconhecimento, além de promover diálogos e interação com a diversidade, aspectos fundamentais para a construção identitária

das crianças, sejam elas negras ou não. Assim sendo, as crianças negras sentem-se representadas e as crianças brancas identificam o diferente como protagonista, mas também são contempladas.

Deste modo, como elucida Dias (2019), é possível construir com as crianças as concepções de diferenças e semelhanças observadas no seu convívio. Em outras palavras, podemos dizer que abordar a temática étnico-racial por meio da representatividade positiva deve ser um compromisso da escola e dos educadores que, ao fazê-lo, estarão contribuindo para que as crianças pensem nas diferenças como experiência pessoal e ao mesmo tempo coletiva.

Na sequência, para iniciar o módulo V, previamente realizei contato com as famílias, visto que a etapa de produção prevista neste módulo se daria com a participação familiar. No grupo da turma, no *Whatsapp*, os pais enviaram fotos das crianças desde o nascimento até os dias da realização do projeto, além de informações referentes à gestação e ao desenvolvimento dos pequenos até então. As fotos foram impressas em papel adesivo e enviadas às famílias junto com o álbum do bebê.

Figura 43 - Álbuns confeccionados em parceria com as famílias.



Fonte: Autora (2023).

Na etapa da produção, cada família preencheu e realizou a colagem das fotos junto com seus filhos em casa, retornando com o material no dia seguinte para que ele pudesse compor a mostra de trabalhos do projeto. Foi uma proposta valiosa que evidenciou o compromisso que as famílias assumiram junto a mim na realização desse projeto de pesquisa. Algumas mães relataram seu sentimento de alegria ao participarem da proposta, outras disseram que, por questões financeiras, não conseguiram fazer os álbuns dos filhos e que através dessa atividade puderam revisitar as memórias da vida deles, além de terem o álbum físico para guardarem.

Esses relatos enriquecem meu trabalho enquanto educadora e pesquisadora, mais do que isso, enquanto mãe me emociona ao saber que pude contribuir na realização desse desejo de outras mães em ter um álbum de memórias dos filhos por meio de uma proposta escolar, certamente é algo que marcará minha trajetória pessoal e profissional.

No dia seguinte, realizamos a atividade de culminância desse módulo. A atividade consistiu na confecção de bebês, uma técnica inspirada no trabalho da artesã Lena Martins.

Reunimos-nos na sala de referência e coloquei os materiais necessários no centro da nossa roda e, nesse momento, as crianças foram convidadas a escolher os tecidos de sua preferência para a confecção dos seus bebês e amassaram o plumante (material necessário para encher a cabeça).

Figura 44 - Crianças confeccionando os bebês Abayomi.



Fonte: Autora (2023).

Esse brinquedo é confeccionado com nós e dobras de tecido e, portanto, foi necessário auxiliar as crianças na confecção dos mesmos. Logo após, os alunos puderam brincar com seus bebês. Durante a brincadeira alguns questionamentos foram se apresentando como: “por que esse bebê não tem olho nem boca”?

Figura 45 - Crianças brincando com os bebês Abayomi.



Fonte: Autora (2023).

Faço esse trabalho com oficinas de bonecas e bebês Abayomi há alguns anos, inspirada no trabalho da Lena Martins, e esses questionamentos sempre permeiam esses encontros com as crianças. Nessa faixa etária os pequenos estão muito atentas às suas características e o projeto se valeu desse aspecto com vistas a valorizar as diferenças. Ademais, o fato do bebê Abayomi não ter uma face definida nos permite transferir a ele nossas emoções, características e sentimentos e as crianças por meio da imaginação e o faz de conta foram capazes de criar muitas brincadeiras com esse brinquedo.

Pude observar que no grupo não houve distinção de gênero ao brincarem com os bebês Abayomi, quanto no momento de banho do bebê, na etapa da motivação. Na escola costumamos fazer uso de diversos espaços para brincadeiras, como casinhas, oficinas mecânicas, salões de beleza, de leitura e de bonecas, as crianças são livres para escolher as brincadeiras que mais lhes agradam e incentivadas a brincar em todos os espaços. É comum surgirem nesses momentos alguns posicionamentos como “eu sou menino e não brinco de bonecas”, “eu sou menina e não brinco de carrinho” e, ao oportunizar esses brinquedos, estamos também conduzindo as crianças e suas famílias a refletir sobre essas concepções de gênero e os papéis que desempenham socialmente.

Como forma de encerramento do projeto, optei por retomar o sentimento de comunidade e coletividade proposto por *Ubuntu* e que deu início às nossas atividades. Para tal produzimos o doce “qumbe”, que é de origem africana e a base coco. Previamente preparei a receita de modo que ficasse ao ponto de enrolar e, no dia seguinte, as crianças fizeram pequenas bolinhas, passando-as no coco ralado. Esse momento de preparo foi bastante apreciado pelas crianças, que se envolvem muito em as atividades de vida prática.

Figura 46 - Crianças preparando os docinhos “qumbe”.



Fonte: Autora (2023).

Após a produção dos docinhos, realizamos nesse dia, um momento de degustação como sobremesa, algumas crianças aprovaram o sabor, outras nem tanto, por não terem gostado do sabor do caramelo. Também separamos uma quantidade para degustação das famílias durante nossa mostra de trabalhos que realizamos na tarde deste mesmo dia, no pátio da escola. As famílias foram convidadas um dia antes via *Whatsapp* e nessa tarde, abrimos o portão cerca de 1h30min antes do horário normal de saída. As obras lidas e as produções das crianças foram dispostas como ilhas, cada obra com suas respectivas produções e as famílias, na medida em que iam chegando, pegavam as crianças e iam percorrendo os espaços.

Foi um momento muito gratificante de observação dos diálogos das crianças com seus familiares, mostrando suas produções, fotos e também identificando outros colegas. Pude ver pais entusiasmados com a construção das crianças ao longo da execução do projeto. Uma mãe relatou que, ao se aproximar da escola, pensou que os trabalhos pareciam de fato obras de arte e respondi que sim, eles realmente são grandes artistas. A mãe então sorriu carinhosamente concordando comigo, mas referindo-se mais sobre a forma como a mostra foi organizada, algo incomum para ela em propostas anteriores da escola.

Figura 47 - Aluno participante do projeto mostrando o espaço da obra Ubuntu na Mostra de trabalhos.



Fonte: Autora (2023).

Essa observação da mãe é compreensível, visto que a Educação Infantil nem sempre abre espaço para a autoria das crianças e, muitas vezes, encontramos exposições nas quais as produções evidenciam mais o trabalho dos professores do que dos pequenos. Acredito que esse é um obstáculo a ser vencido pelos

profissionais da Educação Infantil e, portanto, ao priorizarmos a autoria das crianças, as produções tenham chamado tanto a atenção das famílias.

Para Barbosa e Horn (2008), a escola só terá real sentido na vida das crianças quando basear-se na realidade na qual está inserida e proporcionar o contato com conceitos mais amplos da cultura universal, portanto, ao nomear como comunidade educativa àquela que inclui em seus projetos a participação familiar e amplia as fronteiras sociais, dito de outra forma, o projeto rompe com os padrões de transmissão e reprodução de saberes dando espaço à produção de cultura, de sentidos e de novos olhares sobre a vida e a forma como as crianças se expressam.

5.2 Discussão dos resultados alcançados

Promover o diálogo entre a teoria e a prática é um dos grandes objetivos da educação ao longo dos anos, principalmente em se tratando dos percursos metodológicos construídos no meio acadêmico com vistas à garantia de formação de professores e a sua efetivação no chão da escola. Historicamente os projetos foram concebidos como um meio de transformar a escola tradicional numa nova postura mais participativa. Atualmente os projetos ganham uma nova roupagem, atendendo às demandas da contemporaneidade, a eles atribuímos novos olhares, temas transversais, com foco na diversidade e em toda e qualquer temática pertinente à realidade das crianças.

Diante do exposto, é necessário incluir nesse texto as reflexões que tenho realizado após ingressar no PPGEL. Ao escolher abordar a temática étnico-racial por meio da literatura, algo que já era uma prática comum no meu fazer pedagógico, tive alterada minha percepção sobre o que realizava, pois era algo que se pautava muito no papel utilitário que a literatura infantil prestava a minha ação pedagógica e não previa seu tempo e espaço dentro da rotina como algo importante no desenvolvimento das crianças.

Tais reflexões me levaram a outros pontos e aspectos importantes, entre eles, o meu entendimento acerca das particularidades da literatura infantil, da experiência estética e da produção de sentidos. Assim, passei a compreender a importância da escolha das obras e como essas são capazes de promover reflexões, provocar emoções, além de fornecer prazer e entretenimento.

