The background of the cover is a soft, watercolor-style illustration of a village. It features several huts with conical thatched roofs. In the foreground, a group of people, including men, women, and children, are depicted in various poses, some standing and some sitting. The color palette is warm and muted, consisting of earthy tones like browns, yellows, and soft blues. The overall style is artistic and evocative of a rural community.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Kyanny Denardi da Costa

**PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL, NEGRITUDE E LITERATURA:
narrativas e produções de crianças dos anos iniciais**

Porto Alegre
2. Semestre
2014

Kyanny Denardi da Costa

Pertencimento Étnico-racial, Negritude e Literatura:
narrativas e produções de crianças dos anos iniciais

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

*Orientadora: Profa. Dra. Carla Beatriz
Meinerz*

Porto Alegre
2. Semestre
2014

Ao concluir este trabalho, trago este canto em agradecimento aos meus Orixás:

Odô, axé odô, axé odô, axé odô
Odô, axé odô, axé odô, axé odô

Isso é pra te levar no ilê
Pra te lembrar do badauê
Pra te lembrar de lá

Isso é pra te levar no meu terreiro
Pra te levar no candomblé
Pra te levar no altar

Isso é pra te levar na fé
Deus é brasileiro
Muito obrigado axé

Ilumina o mirinorumilá
Na estrada que vem a cota
É um malê é um maleme
Quem tem santo é quem entende

Quanto mais pra quem tem ogum
Missão e paz
Quanto mais pra quem tem ideais e
Os orixás

Joga as armas prá lá
Joga, joga as armas pra lá
Joga as armas pra lá
Faz a festa

MUITO OBRIGADO AXÉ
Carlinhos Brown

É imensurável o agradecimento a toda minha família.

Primeiramente à minha mãe, que me ensinou a ser o que sou. Ensinou-me ir em busca dos meus sonhos e a lutar pelos meus ideais e que sempre foi o meu maior exemplo de pessoa, mulher e professora na batalha por uma educação de qualidade neste país. À minha amada irmã, Luize! Que é minha extensão, doce e adorada demonstrando seu amor com lindos sorrisos.

Ao meu pai, que me incentivou a ser forte sempre me amparando e acreditando no meu potencial. Aos meus avós paternos que mesmo em memória me fortalecem aonde quer que estejam.

À minha avó, Neuza que nunca deixou de expressar seu orgulho em mim e sempre me encaminhou boas energias através de suas rezas e pedidos. Meu vizinho amado, Zeca, que idealizou o sonho de ter uma neta professora e assim o foi. Que sempre valorizou o estudo e a profissão docente.

Aos meus tios, Ana e Ronaldo. Assim como sempre acolheram as minhas felicidades, acolheram também os meus desafios me guiando com palavras de conforto.

Às primas e primos que os tenho como irmãos. A cada conquista orgulham a família Denardi.

Ao meu parceiro amado, Carlos. Que me ensina sobre mim mesma a cada dia, me incentiva e me fortalece.

Às minhas queridas amigas: Glasiane, Janine, Jéssica e Vanessa que compreenderam minhas ausências e me incentivaram a seguir em frente.

Às amigadas que o curso de Pedagogia me proporcionou que levarei sempre em meu coração: Mari, Elise, Priscila e Fran. Em especial à Júlia, minha gêmea de alma. Nossas manhãs não seriam as mesmas com a falta de cada uma.

Aos presentes que a vida me deu, pessoas que acreditaram no meu potencial: Fernanda, Carol, Thiago, Caca e Shayanne.

Ao Centro Espírita de Umbanda Ogum de Ronda – Ilê Afro-Brasileiro que é o meu porto seguro, onde a minha fé se renova a cada obstáculo que a vida me impõe. Onde a cada dia aprendo o que é humildade e solidariedade.

À Mãe lada, que sempre me dirigiu sábias palavras guiando meus caminhos.

À Universidade Federal do Rio Grande de Sul, em especial à Faculdade de Educação que através da política de cotas favoreceu o meu ingresso nessa instituição.

Aos professores do Curso de Licenciatura em Pedagogia que me ensinaram muito mais do que teorias sobre a educação, a ter olhar crítico, a compreender o aluno e a buscar educação de qualidade para a educação pública desse país. Em especial, às professoras Maria Isabel Dalla Zen, Carmen Machado e às professoras Gládis e Tanise.

À minha querida orientadora, professora Carla Beatriz Meinerz contribuiu para a construção deste trabalho. Durante nossas orientações e conversas professava sábias palavras que despertaram em mim o desejo de continuar à luta pela educação da diversidade, especialmente na perspectiva étnico-racial.

Aos alunos que já passaram por mim e aos que passarão, me ensinando a essência de ser professora.