Nesse sentido, percebi que ao optar por aplicar um projeto de leitura literária que aborda a temática étnico-racial, estamos assumindo essa nova concepção de educação e dando-lhe o devido sentido e valor, adotando uma perspectiva de escola que atua para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. De acordo com Barbosa e Horn (2008), acerca dessas novas possibilidades, leio que:

O modo como o projeto será desenvolvido está intrinsecamente vinculado ao seu conteúdo. Não há vida sem desejo, e a conceitualização mental do desejo, sua racionalização, formula-se em termos de projeto. Projetar é, pois, introduzir o inédito; um novo desejo em uma história não é apenas prosseguir é também romper e reorientar o curso das coisas (Barbosa; Horn, 2008, p. 33).

Dito isso, é preciso apresentar os caminhos de possibilidades e também de desafios aos profissionais que decidam trabalhar com essa temática, situações que poderão encontrar durante o percurso, seja em uma aplicação em escola pública ou privada. Porém, aqui darei destaque à aplicação em um contexto de escola de Educação Infantil de rede pública, pois foi a realidade na qual esse estudo foi realizado.

Pensar na aplicação de um projeto de leitura literária como um caminho possível de abordar a temática étnico-racial desde os primeiros anos da infância foi o que mobilizou meus esforços em trabalhar o tema de forma significativa e contribuir para o desenvolvimento das crianças. Pensei na literatura como uma possibilidade potente de inserção e ampliação do contato das crianças com a temática, sem com isso fazer uso inadequado da literatura infantil.

Esse primeiro passo dado me apresentou também inúmeras dificuldades, visto que trabalhar com obras literárias requer mais do que boa vontade, demanda tempo de procura e também oferta de obras adequadas ao trabalho com crianças bem pequenas.

Embora essa pesquisa já tenha constatado os avanços positivos na oferta de obras que abordam a temática racial num período pós Lei 10.639/03, a realidade das escolas públicas ainda não reflete esse avanço do mercado editorial e, portanto, foi necessário recorrer, além do meu acervo pessoal, ao acervo da universidade e também adquirir obras com recursos próprios.

Esses obstáculos mencionados acima apesar de dificultarem a aplicação do projeto, não o inviabilizam e acredito que a minha maior dificuldade foi a (des)

construção do meu olhar a respeito da literatura e como esta se apresenta na escola. Deste modo, a primeira questão a ser destacada é que este projeto apresenta duas proposições: a de tempo e espaço para a apreciação da literatura em sala de aula. Tempo ao incluir na rotina esse momento, indicando para as crianças por meio da canção a hora em que a leitura aconteceria e espaço ao prever a ambientação da sala para a contação de histórias.

Esses momentos de leitura das obras foram muito importantes para as crianças, pois, foi possível perceber o quanto elas apreciaram as obras de forma espontânea e o quanto essa tomada de consciência sobre dar tempo e espaço, proporcionando um ambiente acolhedor favoreceu o envolvimento, a participação e a identificação das crianças com personagens e obras.

As obras literárias, por sua vez, são de fundamental relevância dentro da aplicação desse projeto que busca a ampliação do contato das crianças com a temática étnico-racial e, portanto, podemos refletir que não basta apenas constatar o avanço das produções literárias que abordam o tema, abrir tempo e espaço para a apreciação de obras literárias, é preciso também que estas obras passem por um filtro para que, de fato, propiciem a experiência estética e promovam reflexões por parte dos sujeitos acerca do seu lugar no mundo.

É necessário destacar o que entendemos por experiência estética, sendo esta uma experiência sensorial e muito pessoal, que atua no campo das emoções, provocando o sujeito a envolver-se ativamente com sua sensibilidade e imaginação potencializando seus sentidos e percepção de si mesmo e do mundo.

Nesse sentido, as obras que compõem esse projeto passaram por uma seleção que visou permitir que essa experiência estética acontecesse, ou seja, as obras selecionadas apresentam aspectos como a cor da pele, tipo de cabelo dentre outras características relevantes de forma ampla, permitindo que as crianças vivenciem essa experiência, identificando-se ou não, mas auxiliando a construção da sua própria identidade.

Partindo dessa premissa, as obras *Chico Juba* e *A cor de Coraline* foram importantes para a construção de sentidos por parte das crianças nos momentos de leitura dessas obras. No caso da obra *A cor de Coraline*, foi possível perceber a entrega das crianças ao tema abordado pela mesma, ao se permitirem imaginar-se tal como a personagem, de diferentes cores, inclusive, apontando suas cores

favoritas e também ao reconhecerem que o lápis de cor marrom representa um tom de pele.

Do ponto de vista do desenvolvimento infantil, podemos constatar que por meio da brincadeira, da atividade imaginativa e da criatividade as crianças se apropriam do mundo e compreendem melhor as funções sociais, além da capacidade de perceber singularidades em cada pessoa. Portanto, a literatura possibilita construir cenários e ambientes mentalmente, imaginar como são ou poderiam ser os personagens, mesmo que não sejam alfabetizadas, as crianças vivenciam situações cotidianas por meio experiência literária.

A experiência vivenciada pelas crianças por meio da obra literária, bem como suas respostas, configuram um primeiro passo dado dentro do meu propósito de trabalho com a temática em sala de aula, e, portanto, cabe salientar que se trata de um processo que inicia com o desejo de uma educação para diversidade, mas consciente de que essa não ocorre de imediato, necessita de muitas outras intervenções e especialmente intenções por parte dos professores, escola e comunidade.

A obra *Chico Juba*, por sua vez, encantou as crianças com o humor presente nas situações vividas pelo personagem, aqui, a atenção voltou-se mais para as invenções do Chico do que para os motivos que o levaram a criar as invenções.

Deste modo, podemos observar a presença do lúdico e da brincadeira, característicos do texto destinado ao público infantil e que também são elementos importantes para o seu desenvolvimento, visto que, a ludicidade presente no brincar e fazer infantil é encontrada também na obra literária permitindo que a criança imagine e fantasie situações, bem como, amplie sua concepção de mundo e realidade, ou seja, realize um exercício intelectual.

Assim como a obra literária, a canção do professor Allan de Souza mobilizou as crianças para a concretização da diversidade de forma positiva ao sentirem-se parte do grupo, respeitadas e com as suas características individuais destacadas e valorizadas. Logo, a música e a literatura possuem caminhos semelhantes quando estas adentram a escola, ambas são capazes de sensibilizar e a primeira, nesta proposta alia-se a segunda, proporcionado ainda mais a concretização do conhecimento a experiência de identificação.

Sentimentos e emoções presentes nas relações e interações sociais e familiares é a base para o desenvolvimento emocional e promoção humana, esses

aspectos foram contemplados nas obras *Todos são bem-vindos* e *Cheirinho de neném*, nos quais as crianças identificaram relações com a vida cotidiana ao buscarem referências nas atividades que as crianças realizam na obra *Todos são bem-vindos* e as que eles mesmos fazem na Emei.

Quanto à obra *Cheirinho de neném*, esta não apresenta nenhuma menção direta à temática racial, contudo, provoca fortemente essa reflexão. A relação familiar evidencia situações cotidianas, comuns a qualquer etnia, como a chegada de um bebê, não por acaso, a ilustração de uma família negra promove fatores como a identificação e representação positiva do negro, favorecendo a duplamente o reconhecimento da criança negra.

Inicialmente pela cor da pele e após, pelas situações cotidianas, essa segunda, favorece também as crianças não negras que passam a compreender como natural a presença do negro fora de papéis menos abastados em nossa sociedade e nesse sentido a obra literária explora a potencialidade das imagens que favorecem a autoestima e conduzem a novos sentidos e formas de representação do negro, aspectos relevantes para construção de uma sociedade mais igualitária.

As crianças ao apreciarem a obra construíram relações com a própria realidade, comparando a experiência da personagem Iara e seu irmão com irmãos mais novos ou até mesmo com os bebês do berçário da escola, evidenciando assim uma experiência positiva para as crianças do grupo.

Diante do exposto, a obra literária é capaz de conduzir as crianças à apropriação de sentidos, que são fundamentais para o autoconhecimento e também para a ampliação da sua visão de mundo no que se refere à diversidade pluriétnica, além da preocupação com a linguagem e ludicidade apresentadas pelas obras.

Outro ponto que merece destaque e reflexão são as produções das crianças, parte necessária para ampliarmos o contato dessas com a temática étnico-racial, e também como elas se apropriam dos conhecimentos já construídos em nossa sociedade e, a partir disso, criam novas formas de pensar e agir no mundo.

Essas produções foram fundamentais para a concretização dos conceitos abordados pelas obras literárias, assim, foram dispostos numa sequência organizacional que potencializa o entendimento e amplia o pensamento e as formas de expressão das crianças, tanto no campo emocional, quanto no campo comportamental, favorecendo o trabalho com a temática étnico-racial.