“É preciso toda uma aldeia para educar uma criança”

Provérbio Africano

RESUMO

O presente texto resulta de um trabalho de conclusão do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e situa-se no campo das pesquisas em Educação das relações étnico-raciais. Investiga especificamente as marcas de pertencimento étnico-racial negro de crianças dos anos iniciais de uma turma do terceiro ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual na cidade de Porto Alegre/RS. Esse estudo contemplou três objetivos principais, sendo eles: Identificar e analisar como os alunos da turma pesquisada constroem narrativas e produzem imagens de si e dos outros, numa perspectiva étnico-racial; Identificar e analisar quais marcas de representação étnico-raciais esses alunos narram e/ou produzem; Identificar e analisar narrativas culturais relacionadas aos afro-descendentes que perpassam as relações sociais na sala de aula observada. Adota uma abordagem metodológica do tipo qualitativa optando pelo estudo de caso com uso de análise documental, entrevistas, observações e propostas de investigação específicas para as produções e narrativas infantis. A primeira proposta incitou os alunos a produzir um autorretrato desenhando a si próprios; as demais sugeriram aos alunos a produção de desenhos sobre três obras de literatura infantil contemporânea, escolhidas pela potencialidade para criar reflexões acerca da temática étnico-racial a partir de seus personagens. A articulação teórica para a construção das análises foi embasada nos estudos de Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher e Maria Isabel Dalla Zen (2012) sobre “identidade étnico-racial”; igualmente o conceito de “identidade e diferença” referenciado pelos autores Tomaz Tadeu da Silva e Stuart Hall (2012); as reflexões de Jorge Larrosa (1994) fundamentaram os conceitos de “narrativas” e “narrações” utilizados para compreender o que foi coletado nos desenhos e falas dos alunos. A coleta e análise dos dados resultou em considerações sobre a escola pesquisada, compreendida por experimenta fases de “invisibilidade” e de “negação”, conforme a proposição de Rosa Margarida de Carvalho Rocha (2009). Dessa forma, destaca-se nas conclusões do estudo, a ausência de práticas pedagógicas que discutam o tema das relações étnico-raciais. Tais evidência reforçam a importância e urgência do trabalho pedagógico que atenda à receptividade e implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, relativas obrigatoriedade do estudo das histórias e das culturas afro-brasileiras e indígenas e africanas nos currículos da Educação Básica. Essas leis que alteraram o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional apontam também para a educação antirracista e das relações étnico-raciais, compreendidas no contexto da luta pela promoção da equidade racial na sociedade brasileira.

Palavras-chave: relações étnico-raciais, negritude; identidade e diferença; educação antirracista.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: AS MARCAS INICIAIS DO TRABALHO	7
2 PERCURSOS DO TRABALHO: METODOLOGIA EM CENA	13
2.1 UM OLHAR SOBRE A ESCOLA E A TURMA.....	18
2.2 NARRATIVAS, PRODUÇÕES E LITERATURA: AS PROPOSTAS EM CENA.....	22
2.2.1 Proposta 1 – Autoretrato	23
2.2.2 Proposta 2 – “O menino Nito”	24
2.2.3 Proposta 3 – “O amigo do Rei”	25
2.2.4 Proposta 4 – “O cabelo de Lelê”	26
3 MARCAS DE PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL: PROPOSTAS, PRODUÇÕES E NARRATIVAS	28
3.1 “É COR DE PELE!”	30
3.2 “É CABELO DURO!”	34
4 IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL: PROCESSOS CONTÍNUOS DE CONSTRUÇÃO...38	
REFERÊNCIAS.....	41
ANEXO – CARTA DE APRESENTAÇÃO E CONSENTIMENTO INFORMADO DA ESCOLA.....	44
APÊNDICE – TERMO DE CONSCENTIMENTO PARA OS ALUNOS	45

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Fotografia do tapete de entrada da escola – Porto Alegre/RS (registro de DENARDI 2014)	21
Figura 2 – Livro “O menino Nito: Então, homem chora ou não?” (Sonia Rosa, 2002) ...	24
Figura 3 – Livro “O amigo do Rei” (Ruth Rocha, 2009)	25
Figura 4 – Livro “O cabelo de Lelê” (Valéria Belém).....	26
Figura 5 – Autorretrato de Laura	29
Figura 6 – Autorretrato Fernando	31
Figura 7 – Autorretrato de Matheus.....	31
Figura 8 – Autorretrato de Cauã	31
Figura 9 – Desenho da história “O menino Nito” por Fernando.....	33
Figura 10 – Desenho da história “O amigo do Rei” por Fernando.....	33
Figura 11 – Desenho da história “O menino Nito” por Matheus.....	33
Figura 12 – Desenho da história “O menino Nito” por Cauã	33
Figura 13 – Desenho da personagem “Lelê” por Matheus	35
Figura 14 – Desenho da personagem “Lelê” por Laura.....	35
Figura 15 – Desenho da personagem “Lelê” por Mari.....	36

1 INTRODUÇÃO: AS MARCAS INICIAIS DO TRABALHO

Este trabalho pretende investigar e analisar as marcas¹ de pertencimento étnico-racial negro que permeiam algumas narrativas e produções de alunos do terceiro ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual localizada na zona sul da cidade de Porto Alegre.

A presente reflexão está conectada com minha própria trajetória pessoal e acadêmica, marcada pelo processo de construção de minha identidade como jovem negra e estudante de pedagogia. Nessa perspectiva, o trabalho de conclusão de curso surgiu por dois motivos específicos. O primeiro é a busca e afirmação pessoal de marcas “identitárias” étnico-raciais negras de raízes africanistas em minha história de vida. Utilizo o termo “identitário”² a partir das reflexões das autoras Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher e Maria Isabel Dalla Zen (2012) que conceituam esse termo como marcadores que definem identidades. Sou definida pela certidão de nascimento como parda, tendo minha ancestralidade italiana por parte do avô materno e africana por parte da avó materna. Quando pequena e questionada na escola pública estadual “qual a tua descendência?” eu sempre remetia à ascendência italiana do avô e contava a “bonita” história da vinda de seus ancestrais nos navios europeus. Porém, omitia e ficava receosa em assumir minha ancestralidade africana, pois temia o que poderiam pensar se eu dissesse que minha avó era negra.

A situação se tornava mais difícil quando era questionada “qual tua religião?”, principalmente nas apresentações de primeiro dia de aula em que o professor solicitava um pequeno roteiro a ser respondido oralmente por um aluno de cada vez. Por diversas vezes omitia pertencer e praticar os fundamentos de religião de matriz africana, dizia que era católica mesmo sem ser batizada nessa doutrina. Ou afirmava ser espírita, pois isso se aproximava do meu contexto. Em outras ocasiões em que assumia a religiosidade africanista sofri de chacotas e brincadeiras sendo chamada de

¹ O termo marca é por mim utilizado para o tratamento das características que o sujeito possui; aquilo que lhe é próprio; as singularidades e especificidades.

² Expressão “marcadores identitários” comumente citado no campo dos estudos culturais.

“batuqueira” e “feiticeira”. Hoje percebo que essas situações contribuíram para minha formação e registraram em mim marcas identitárias da cultura em que estou imersa.

Optei pelo magistério com 14 anos de idade ao ingressar no Curso Normal do Centro de Formações de Professores General Flores da Cunha³, escola estadual centenária em Porto Alegre. Já no segundo ano de Curso iniciei no mundo do trabalho e da docência, sendo estagiária por dois anos e professora titular de turma por cinco anos, em uma mesma escola de educação infantil da rede privada também de Porto Alegre. O Curso Normal e a minha experiência na Educação Infantil começaram a me abrir os olhos para as diversidades e suas invisibilidades na Escola. Em imagens de crianças, livros infantis, bonecas e brinquedos comecei a compreender a incrível “Branquidade” nas representações de crianças. Utilizo o termo “branquidade” para definir artefatos culturais que priorizam raça-etnia branca como positiva em oposição à raça-etnia negra, como exemplifica Kaercher e Dalla Zen:

Portanto, ao agregar ao mundo branco – através dos personagens – os valores tidos como positivos (beleza, caráter, valentia, inteligência, etc.) se constrói, por oposição, não necessariamente afirmada na narrativa verbal ou mostrada na narrativa imagética, a identidade negra como o pólo oposto (feiúra, deslealdade, covardia, ignorância, sexualidade exacerbada, subserviência, etc.). (KAERCHER; DALLA ZEN, 2012, p. 06).

O ingresso na universidade federal garantiu minha continuidade na educação pública e a certeza de que era desse lugar que eu vinha e que era esse lugar que eu queria ocupar, também como futura professora. Ao iniciar no curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), desenvolvi segurança e fundamentação para assumir minha identidade negra, com as marcas de pertencimento de ancestralidade, de religiosidade, de cultura social relacionada à negritude, assegurada pelos ideais que vi serem defendidos na educação de respeito às múltiplas culturas e diferenças.

³ Escola centenária da cidade de Porto Alegre e histórica por ser uma das pioneiras na formação de professores.

O segundo motivo para a definição da abordagem em torno das relações étnico-raciais aconteceu durante o estágio curricular do curso de pedagogia⁴, realizado em uma escola pública de Porto Alegre, mesma turma e escola em que realizei a presente pesquisa. Durante as aulas em que ministrei, como professora estagiária, percebi que a maioria dos alunos, incluindo negros e brancos, desenhavam, na maioria das vezes, somente pessoas brancas em suas produções. Discussões sobre racismo, ancestralidade e respeito às diferenças surgiam durante algumas aulas, principalmente quando um aluno ofendia outros chamando-os de “macaco” em situações de conflito. Numa das ocasiões levei para a turma o livro “Família todo mundo tem”⁵ que apresenta famílias de todos os tipos, assim, promovi reflexões sobre as constituições familiares, ascendências, raça-etnia.

Surgiram, então, diversos questionamentos sobre como tratar das relações étnico-raciais no cotidiano da sala de aula contemporânea, especialmente no contexto brasileiro inaugurado com as Leis 10.639/03 e 11.645/08. Tais Leis alteraram o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com a seguinte prescrição:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar,

⁴ Estágio Curricular realizado no 7º semestre do curso de Pedagogia, pré-requisito obrigatório para a Conclusão da graduação de Licenciatura em Pedagogia.

⁵ Escrito por Anna Claudia Ramos e Ana Rangel. Editora Formato, coleção “Todo mundo tem”.

em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2008).