As etapas que antecederam e sucederam cada leitura de obra estiveram engajadas em promover a produção e concretização de sentidos, e, portanto, as propostas em que as fotos e imagens das crianças foram ofertadas durante o desenvolvimento dos módulos, demonstraram o quão significativo foi observar as expressões faciais dos pequenos ao se verem em cartazes e outros instrumentos.

O espelho, por sua vez, é um objeto de encantamento para as crianças dessa faixa etária, porém as relações que são construídas com o mesmo nem sempre são de encantamento, visto que já na Educação Infantil é possível observar tanto a valorização quanto a depreciação de características físicas.

Ao propor o uso desse objeto como possibilidade de as crianças negras e não negras se olharem de forma positiva e identificarem em si características únicas e belas, o espelho, se converte em um instrumento de ampliação de imagem, de experimentação e de fortalecimento da identidade.

No caso da produção de autorretratos, realizada em duas partes, inicialmente buscando observar e desenhar o rosto com suas características e, em um segundo momento, retomar a produção das tintas e encontrar o seu tom de pele, revelam o olhar que a criança tem de si mesma, sem a intenção de que esta assuma uma identidade racial, mas que tenha acesso a elementos que auxiliarão no processo de constituição de identidade. Assim sendo, as crianças focaram em suas características e posteriormente apreciaram os resultados.

À vista disso, podemos observar que tal proposta contribui grandemente para a inclusão de todos os sujeitos, negros ou não, quando possibilita que as crianças se percebam únicas em alguns aspectos e semelhantes em outros, visto que todos os tons de pele, por exemplo, partem de uma mesma cor variável que é o marrom. Ademais, fortalece o enfrentamento à segregação e esterotipação dos sujeitos negros.

Quando usamos o espelho com a intenção de observar os cabelos, evidenciamos outro aspecto importantíssimo na constituição da identidade, bem como, da valorização das características físicas, sobretudo em se tratando de cabelos crespos. Durante a exploração do espaço de salão de beleza, as crianças vivenciaram infinitas possibilidades com os cabelos de forma natural, indicando que propostas como esta ultrapassam o brincar, potencializando o “ser” dentro de uma ação pedagógica voltada para as relações étnico-raciais.

Deste modo, faz-se necessário ampliar a reflexão acerca do “por que” explorar o aspecto do cabelo de forma tão significativa na infância. O cabelo crespo seguidamente é alvo de preconceitos e discriminação em nossa sociedade que sempre valorizou traços eurocêntricos, considerando os cabelos crespos “feios”, “sujos” ou “ruins”, sem considerar estes como símbolos de uma identidade étnica.

Nesse sentido, há um movimento de retomada, (re) construção e ressignificação de uma imagem positiva do negro, que sim, passa sobre o reconhecimento dos cabelos como parte potente da identidade do sujeito, que o caracteriza sem com isso inferiorizá-lo e, portanto, é sob essa ótica que esse projeto se debruça, quando oportuniza as crianças, desde muito cedo a condição de enfrentamento ao racismo, à segregação ou inferiorização dos seus traços.

Mesmo que estes termos não apareçam diretamente na aplicação das propostas apresentadas, são sim, foco para ações que auxiliem na construção de novos valores pertinentes ao tempo histórico em que vivemos, no qual, os sujeitos negros ganham maior visibilidade e ascensão social.

Outras propostas buscaram oportunizar experiências aos pequenos, como no caso da atividade motivadora de banhar os bebês, na qual as crianças não problematizaram o fato de haver apenas um bebê negro na organização da atividade. Assim, foi possível observar o cuidado como as crianças realizaram o banho nas bonecas sem fazer qualquer comentário a respeito da cor da pele, como já ocorrido em outras situações fora da aplicação desse projeto.

O mesmo ocorreu na atividade de produção do álbum do bebê, no qual as famílias, ao seu modo e realidade, disponibilizaram os registros das crianças para que estas imagens pudessem ilustrar o álbum. Aqui, cabe ressaltar que, com base no perfil e informações contidas nos documentos das crianças foi possível organizá-lo desde o momento da gestação, porém, apesar de ser uma excelente proposta, esta deve ser adequada a realidade do grupo e, portanto, as informações e campos de preenchimento poderão ser flexibilizados de acordo a as múltiplas configurações familiares presentes na turma.

Diante do explicitado, podemos perceber o quanto práticas comprometidas com a temática racial podem contribuir para a formação das crianças desde muito cedo, e, nessas linhas afirmamos que algumas dessas propostas já compunham o fazer na Educação Infantil, porém de forma intuitiva, mas agora é possível refletir e

compreender o que é ou não adequado ao nos propormos abordar a temática racial e também o quanto ao papel emancipador literatura infantil.

Portanto, trata-se de um apanhado de propostas pedagógicas e literárias que visam contribuir com o desenvolvimento das crianças negras e não negras na construção de possibilidades de enfrentamento das condições impostas por uma sociedade que se mostra ainda muito hostil, sobretudo quando desconsidera sua pluralidade.

6. PRODUTO PEDAGÓGICO: GUIA ÀWÒ FUNFUN, ÀWÒ DÚDÚ¹⁵: POR UMA EDUCAÇÃO PARA BRANCOS E PRETOS

A partir dos resultados obtidos na aplicação do projeto de leitura literária “Literatura e identidade étnico-racial”, apresento nessa seção o guia didático-pedagógico nomeado “*Àwò funfun, àwò dúdú: por uma educação para brancos e pretos*” como material de apoio para professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental. O guia foi organizado a partir de cinco módulos, nos quais busco evidenciar um aspecto e/ou característica da educação para as relações étnico-raciais por meio de obras literárias que abordam o tema.

Trata-se de um guia digital que poderá ser acessado livremente por qualquer público interessado na temática étnico-racial. Na sequência apresento imagens referentes ao guia digital e também o passo a passo para acesso ao material completo.

Figura 48 - Acesso à tela inicial do guia em versão digital.



Fonte: Autora (2024).

¹⁵ As palavras *Funfun* e *Dúdú* são oriundas da língua yorubana, são palavras utilizadas na definição de cores primárias, sendo elas: *funfun* (branco e tons esbranquiçados), *pupa* (vermelho e tons avermelhados) e *dúdú* (preto e tons escuros).

As cores na cultura yorubá estão estreitamente relacionadas à natureza, porém, até a chegada dos europeus na África, especialmente na região da Nigéria, não havia uma variedade de cores tal como temos em nossa cultura. Tal variedade ocorre somente após o contato com os europeus a partir da apropriação e adaptação da língua, que passa a nomear a variedade de tons.

A escolha por essas palavras se dá sob a ótica da sua tradução literal para a língua portuguesa, que, acompanhadas da palavra *Àwò* (que significa referente à cor) e com a preocupação de que estas palavras não sejam atreladas a um sentido religioso também presente na cultura yorubá.

O sentido que buscamos evidenciar aqui é de que este trabalho diz respeito a brancos e pretos, por acreditarmos que o cerne da educação para as relações étnico-raciais é compreendermos que a mesma deve ser um compromisso de toda a sociedade, de todas as pessoas, sejam elas negras ou não. Disponível em: <https://www.youtube.com/@iorubaiandades1590>. Acesso em 05 Jan. 2023.

O guia conta com uma apresentação geral acerca do produto pedagógico, um apanhado teórico e legal necessário para a construção do projeto de leitura literária que embasa não só as escolhas feitas em relação às obras literárias, como também aspectos e características evidenciados pelas obras em cada módulo.

O leitor encontrará o projeto e sua estrutura na íntegra, sendo possível realizar o *download* desse arquivo separadamente. Destaco que os módulos foram organizados sequencialmente, porém se justificam por si só, ou seja, para a aplicação do projeto optei por essa forma, mas o propósito aqui é contribuir com os professores, sendo estes capazes de organizar o próprio trabalho com base neste projeto. Assim é possível iniciar o trabalho a partir de qualquer módulo aqui apresentado podendo e devendo ser adequado à realidade de cada professor, escola e nível.

O guia descreve, por meio de registros fotográficos, a aplicação do projeto desde a apresentação da proposta à comunidade até o encerramento com a mostra de trabalhos e, na sequência, dispõe de uma lista de obras literárias que passaram pela seleção do acervo que compõe o projeto e que configura um leque maior de possibilidades para o fomento do trabalho com a temática racial mediada pela literatura. Ao final, conta com uma breve apresentação da autora, da revisora técnica e do colaborador desse produto pedagógico.

Àwò funfun, àwò dúdú¹⁶: por uma educação para brancos e pretos está materializado em documento *PDF* e acompanha a presente dissertação, sendo disponibilizado no repositório acadêmico da universidade e também em formato digital, armazenado em uma pasta do repositório do *Google Drive*, o qual os educadores podem acessar através do *link*:

¹⁶ As palavras *Funfun* e *Dúdú* são oriundas da língua yorubana, são palavras utilizadas na definição de cores primárias, sendo elas: *funfun* (branco e tons esbranquiçados), *pupa* (vermelho e tons avermelhados) e *dúdú* (preto e tons escuros).