Meus questionamentos como professora estagiária vincularam-se aos desafios do contexto educacional em que me situo definindo, então, a temática que abordaria no Trabalho de Conclusão de Curso, ora anunciada como **“Pertencimento étnico-racial negro de alunos de anos iniciais de uma escola pública”**. A partir da determinação do tema, desenvolvi seguinte problema central da pesquisa: **“Quais marcas de pertencimento étnico-racial negro são encontradas em narrativas e produções de alunos de uma turma dos anos iniciais de escola pública?”**

A escolha da professora orientadora para desenvolver este trabalho foi a outra marca do processo que construí. Escolhi a Profa. Dra. Carla Beatriz Meinerz⁶ antes de “bater o martelo” na definição da temática do trabalho, por ela ser da área da história, campo de estudos com temas que igualmente me interessavam. Quando decidi que a temática seria sobre as relações étnico-raciais conversei com ela sobre essa escolha em uma orientação. Foi justamente nesse momento em que conheci suas atuais ações de pesquisa e extensão sobre a Trajetória da Educação das relações étnico-raciais no Rio Grande do Sul e, a partir daí, ficou claro para mim que nos encontramos não por acaso.

O próximo passo a seguir seria o rastreamento de trabalhos acadêmicos, pesquisas e artigos que tratassem deste assunto. O rastreamento foi sugerido e apresentado na disciplina de Reflexão sobre a prática docente, disciplina obrigatória do curso de Pedagogia da UFRGS durante a realização do Trabalho de Conclusão de Curso, e me detive principalmente às obras de Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher, Leni Vieira Dornelles, Tanise Muller Ramos e KabengeleMunanga dos quais foram essenciais para pensar sobre este trabalho.

Durante o desenvolvimento do trabalho me apoiei em alguns autores fundamentais para fundamentar as considerações que faço. Emprego dos estudos de

⁶ Professora na Faculdade de Educação da UFRGS.

Tomaz Tadeu da Silva e Stuart Hall (2012) para refletir sobre “identidade e diferença”; Aproprio-me dos estudos de Jorge Larrosa (1994) para caracterizar as considerações sobre “narrativas” que utilizo onde fundamento nas análises; Apoio-me nos estudos de GládisKaercher (2012; 2010; 2006; 2014), Maria Isabel Dalla Zen (2012) e Tanise Ramos (2014) para explanar sobre raça-etnia; e pro fim me aproprio da obra de Rosa Margarida de Carvalho Rocha (2009) e de Leni Vieira Dornelles (2012) para construir algumas reflexões de análise e pensar sobre a pedagogia da diferença.

Com o intuito de estabelecer um foco na temática central, tracei três objetivos a serem alcançados na construção do trabalho.

Os objetivos são:

- 1) Identificar e analisar como os alunos da turma pesquisada constroem narrativas e produzem imagens de si e dos outros numa perspectiva étnico-racial;
- 2) Identificar e analisar quais marcas de representações étnico-raciais esses alunos narram e/ou produzem;
- 3) Identificar e analisar narrativas culturais relacionadas aos afro-descendentes que perpassam relações sociais na sala de aula observada.

Para tanto, elaborei estratégias que motivassem e provocassem os alunos a produzirem.

Realizei, então, três encontros com a turma em que desenvolvi quatro propostas: autorretrato, desenho de si próprio; contação de história “O Menino Nito”; contação de história “O amigo do Rei” e contação de história “O cabelo de Lelé”. Preciso salientar que as ilustrações das histórias não fizeram parte das propostas de contação, foi realizada somente a leitura da história.

Na sequência de cada proposta de contação construí debates e reflexões sobre as características das personagens sem revelar suas etnias e solicitei que os alunos fizessem um desenho da história, material empírico da pesquisa. Após realizar as propostas e analisar o material coletado, percebi que alguns alunos negros, no autorretrato, desenharam-se de cor branca e com cabelos loiros. No processo de orientação ao presente TCC discutimos a necessidade de questionar alguns estudantes sobre os desenhos, estimulando novas narrativas a partir da realização de entrevistas

vinculadas às produções específicas. Retornei a escola para então investigar e ouvir o que os alunos teriam a dizer sobre suas representações, questionando-os porque se desenharam assim, se são eles mesmos nos desenhos, se a cor da pele que pintaram é igual a cor da pele que eles possuem e se o seu cabelo é como no desenho. Novos dados surgiram para a análise que ora apresento.

Para melhor organização do trabalho dividi os processos que a pesquisa percorreu em quatro capítulos:

“Percursos do trabalho: metodologia em cena” na qual apresento os processos metodológicos e tipo de pesquisa em que embaso a pesquisa. Juntamente trago os subtítulos: *“Um olhar sobre a escola e a turma”* em que contextualizo a escola e a turma que a pesquisa foi realizada e *“Narrativas, produções e literatura: as propostas em cena”* onde situo as obras utilizadas e descrevo as propostas construídas com a turma.

“Marcas de pertencimento étnico-racial: propostas, produções e narrativas” traz a materialidade viva da pesquisa, costurando a articulação teórica com as propostas de análises. Este capítulo compreende ainda em dois subtítulos das dimensões analíticas: *“É cor de pele!”* que investiga as marcas de pertencimento relacionadas a categorias de cores de pele, e *“É cabelo duro!”* que investiga as expressões veiculadas aos discursos em relações étnico-raciais e investiga marcas visuais que a negritude carrega.

“Identidade étnico-racial e negritude: processos contínuos de construções” é o capítulo em que trago as considerações inacabáveis do trabalho.

2 PERCURSOS DO TRABALHO: METODOLOGIA EM CENA

Este capítulo se define como o descrever metodológico do trabalho, no qual pretendo delinear os caminhos que este percorreu. Entendendo metodologia como “[...] um certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de coleta de informações [...]” (MEYER; PARAÍSO; 2012, p. 16), pretendo situar o tipo de pesquisa realizada, as marcas interrogativas, bem como os processos que foram se constituindo.

Sendo assim, este trabalho trata-se de um estudo de caso no âmbito da pesquisa qualitativa, que se caracteriza em compreender determinadas relações e/ou sujeitos em tempos e espaços específicos. Os métodos utilizados nesta pesquisa foram embasados nos estudos de Marli André e Menga Ludke (1986). A preocupação central na pesquisa qualitativa, segundo as autoras “é a compreensão de uma instância singular” (1986, p. 21), ou seja, é o retrato de uma proposta temática peculiar em um espaço específico com sujeitos específicos, constituídos socialmente e culturalmente em diferentes instâncias contextuais. Neste caso, retrata a investigação de quais marcas de pertencimento étnico-racial negro transpassam narrativas e produções, de uma turma de terceiro ano, de uma escola estadual localizada em um bairro de classe média de Porto Alegre/RS, porém, atende alunos vindos de comunidades de bairros próximos de baixa renda.

O estudo de caso consiste em uma forma de aprofundar uma unidade individual, isto é, “o estudo de caso focaliza uma situação, um fenômeno particular, o que faz um tipo de estudo adequado para investigar problemas práticos” (DEUS; CUNHA; MACIEL, 2010, p. 3-4). Tal característica contribui para compreendermos os fenômenos individuais, os processos organizacionais e políticos da sociedade. Nesta pesquisa, o objeto de estudo se define pela problemática das relações étnico-raciais através da análise de uma turma de terceiro ano do ensino fundamental numa escola pública estadual da cidade de Porto Alegre/RS. Saliento que a turma em questão é a mesma em que realizei o estágio docente obrigatório do curso de Pedagogia, em semestre

anterior à pesquisa. O fato de já ter sido professora dos alunos e ter uma aproximação com esse grupo provoca certa influência nas propostas da pesquisa.

Como característica fundamental do estudo de caso, a variedade de fontes de informações pode destacar hipóteses, suposições e novas descobertas (ANDRÉ; LUDKE, 1986). Por isso preparei quatro propostas a serem realizadas nos encontros com a turma, além de gravações de áudio, com o objetivo de possuir dados alternativos para análise.

As propostas dessa pesquisa ao serem pensadas, planejadas e realizadas com o grupo de alunos, tiveram posicionamentos políticos e intencionalidades próprias frente à temática, como, por exemplo, a adaptação da história “O amigo do Rei” para contação. Da mesma forma, este trabalho está carregado com as minhas marcas de subjetividade, impregnadas as experiências que constroem o meu olhar como pesquisadora. Tal subjetividade pode ser pensada através das autoras Dagmar Meyer & Marlucy Paraíso ao destacarem que:

A própria *subjetividade*, que tem ganhado destaque em nossas pesquisas pós-criticas, é entendida, então, como produzida pelos diferentes textos, pelas diferentes experiências, pelas inúmeras vivências, pelas diferentes linguagens pelas quais os sujeitos são nomeados, descritos, tipificados. (MEYER & PARAÍSO, 2012, p. 30)

O trabalho contou com três técnicas da pesquisa qualitativa: observações, entrevistas e análise documental. A construção e caracterização das técnicas de pesquisa foram embasadas no trabalho das autoras Menga Ludke e Marli André (1986). As denominadas “observações participantes” definem “claramente o foco da investigação e sua configuração espaço-temporal” (LUDKE; ANDRÉ. 1986, p. 25) atentando aos aspectos que interessam para a temática de pesquisa e vigilante aos aspectos novos que possam surgir. Segundo as autoras “observação participante” é uma estratégia que aproxima e envolve o pesquisador e sujeitos (LUDKE & ANDRÉ 1986, p. 28), para tanto, dediquei-me cerca de quatro horas realizando observações participantes além dos quatro meses do período de estágio que contribuíram para

aproximação com os alunos. Para anotações das observações e dados que elegi como significativos, utilizei um caderno de registro da pesquisa.

A entrevista no âmbito da pesquisa qualitativa “representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados” (LUDKE & ANDRÉ 1986, p. 33). No caso deste trabalho as entrevistas não tiveram caráter estruturado em que há uma ordem rígida de questões a ser respondida como questionário, a entrevista teve característica “interativa” como uma conversa que flui conforme a interação pesquisador – sujeito, em que o pesquisador vai guiando o assunto fazendo perguntas chaves ao mesmo tempo deixando o os sujeitos de pesquisa à vontade em seus relatos. Para os registros das entrevistas e de dados empíricos foram utilizadas gravações de áudio, registros em diário de campo e as produções e registros dos próprios sujeitos de pesquisa.

A análise documental é uma técnica que auxilia na complementação das outras técnicas utilizadas em busca de informações. Neste trabalho utilizo como análise documental todos os documentos que possam lançar elementos em busca de tentar responder as questões centrais desta pesquisa, como leis e diretrizes municipais da educação de Porto Alegre; Diretrizes Nacionais da Educação; produções dos alunos; gravações de áudio dos encontros e das entrevistas; diário de campo; Projeto Político Pedagógico e Plano de Estudos da escola em que a pesquisa foi realizada.