As cores na cultura yorubá estão estreitamente relacionadas à natureza, porém, até a chegada dos europeus na África, especialmente na região da Nigéria, não havia uma variedade de cores tal como temos em nossa cultura. Tal variedade ocorre somente após o contato com os europeus a partir da apropriação e adaptação da língua, que passa a nomear a variedade de tons.

A escolha por essas palavras se dá sob a ótica da sua tradução literal para a língua portuguesa, que, acompanhadas da palavra *Àwò* (que significa referente à cor) e com a preocupação de que estas palavras não sejam atreladas a um sentido religioso também presente na cultura yorubá.

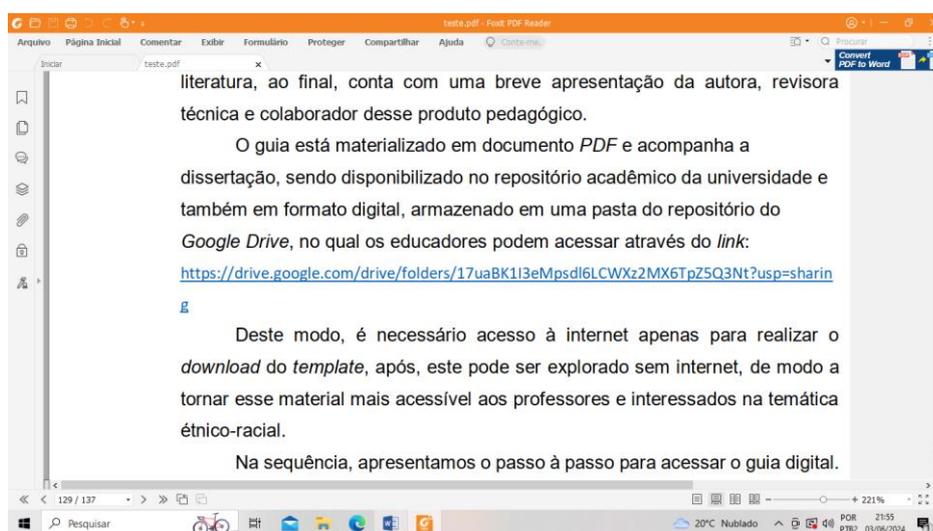
O sentido que buscamos evidenciar aqui é de que este trabalho diz respeito a brancos e pretos, por acreditarmos que o cerne da educação para as relações étnico-raciais é compreendermos que a mesma deve ser um compromisso de toda a sociedade, de todas as pessoas, sejam elas negras ou não. Disponível em: <https://www.youtube.com/@iorubaianidades1590>. Acesso em 05 Jan. 2023.

<https://drive.google.com/drive/folders/17uaBK1I3eMpsdl6LCWxz2MX6TpZ5Q3Nt?usp=sharing>

Deste modo, é necessário acesso à internet apenas para realizar o *download* do arquivo digital, após, este pode ser explorado mesmo sem conexão à internet, de modo a tornar esse material mais acessível aos professores e interessados na temática étnico-racial.

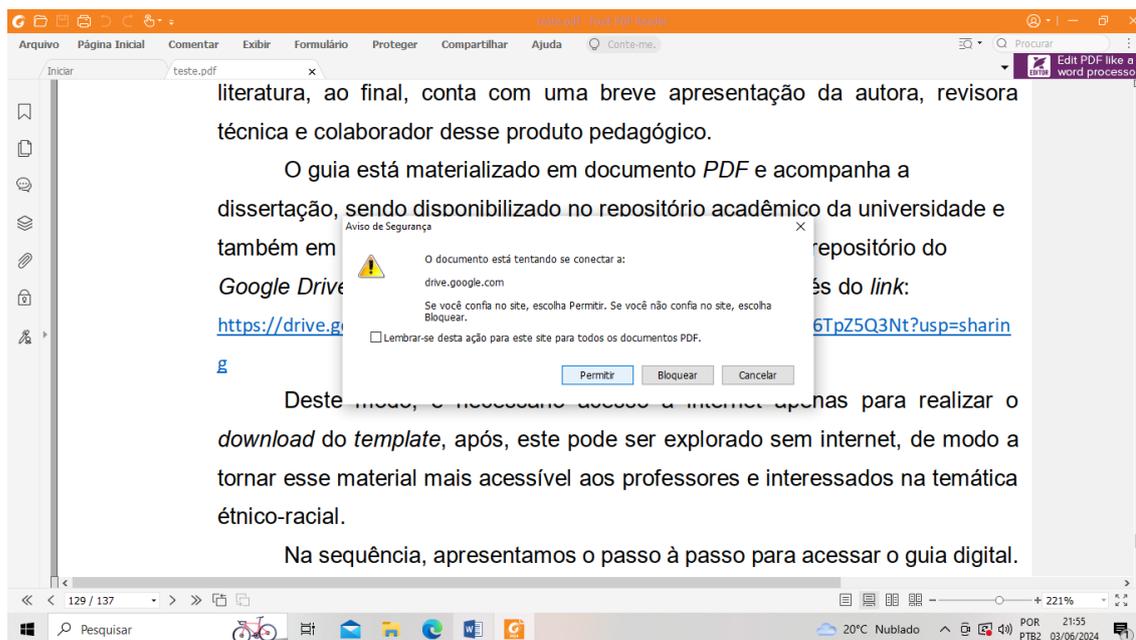
Na sequência, apresento o passo a passo para acessar o guia digital.

Figura 49 - Passo 1- acessar o link disponível na dissertação.



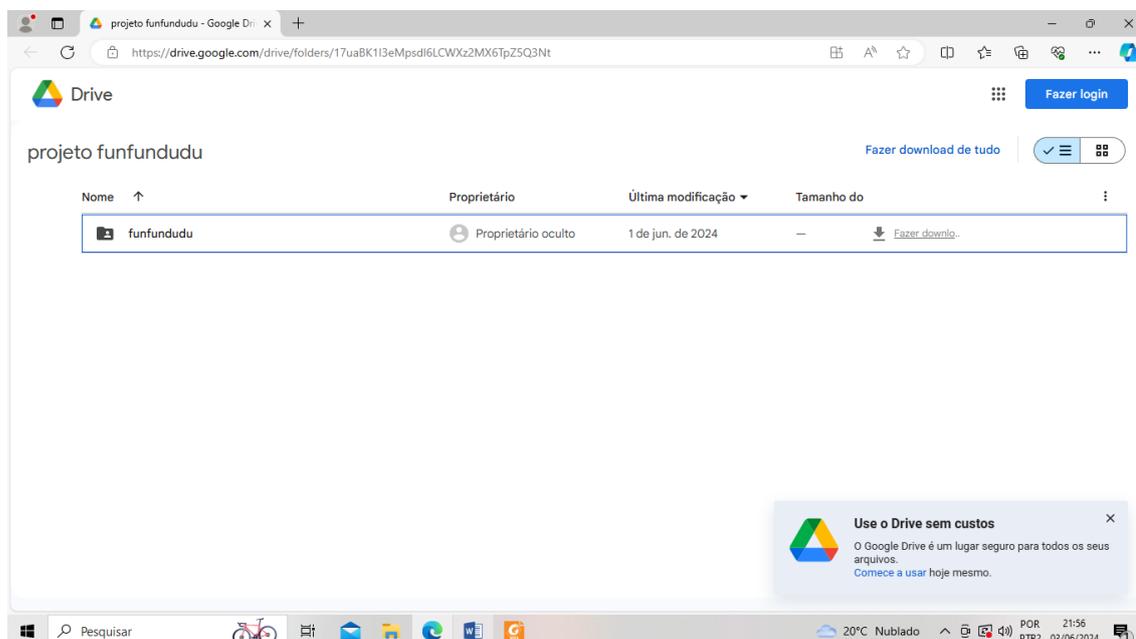
Fonte: Autora (2024).

Figura 50 - Passo 2- clicar em “permitir”.



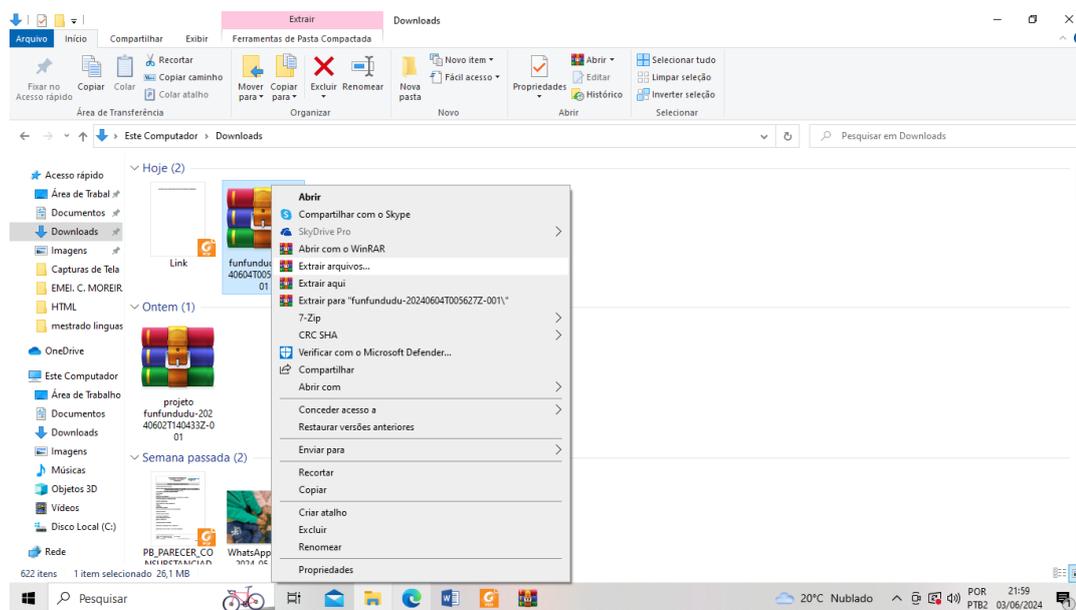
Fonte: Autora (2024).

Figura 51 - Passo 3- fazer download.



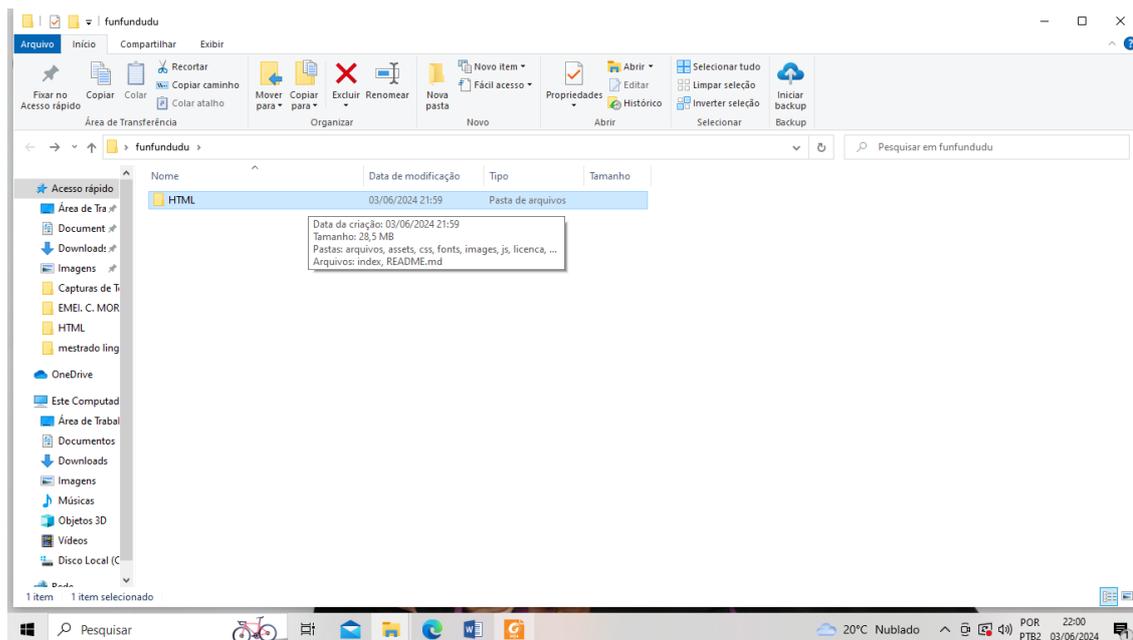
Fonte: Autora (2024).

Figura 52 - Passo 4- extrair arquivos

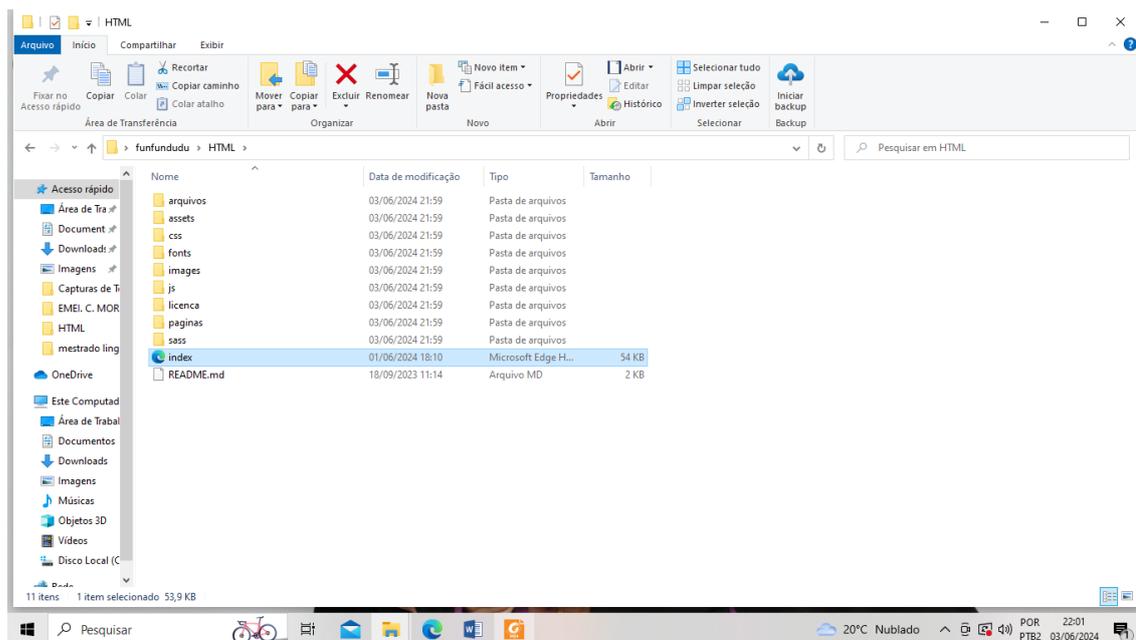


Fonte: Autora (2024).

Figura 53 - Passo 5- abrir HTML



Fonte: Autora (2024).

Figura 54 - Passo 6- abrir arquivo Index.

Fonte: Autora (2024).

Após a realização desse passo a passo, educadores e profissionais interessados na temática terão acesso ao material, no entanto, não poderá ser acessado por aparelhos celulares e *smartphones* sendo necessário o uso de computadores.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sankofa, símbolo gráfico de origem *akan* da África Ocidental, faz parte de um grupo de ideogramas ou *adinkras*. O símbolo, representado por um pássaro com a cabeça virada para trás pegando em seu bico uma pedra, tem como significado voltar ao passado e pegar o que foi perdido, ou ainda, voltar às nossas raízes e construir com elas progresso e prosperidade em nossa comunidade em todos os aspectos da realização e promoção humana.

Faço referência a esse símbolo para construir as considerações finais dessa pesquisa, compreendendo que toda e qualquer mudança que almejamos em nossa sociedade, na perspectiva de uma educação que aborda a temática étnico-racial, necessita retornar ao passado, aprender com os erros e construir novos alicerces. Para tal, retomo nesse momento o caminho percorrido por mim até a conclusão dessa pesquisa que não se configura apenas pelo desejo em abordar a temática racial, mas sim pelas dificuldades que encontrei em trabalhar com esse tema no contexto de Educação Infantil, bem como pelas lacunas existentes em minha formação acadêmica, já evidenciadas nesse texto anteriormente e que serviram de mola propulsora para que eu desse sequência à minha qualificação profissional, ingressando no PPGEL- Unipampa- campus Bagé.

A temática étnico-racial já fazia parte da minha prática docente, porém era realizada, muitas vezes, de maneira intuitiva e, em propostas isoladas dentro de uma concepção de trabalho, nas datas específicas presente no calendário escolar. Assim, sempre lancei mão de todo e qualquer recurso que pudesse favorecer o trabalho pedagógico e vi na literatura infantil uma grande aliada para realização das minhas práticas na Educação Infantil. Ao ingressar no mestrado pude perceber o quanto minha prática necessitava de lapidação e isso foi construído diariamente através de leituras e diálogos com professores e colegas de curso, que me fortaleceram enquanto educadora e pesquisadora.

Este estudo teve como objetivo analisar o papel da literatura infantil como mediadora da educação para as relações étnico-raciais no contexto de sala de aula de Educação Infantil, porém, como já mencionado anteriormente, minha formação inicial é de nível médio/profissionalizante - Curso Normal e Licenciatura em Pedagogia, portanto, acredito que um dos meus grandes desafios durante o curso e também na construção dessa pesquisa foi compreender o papel que a literatura tem

no desenvolvimento humano, contrariando o papel secundário que eu costumava empregar à literatura infantil em minhas práticas, como se ela estivesse a serviço da ação pedagógica.