Os documentos se tornam uma “fonte poderosa” em que o foco são as “evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador” isto é, serão utilizados os documentos necessários com atenção aos objetivos de pesquisa.

Como descrevo no capítulo introdutório deste trabalho, defini a temática de investigação através de duas motivações: pelo meu histórico de ocultação/afirmação da construção da minha identidade negra, e na busca de entender como os alunos da turma em que realizei a pesquisa, se percebem, se identificam na perspectiva étnico-racial negra.

Desta forma, surgiu a marca essencial deste trabalho, o problema de pesquisa já mencionado no início deste capítulo. Para compreender o conceito de pertencimento étnico-racial utilizo as considerações sobre *identidade e diferença* discutidas por Stuart Hall e Tomaz Tadeu da Silva (2012). Através desses autores entendo que identidade e

diferença são indissociáveis, portanto, a afirmação de uma identidade, daquilo que se acredita que é, é também é a afirmação daquilo que não é, articulando com as palavras de Silva (2012), “a identidade assim como a diferença, é uma relação social” (2012, p. 75). São construídas e impostas socialmente já que aquilo que és também é aquilo que não és. Um exemplo dessa imposição social é o fato de fazer auto-declaração negra para um concurso público, pois esse ato também significa dizer não sou branco e está carregado de subjetividades políticas e sociais por parte do sujeito que o pratica e da posição que ocupa. No caso desta pesquisa trago o exemplo de um menino negro da turma em que foi realizado o trabalho que ao desenhar a si mesmo se representa como branco, através dessa representação o menino transpassa uma subjetividade em que o padrão de beleza prioriza a raça/etnia branca, afirmando que ser assim é ser mais bonito.

Nessa mesma perspectiva, para caracterizar *raça* e *etnia* ou *identidade étnico-racial*, as autoras GládisKaercher e Maria Isabel Dalla Zen afirmam que “[...] raça e etnia são constatações culturais que se instituem nos artefatos – como os livros infantis – e que “formam” as identidades raciais dos sujeitos que interagem com tais artefatos.” (2012, p. 03). Dessa forma, as identidades étnico-raciais são constituídas socialmente a partir da imersão do sujeito em determinadas práticas culturais e escolares.

Por fim, o termo *narrativas* está entrelaçado a construção da identidade uma vez que utilizo este termo na perspectiva de Jorge Larrosa (1994) uma vez que constitui narrativo como as memórias que interpelam a constituição de ser, ou seja, aquilo que passa pelo sujeito, o marca e o constrói, como salienta neste excerto:

Se considerarmos agora a narração em um sentido reflexivo, como narrar-se, poderíamos decompor as imagens associadas nos seguintes elementos. Em primeiro lugar, uma cisão entre o eu entendido como aquilo que é conservado do passado, como um rastro do que viu de si mesmo, e o eu que recolhe esse rastro e o diz. Ao narrar-se a pessoa diz o que conserva do que viu de si mesma. (LARROSA, 1994, p. 31)

Busco compreender as narrativas das crianças a partir do universo em que vivem, constituídas por diferentes experimentações e compreendida em seu desenvolvimento psíquico e social, atravessado de fantasias, mídias e artefatos culturais que estão ao seu alcance como cinema, brinquedos, repertório musical, livros, etc. Todos esses elementos subjetivam as narrações dos alunos, aquilo que eles dizem e aquilo que eles produzem. Isso corrobora com o que DORNELLES diz ser “[...] constituição do sujeito-criança apresentado pelos artefatos culturais consumidos por elas” (2010, p. 31), segundo a autora são modos específicos de padrões propostos pela sociedade contemporânea.

Neste sentido, utilizo como narrativas as “produções de sujeitos” que observei e que os alunos materializaram como: produções/desenhos dos alunos, falas, frases e palavras escritas, expressões, olhares, relações de sala de aula, comentários e etc., ou seja, tudo aquilo que os alunos narraram impulsionados pelas literaturas e reflexões propostas.

A marca interrogativa ou o problema de pesquisa busca três objetivos principais: Identificar e analisar como os alunos da turma pesquisada constroem narrativos e produzem imagens de si e dos outros, em uma perspectiva étnico-racial; Identificar e analisar quais marcas de representações étnico-raciais esses alunos narram e/ou produzem; Identificar e analisar narrativas culturais relacionadas à etnia afro-descendente que perpassam relações sociais na sala de aula observada

Então, como construir estratégias que motivassem e provocassem as produções dos alunos? A investigação à campo foi realizada em 3 encontros. Escolhi que iria propor no primeiro encontro que os alunos fizessem um auto retrato desenhando a si próprios. Selecionei, também, três obras da “literatura infantil brasileira contemporânea”, termo utilizado pelas autoras Dalla Zen e Kaercher para se referirem “[...] às traduções circulantes em nosso país” (2012, p. 2) pois, essas obras podem estar ao acesso dos alunos ou não, que contemplassem a temática étnico-racial negra. Cada encontro teve duração de cerca de 1 hora e meias e contemplou a contação de uma história, sem mostrar as imagens da mesma seguida da proposta de desenho dos personagens da

história e impulsionando comentário e reflexões sobre o contexto da história e personagens.

A primeira obra contada foi “O menino Nito” de Sonia Rosa; A segunda obra selecionada foi “O amigo do rei” de Ruth Rocha; A terceira obra apresentada foi “O cabelo de Lelê” de Valéria Belém.

Apresentarei agora uma breve descrição contextualizando a escola e a turma em que foram realizadas as propostas de pesquisa.

2.1 UM OLHAR SOBRE A ESCOLA E A TURMA

Ao fazer uma breve descrição contextualizando a Escola e a turma em que a pesquisa foi realizada, preciso salientar que algumas informações são institucionais, porém outras trazem o meu olhar como pesquisadora referente a tais contextos. A turma em que foi realizada a pesquisa é a mesma em que realizei o estágio curricular do curso de Pedagogia, no primeiro semestre deste ano. Por questões éticas de pesquisa o nome da Escola e dos alunos não serão revelados, sendo utilizados nomes fictícios para os alunos, que eles próprios escolheram.

A Escola faz parte da rede estadual de ensino e está situada na Zona Sul da cidade de Porto Alegre/RS. Como descrevi no Relatório de Observação⁷ de estágio curricular do curso de Pedagogia da UFRGS, “a Escola atende desde o Jardim B da Educação Infantil ao 9º ano do ensino fundamental.” (Relatório de Observação, p. 1), e funciona nos turnos da manhã e tarde.

A escola esta localizada em um bairro de que podemos considerar de classe média, porém, os alunos atendidos são oriundos de bairros próximos habitados por população de baixa renda.

A turma possuía 25 alunos matriculados durante os dias em que a pesquisa foi realizada, porém, o número de alunos variou em cada encontro. Treze alunos da turma recebem uma ou mais bolsas de políticas públicas governamentais, como “Vou à

⁷ Relatório de Observação apresentado durante o estágio curricular realizado no 7º semestre do curso de Pedagogia.

escola” (passagem escolar); “Bolsa Família” (auxílio familiar) e “Mais Educação” (educação em tempo integral, dois turnos na escola).

É difícil definir as raças e etnias dos alunos da turma, pois como salientam as autoras GládisKaercher e Maria Isabel Dalla Zen “[...] a identidade étnico-racial não se delimita apenas pela cor da pele, normalmente tomada como o traço identitário definidor da pertença racial no Brasil, mas por outros traços constituídos no transcórre das narrativas [...]” (2012, p. 03), neste caso as autoras trazem a identidade étnico-racial como construção cultural e precisaria de uma imersão maior nos contextos culturais desses alunos para fazer esta definição, além de que não posso negar a forma em que os próprios alunos se vêem. Portanto considerando os fenótipos (cor de pele, cabelo e traços faciais) considero que dezessete alunos da turma seriam negros ou “pardos”⁸. Enquanto oito alunos da turma seriam brancos. Então, considerando que a identidade étnico-racial é construída culturalmente através do contexto social a qual estamos imersos, surgiu a dúvida que este trabalho busca esclarecer: Como esses alunos se vêem, se percebem e se consideram em raça-etnia?

Ao considerar os documentos norteadores da ação pedagógica na escola, fui a busca do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Plano de Estudos com intuito de averiguar se há referências às relações étnico-raciais ou às Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Em nenhum desses documentos encontrei menção sobre a temática ou as legislações vigentes. O PPP está datado com o ano de 2013 e traz as concepções da escola acerca de “Homem”, “Sociedade”, “Educação”, “Conhecimento”, Filosofia da Escola”, “Objetivos”, Visão de Futuro” e “Missão”. No que diz respeito à concepção de “Homem” está descrito da importância de torná-lo uma pessoa:

- Consciente de si mesma, com o outro e com o mundo;
- Como sujeito crítico, criativo de sua própria vida;
- Reflexiva, motivada e participativa de sua vida social;
- Capaz de pensar e construir um outro mundo;

⁸ Definição para mistura de raças. Segundo o dicionário Aurélio “mulato”, “de cor intermédia entre o preto e o branco, quase escuro”.

- Que assuma suas responsabilidades e erros contribuindo para um mundo mais justo;
- Consciente que toda ação pode ter conseqüências e danos à sociedade e ao ambiente.

(Projeto Político Pedagógico, 2013, p. 2)

A concepção de currículo no PPP da escola é de que o mesmo “integra e alinha as aprendizagens com as quais a Escola se compromete na forma de competências e habilidades a serem constituídas pelos alunos” (PPP, 2013, p. 4) e faz menção ao contexto social do aluno quando trata sobre o ensino: “além do ensino formal sistematizado, é preciso valorizar e transformar a bagagem do indivíduo, considerando o histórico sócio cultural além do contexto escolar” (PPP, 2013, p. 4).

O Plano de Estudos mais atualizado da escola esta datado em 2007/2008. Este documento traz os “Objetivos da Escola”, “Objetivos Gerais do Curso”, isto é, de cada etapa do ensino, bem como conteúdos das áreas do conhecimento respectivos a cada ano de ensino. Descreve como objetivos da Escola a “construção de aprendizagem que vise a formação integral, trabalhando e resgatando valores, capacitando-o a ser um cidadão atuante capaz de enfrentar e resolver situações de um mundo em constante mudança” (Plano de Estudos, 2007/2008, p. 2).