Sendo assim, precisei aprofundar meus estudos no que se refere à literatura infantil enquanto arte e promotora de reflexões acerca dos sujeitos no mundo, bem como, o papel emancipador que ela detém. Busquei, então, referências em Cardoso (2017), Zilberman (1994), Aguiar; Barco; Fichtner e Rêgo (2001), Debus (2013), além de Soares (2001), para ampliar minha compreensão do uso adequado e inadequado que a escola realiza da literatura infantil.

Essas referências, hoje configuram uma parte fortalecida dentro da minha caminhada, pois a partir delas ampliei o meu entendimento sobre como as obras literárias podem ocupar o espaço escolar sem com isso exercer uma função didática ou conteudista. Assim, passei a estabelecer alguns critérios que são fundamentais na escolha de obras literárias, principalmente as que abordam a temática étnica evitando textos e obras paradidáticas, que, na maioria das vezes, reforçam estereótipos e representações negativas acerca do negro na sociedade.

Nesse sentido, para tratar da representatividade negra na educação e na literatura infantil encontrei aporte em Santos (2018-2021), Cardoso (2017) e Barros (2017). Tais leituras foram fundamentais no que se reporta à (re) construção de novos conceitos, visto que há uma gama de obras literárias nas quais o negro é representado de maneira inferiorizada e/ou pejorativa, ou seja, o tratamento dado à temática racial dentro da literatura contribui para sua marginalização e conseqüentemente para a negação da negritude por parte das crianças e adolescentes, daí a importância do cuidado na escolha de obras que favoreçam a ampliação de sentidos, que permitam que as crianças se identifiquem e vivam experiências através dos personagens.

Durante a aplicação do projeto, ao apresentar a obra *Chico Juba*, por exemplo, foi possível perceber o quanto o contato das crianças com obras que tratam a temática de modo artístico contribuiu para a criação de sentidos, para uma experimentação ampla e diversa de significados. No texto em questão, onde se evidencia as peripécias de um menino inventor que queria modificar os cabelos, suas invenções são abordadas com humor e ludicidade, aspectos caros à infância, sendo capaz de proporcionar aos pequenos leitores uma identificação com o personagem, sejam elas negras ou não.

Quanto ao ato de contar histórias e o que esse hábito agrega ao desenvolvimento infantil, encontrei subsídios em Sisto (2001) e Weschenfelder (2011), para pensar na criação de espaços e tempos que permitam que a literatura permaneça na escola amparo-me em Colomer (2017). Por meio dessas leituras é possível estabelecer um antes e depois muito facilmente dentro da minha prática em sala de aula, pois um dos momentos mais agradáveis dentro da rotina na Educação Infantil é, sem dúvida, a hora da história, porém, antes a realizava sem critérios e consciência de sua relevância, quase sempre como forma de explorar algum tema específico a ser aprendido pelas crianças. Agora consigo compreender a importância de a escola ter se apropriado desse momento de contar histórias dando espaço para que as crianças tenham acesso à literatura. Deste modo esse projeto tem como um de seus braços abrir tempo e espaço para apreciação do texto literário, compreendendo que este não deve ser um ato isolado no planejamento do professor e sim um hábito a ser construído juntamente com as crianças. Nesse sentido posso afirmar que esse objetivo foi alcançado dentro da aplicação do projeto.

Quanto à ampliação e ressignificação de algumas concepções acerca da temática étnico-racial e como essa se aplica dentro do contexto escolar, principalmente na Educação Infantil, precisei recorrer aos documentos legais que norteiam o trabalho na primeira etapa da educação básica, a saber: DCNEI (2010), BNCC(2017), além das seguintes leis: 9.394/96, 10.639/03, 11.645/08, bem como, a Constituição Federal (1988). É necessário compreender que a temática racial, apesar de estar em evidência nos últimos anos, ainda encontra dificuldades para se efetivar enquanto trabalho legítimo, necessário e legal dentro da educação. Esses documentos são base para a construção e ressignificação de conceitos que precisam de muito interesse e compreensão da sociedade e, principalmente, de profissionais da educação.

A como exemplo dessa necessidade, ao longo do último ano, fui convidada a participar de formações continuadas na rede municipal de ensino de Bagé, rodas de conversa e oficinas temáticas a respeito da educação para as relações étnico-raciais e o que é mais recorrente dentro desse trabalho são interpretações equivocadas a respeito da abordagem desta temática, não apenas pelos professores como também de gestores e da mantenedora. O primeiro aspecto a se destacar é que essas propostas se dão em datas, meses ou períodos específicos do calendário escolar,

no caso da temática étnico-racial os meses de abril e novembro são os que mais podemos perceber o engajamento dentro do tema.

O segundo aspecto diz respeito à condução da própria mantenedora que, ao propor atividades alusivas ao 19 de abril e ao 20 de novembro, contribui para a vinculação e redução da temática a uma atividade isolada, contrária ao que a legislação institui, ou seja, a necessidade de se desenvolver um trabalho que necessita de urgência para iniciar e de compromisso para se efetivar no chão da escola.

No que se refere à inserção da temática étnico-racial nos espaços escolares e sua maior visibilidade na contemporaneidade, encontrei suporte em Ribeiro (2019) e Dias (2021), que me conduziram a inúmeras reflexões sobre meu papel enquanto mulher branca e professora, ciente das lacunas existentes em minha formação pessoal e profissional que me levaram ao interesse de pesquisar e compreender esse universo desafiador que é entender o funcionamento da engrenagem social fundada em nossa sociedade a partir da escravização de pessoas negras. Assim, só é possível perceber o outro quando nos distanciamos daquilo que nos foi ensinado ao longo do tempo e essa tomada de consciência é fundamental para os avanços que almejamos em nossa sociedade. Deste modo, a aplicação do projeto abre espaço para esse diálogo, ao compreendermos que toda e qualquer ação reflete de maneira positiva ou negativa no cotidiano das crianças, das famílias e da comunidade em geral.

Para tratar das questões metodológicas, fiz uso da metodologia de projetos apresentada pelas autoras Barbosa E Horn (2008), na qual pude ampliar o meu entendimento sobre essa metodologia e o quanto ela pode auxiliar os educadores que desejam iniciar o trabalho com a temática étnico-racial, visto que está diretamente relacionada à realidade vivenciada por um determinado grupo. No caso da realidade em que esse projeto foi aplicado, é possível perceber a ampliação de sentidos acerca da temática dentro de uma comunidade periférica. Ainda que essa escola não comporte um número expressivo de crianças negras, a necessidade dessa abordagem é bastante relevante no contexto social na qual a escola está inserida.

Com base em meus estudos e também experiência profissional, me propus a criar um projeto de leitura literária, na qual as obras abordassem a temática racial sob diferentes aspectos, como a cor da pele, a ancestralidade, o cabelo, as relações

e interações sociais e a representatividade negra de forma “positiva”. É necessário destacar que tais aspectos foram eleitos por mim de maneira bastante pessoal, porém a literatura infantil enriqueceu e deu forma ao meu propósito de abordá-los e acredito ser um ponto bastante positivo dentro da efetivação da temática racial na escola e na Educação Infantil, pois configuram diferentes caminhos que favorecem não apenas a organização do trabalho docente como também a construção de novos sentidos e conceitos por parte das crianças.

Retomo aqui um dos meus anseios em relação ao projeto que foi a apresentação deste às famílias dos alunos participantes, visto que a temática é muitas vezes vista como um tabu para famílias e profissionais da educação, de modo geral. Foi bastante satisfatória a receptividade da escola e também das famílias em acolher a minha proposta, na qual as famílias, para minha surpresa, mostraram-se bastante interessadas, comprometidas e engajadas com a possibilidade de seus filhos estarem expostos à temática racial desde muito cedo, principalmente por se tratar de uma abordagem com base em obras literárias. Assim como eu, ao refletir sobre minha escolarização e formação, as famílias também relataram terem tido pouco ou nenhum contato com a temática étnico-racial e esse aspecto se estende ao pouco acesso que tiveram à literatura em suas trajetórias escolares.

Logo, não é possível afirmar o quanto a minha proposta contribuiu para uma conscientização das famílias para além da aplicação do projeto e também fora do espaço escolar, já que a temática racial ainda é de pouco ou nenhum conhecimento por parte das famílias. Portanto é urgente que a escola desde muito cedo se aproprie do tema e amplie o contato das crianças, famílias e comunidade com a temática racial e nesse sentido, ao partilhar meu aprendizado até aqui e abrir espaço para a participação familiar, o projeto já se mostra relevante.

Outra questão bastante relevante a destacar é a composição do acervo para a aplicação do projeto que apresentasse de forma singular a temática étnico-racial que levasse as crianças a refletirem sobre si mesmas, sobre outro e o mundo que a cercam. Assim, optei por obras que apresentassem o negro como protagonista e representado de forma “positiva”, como na obra *Cheirinho de neném*, na qual apresenta em seu enredo o cotidiano de uma família com ilustrações que promovem o protagonismo negro positivamente. A obra *Todos são bem-vindos*, por sua vez, conduz as crianças ao um exercício um pouco mais profundo, pois diante da diversidade que aborda, propõe também a inclusão do negro, num exercício de

compreensão da pluralidade étnica através do acolhimento de todos. Deste modo, é possível afirmar que as obras literárias foram capazes de promover o envolvimento das crianças com a temática, auxiliando-as na ampliação de sentidos.

Para compor o acervo necessário para a aplicação do projeto, precisei recorrer ao acervo da universidade, além de adquirir obras com recursos próprios, visto que, embora essa pesquisa já tenha constatado o avanço na produção de obras que abordam a temática racial no mercado editorial brasileiro, essa ainda não é uma realidade nos espaços escolares, sobretudo, em escolas públicas. Todavia, vale ressaltar que essa dificuldade em encontrar um acervo adequado revela duas situações distintas, a primeira é que essa realidade não inviabiliza a realização de um projeto de leitura literária que aborde a temática racial, visto que uma das premissas dessa pesquisa é fortalecer o educador para que ele se torne também um multiplicador da temática étnico-racial dentro da sua realidade. A segunda, diz respeito ao papel do educador em buscar fontes e meios de realizar um trabalho com texto literário e ao mesmo tempo ampliar o contato das crianças com a temática racial, sejam elas negras ou não.

Deste modo, o caminho percorrido por mim desde a intenção em trabalhar com a temática a partir da literatura infantil, os critérios utilizados para a escolha das obras, bem como, onde encontrá-las, podem auxiliar os professores a buscar dentro das suas realidades caminhos semelhantes, como em bibliotecas públicas, espaços virtuais ou em outras escolas, são alguns dos caminhos possíveis.

Outro aspecto a ser destacado é que, durante a aplicação do projeto, foi possível perceber o quanto as crianças se mostraram receptivas aos momentos de escuta e apreciação de leitura, assim como, nas atividades pedagógicas que serviram de instrumentos de motivação e assimilação de aspectos identitários e representativos abordados em cada obra. Assim, é possível compreender que a maneira como as crianças reagiram e interagiram com as obras literárias está diretamente ligada ao seu propósito enquanto literatura pensada para crianças, na qual, ao mesmo tempo em que transmite conhecimento, é capaz de penetrar o universo infantil por meio de uma linguagem lúdica e divertida. Por se tratar de crianças em nível de creche, durante os diálogos e questionamentos, nem sempre suas respostas estão imediatamente relacionados ao proposto, o que nos leva a refletir que um trabalho com a temática étnico-racial precisa ser constante, ou seja, só evidencia o que a própria lei 10.639/03 propõe e a BNCC (2017), reafirma. Trata-se de uma proposta

que necessita de início, mas dispensa o fim. No que se refere às obras literárias, é possível afirmar que as crianças sempre buscaram identificação com os personagens e aspectos abordados, independentemente de serem ou não crianças negras, a identificação muitas vezes está na ação ou situação vivida pelos personagens, seus gostos e atitudes.

Chego ao final dessa dissertação tal como o pássaro *Sankofa*, olho para trás e retomo esse caminho cheio de desafios e grandes aprendizados, compreendendo o papel humanizador e emancipador da literatura frente aos fatos do mundo, da sociedade e da própria consciência humana.

É difícil não olhar para trás e diante de todo aprendizado não compreender que precisamos retornar ao passado e repensar nossas ações no presente a fim de potencializarmos um futuro mais humanizado socialmente num gesto de gentileza com os que virão depois de nós.

Finalizo essas considerações acreditando que nunca é tarde para retomar, recomeçar e nesse sentido posso afirmar que esta pesquisa transformou o meu olhar acerca da literatura infantil e legitimou o meu papel enquanto educadora engajada na perspectiva de uma educação para as relações étnico-raciais. Acredito que essa pesquisa seja capaz de motivar outros profissionais que assim como eu sentem-se no compromisso de fazer a diferença em suas realidades.

REFERÊNCIAS

AGUIAR. Vera Teixeira de. (coord.); BARCO. Frieda Liliana Morales; FITCHNER. Marília Papaléo; RÉGO. Zíla Letícia Pereira. **Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores.** Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARROS, Maria Aparecida de. “A ancestralidade angolana em a árvore dos gingongos, Maria Celestina Fernandes” *In*: QUINTILHANO, Silvana Rodrigues; CARDOSO, Rosimeiri Darc; GOMES, Celina de Oliveira Barbosa (orgs.) **Literatura Infanto-juvenil Africana e Afro-brasileira: vertentes.** 1 ed. São Paulo: Editora Todas as Musas 2017. (p.141-159).

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf . Acesso em: 15 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 5 jun. 2022.

BRASIL. Presidência da República, **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Brasília: Presidência, 2003. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=10639&ano=2003&ato=431MTTq10dRpWTbf4> . Acesso em: 15 maio 2022.

CAVALLEIRO, E. (org.). **Racismo e antiracismo na educação: repensando nossa escola.** 6. ed. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 83-96. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/17912>. Acesso em: 12 jun. 2022.

COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual.** São Paulo: Global, 2017.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

DANTAS, Tamara – **Qumbe: Doce de coco africano** (2018). Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2h8-I9rBNRE>. Acesso em: 10 ago. 2024.

DEBUS, Eliane. **A Temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens.** São Paulo: Cortez: Centro de Ciências da Educação, 2017.

DIAS, Lucimar Rosa. **No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo.** Curitiba: Brasil Publishing, 2019.

EMICIDA. **Amoras**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

GAIVOTA, Gustavo. **Chico Juba** - Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOMES, N. L. Educação e Identidade Negra. **Aletria: Revista De Estudos De Literatura**, Belo Horizonte, 9, 38–47. ed. v. 9 (2002): Alteridades em Questão. Disponível em:
<https://doi.org/10.17851/2317-2096.9.38-47> Acesso em 8 jun. 2022.

MUNDO AFLORA - **Funga Aláfia (2021)**. YouTube. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=yFCNwkpcebg> acesso em: 12 nov. 2022.

PADILHA, Marcela de V Mello. - **Hora do Conto: 3,2, 1 e já (2022)**. YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/shorts/fFWTqVw6nBg>. Acesso em: 30 jun. 2022.

PEREIRA, Márcio Moreira; SILVA, Maurício Pedro da. Percurso da Lei 10639/03: antecedentes e desdobramentos. **Linguagens & Cidadania**, [S. l.], v. 14, n. 1, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/23810>. Acesso em: 10 jun. 2022.

RAMPAZO, Alexandre. **A cor de Coraline**. Rio de Janeiro: Lendo e Aprendendo, 2018.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

SANTANA, Patrícia. **Cheirinho de Neném**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SANTOS, Natanael dos. **Trajetória do africano em território brasileiro**. Cosmópolis: Editora Baobá, 2018.

SARMENTO, Pedro, 1987- **Ubuntu: eu sou porque nós somos**. Rio de Janeiro: viajante do tempo, 2016.

SILVA, Jacira Reis da. “Diversidade cultural, relações étnico-raciais e práticas pedagógicas: a Lei 10.639 como possibilidade de diálogo” In: SILVA, Gilberto Ferreira da; SANTOS, José Antônio dos; CARNEIRO, Luiz Carlos Cunha. (Orgs.). **RS Negro: cartografias sobre a produção do conhecimento**. 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p.312-321.

SISTO, Celso- **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. Chapecó: Argos, 2001.

SOARES, Magda. “A escolarização da leitura literária” In: EVANGELISTA, Aracy et al. **O jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autentica, 2001. (p. 16-48.).

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

TONUCCI, F. O direito de brincar: uma necessidade para as crianças, uma potencialidade para a escola e a cidade. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 40, p. 234-257, 2020. DOI: 10.22481/praxisedu.v16i40.6897. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6897>. Acesso em: 10 jun. 2024.

TORRES, Lívia. **Professor e alunos fazem sucesso com música sobre valorizar todos os tipos de cabelo: 'Não tenha medo, se olhe no espelho'**. Portal G1 globo. Rio de Janeiro, 14 ago. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/o-que-fazer-no-rio-de-janeiro/noticia/2022/08/19/professor-e-alunos-fazem-sucesso-com-musica-sobre-valorizar-todos-os-tipos-de-cabelo-nao-tenha-medo-se-olhe-no-espelho.ghtml>. Acesso em: 12 nov. 2022.

WESCHENFELDER, Eládio V. “Por que (não) contar histórias nas escolas?” *In*: SISTO, Celso (org.). **A história fora do papel: a oralidade e o espetáculo**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2010. (p. 66-81).

ZILBERMAN, Regina- **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 1994.

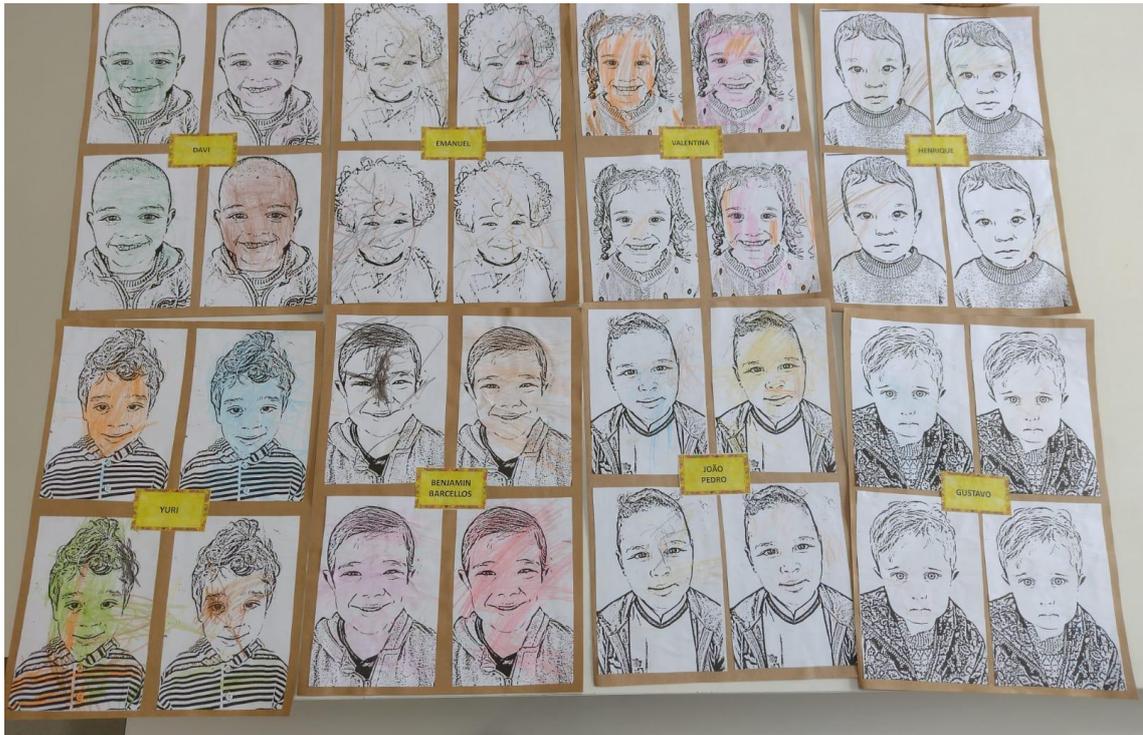
ANEXOS

ANEXO A - Quebra-cabeça módulo I



ANEXO B - Mistura de cores primárias módulo II

ANEXO C - Proposta em inspirada em *pop art* módulo II



ANEXO D - Autorretrato usando tintas de vários tons de pele produzidas no módulo II



ANEXO E - Proposta de desenho com interferência a partir das fotos das crianças módulo III



ANEXO F - Panôs confeccionados pelas crianças no módulo IV



ANEXO G - Álbuns de bebê produzidos com apoio familiar no módulo V



ANEXO H - Bebês Abayomi confeccionados pelas crianças no módulo V

ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Pais ou Responsáveis Legais



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS OU RESPONSÁVEIS LEGAIS

O(A) seu(sua) filho(a) está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa HORA DO CONTO: CAMINHOS PARA A INSERÇÃO DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA POR MEIO DA LITERATURA INFANTIL NO CONTEXTO DE SALA DE AULA DA EDUCAÇÃO INFANTIL, cuja pesquisadora responsável é Viviam Lorena Pereira Pereira. Os objetivos do projeto são: Analisar o papel da literatura infantil como mediadora da educação étnico-racial no contexto de sala de aula de Educação Infantil; Analisar as características da literatura infantil voltada para leitores da Educação Infantil; Avaliar o papel da mediação acerca do trabalho com a literatura infantil no contexto de sala de aula da primeira infância; Comprovar a relevância do trabalho com a temática étnico-racial através da literatura infantil na Educação Infantil; Evidenciar a importância da Educação Infantil como promotora de reflexões acerca da temática étnico-racial; Construir um projeto de literatura infantil que aborde a temática étnico-racial na primeira infância; Aplicar o projeto de literatura infantil que aborde a temática étnico-racial na primeira infância.

O(A) seu(sua) filho(a) está sendo convidado porque o presente projeto vai enriquecer suas experiências de leitura e contribuir para o respeito e aceitação das diferenças em sala de aula e na sociedade.

O(A) Sr(a), tem de plena liberdade de recusar a participação do seu(sua) filho(a) ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o tratamento que ele(a) recebe neste serviço. A pesquisa será realizada na EMEI. Conceição Moreira localizada no bairro Kennedy, no município de Bagé/RS, durante o horário de aula. Caso aceite participar, a participação do seu(sua) filho(a) consiste na leitura e apreciação de obras literárias que abordam a temática étnico-racial, a saber: *Ubuntu* de Pedro Sarmiento (2016), *A cor de Coraline*, de Alexandre Rampazo (2018), *Chico Juba* de Gustavo Gaivota

Rubricas _____ (Responsável Legal)

Página 1 de 4

_____ (Pesquisador)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

(2011), *Todos são bem-vindos* (2021) de Alexandra Penfold e tradução de Regiane Winarski e *Cheirinho de neném*, de Patrícia Santana (2011) e também em atividades pedagógicas práticas referentes ao tema, a saber: recorte e colagens, pinturas com diferentes materiais como canetinhas, pincéis, tintas guache, manuseio de tecidos, barbantes, sementes, argilas, elaboração de receita, exploração com água e uso do pátio da escola.

As atividades serão registradas por meio de fotos, vídeos, produções autorais das crianças e portanto a pesquisadora solicita previamente através deste, a autorização de uso de imagem do(a) seu(sua) filho (filha), ressaltando que esses registros irão compor a dissertação e estarão disponíveis para acesso no repositório acadêmico da universidade.

O(A) Sr(a), também pode obter informações sobre esta pesquisa no Registro Brasileiro de Ensaio Clínicos – REBEC (<http://www.ensaiosclinicos.gov.br/>).

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Nesta pesquisa os riscos para o seu filho(a) são comportamentais pois é possível que ocorram constrangimentos por parte das crianças e suas famílias referente à temática abordada, a pesquisa pode oferecer riscos físicos acarretando lesões e ferimentos a partir do manuseio de materiais cortantes e perfurantes, tombos e quedas no pátio da escola, engasgos ao colocar materiais na boca e intoxicações alimentares ao ingerir alimentos.

Caso ocorram quaisquer danos à saúde do (a) seu/sua filho(a) decorrentes da presente pesquisa, você terá direito à indenização, através das vias judiciais, como dispõe o Código Civil, o Código de Processo Civil, na Resolução (nº 466/2012, vide item II. 7, IV. 3h; IV.4c, V.7), e na Resolução (nº 510/2016, no item Art.19, § 2), do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Também são esperados os seguintes benefícios com esta pesquisa: A ampliação do contato das crianças com obras literárias que abordam a temática étnico-racial, preparo para a vida em sociedade, respeitando e valorizando as diferenças.

Rubricas _____ (Responsável Legal)

Página 2 de 4

_____ (Pesquisador)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

Se julgar necessário, o(a) Sr(a) dispõe de tempo para que possa refletir sobre a participação do seu filho(a), consultando, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida.

Garantimos ao(à) Sr(a) a manutenção do sigilo e da privacidade da participação do seu filho(a) e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica.

O(A) Sr(a), pode entrar em contato com o pesquisador responsável, Viviam Lorena Pereira Pereira, a qualquer tempo para informação adicional no endereço (viviampereira.aluno@unipampa.edu.br ou pelo telefone (53) 999994077), inclusive poderá realizar ligação a cobrar.

O(A) Sr(a), também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/UFAM fica na Escola de Enfermagem de Manaus (EEM/UFAM) - Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM, Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004, E-mail: cep@ufam.edu.br. O CEP/UFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo(a) Sr(a)., e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Declaro que concordo que meu(minha) filho(a) _____ participe desta pesquisa.

Bagé, ____/____/____

Rubricas _____ (Responsável Legal)

Página 3 de 4

_____ (Pesquisador)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

Assinatura do Responsável Legal



IMPRESSÃO DACTILOSCÓPICA

Assinatura do Pesquisador Responsável

Rubricas _____ (Responsável Legal)

Página 4 de 4

_____ (Pesquisador)