Em relação ao Ensino Fundamental, traz como objetivo, entre outros:

- Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como, aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. (Plano de Estudos, 2007/2008, p. 3)

Esse excerto do Plano de Estudos da escola visa a valorização do multiculturalismo e posiciona-se contrário a qualquer tipo de discriminação, embora não pontue a questão da racialidade e sim da etnia. Porém, é interessante refletir sobre a

real utilização desses documentos em estudo nas formações docentes, retomados para atualização e acessibilidade à comunidade escolar.

Também podemos questionar sobre em que medida os dizeres desses documentos se fazem presentes na prática cotidiana da escola. Considerando essa reflexão trago a imagem do tapete de entrada da Escola:



Figura 1 – Fotografia do tapete de entrada da Escola
Porto Alegre/RS
(Registro de DENARDI, 2014)

Esta imagem nos faz refletir sobre o quanto as práticas escolares estão engessadas em uma cultura de padronização da concepção de pessoas, isto é, expressa concepções acerca das relações de gênero em que cor de menina é rosa, usa vestido e laço na cabeça, e que cor de menino é azul. Sobretudo revela um padrão branco na visualização do humano e da infância.

Descreverei no subcapítulo seguinte cada uma das propostas realizadas com a turma e que impulsionaram as produções dos alunos.

2.2 NARRATIVAS, PRODUÇÕES E LITERATURA: AS PROPOSTAS EM CENA

Nos últimos anos tem crescido o número de produções literárias que abordam representações de diferenças, como referem Kaercher e Dalla Zen (2012, p.01) “[...]. Vimos, no decorrer da última década, o crescimento das obras que trazem personagens femininos, velhos, negros, pobres, cadeirantes, cegos, surdos, dentre outros, como destaque”. Em relação às obras com representações de negros, acredito que essa ampliação de acervo tenha ganhado força a partir das leis 10.639/03 e 11.645/08 que tratam da obrigatoriedade do ensino das culturas e histórias africanas, indígenas e afro-brasileiras nos estabelecimentos de ensino públicos e privados. Através dessas demandas os acervos de obras literárias do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, que faz distribuição de livros para bibliotecas públicas; e do acervo literário distribuído pelo Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa que faz distribuição de materiais didáticos, entre eles jogos e acervo literário, para os anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas, tem contemplado o ensino da cultura afro-brasileira.

Porém, observa-se que a presença desses materiais na escola não garante o uso e o acesso dos alunos. São poucos os exemplos em que se nota a exploração de obras com representações da negritude sendo trabalhadas em projetos ou contações no cotidiano da sala de aula da educação pública. Em diversos casos essas obras são destinadas somente à exploração no dia Nacional da Consciência Negra, comemorado no Brasil dia 20 de novembro.

Isso demonstra que a ausência de representações da negritude ainda é uma realidade para muitas crianças não só no âmbito da escola e das obras literárias, mas também revela-se em diversos artefatos culturais, como programas de TV, encartes de revistas, produtos de consumo e etc. Através deste trabalho questionei como essas crianças se representam.

Essa ausência instigou-me a organizar propostas investigativas, a partir de textos literários que despertassem a reflexão acerca das relações étnico-raciais. Para a realização de cada proposta, forneci a cada dupla de alunos um conjunto de lápis de

cor de doze cores e folhas de ofício para os registros, estas dobradas em conjunto formando um pequeno livro em branco, a ser preenchido com as produções dos alunos de acordo com cada proposta. Destaco que nas propostas de contação de histórias não revelei imagens dos livros ou dos personagens, isto propositalmente com o intuito de analisar que tipos de representações os alunos fazem. Após cada contação, construímos reflexões sobre os elementos das histórias e sobre como seriam os personagens para então os alunos fazerem suas produções.

2.2.1 Proposta 1 – Autorretrato

O autorretrato se caracteriza pelo retrato de si produzido por si próprio. Na proposta para os alunos foi pedido que fizessem um desenho de si mesmos.

Segundo Jorge Larrosa “ver a si próprio” ou “ver-se” é “uma das formas privilegiadas de nossa compreensão do autoconhecimento” (1994, p. 21), ou seja, a capacidade de ver-se é também uma concepção que se tem de si.

Porém, a capacidade de ver-se está carregada de subjetividades, construídas singularmente e socialmente, de forma que interpela as produções e narrações dos alunos sobre si mesmos.

Embasada nessa concepção, propus a produção de autorretrato com o objetivo de analisar como os alunos se vêem, ou seja, a relação do sujeito consigo mesmo.

Para a construção desta proposta, disponibilizei aos alunos conjuntos de lápis de cor e o “livrinho em branco”, solicitando que o autorretrato fosse construído na “capa” deste material.

2.2.2 Proposta 2 – “O menino Nito”

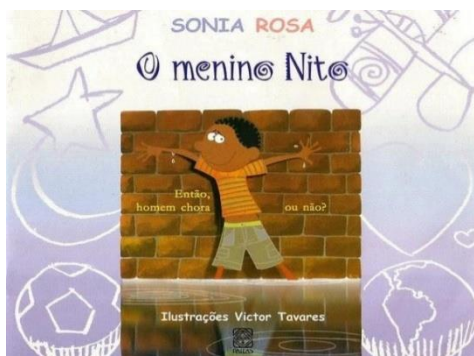


Figura 2 – Livro “O menino Nito:
Então, homem chora ou não?”
Sonia Rosa (2002)

Essa história conta sobre um menino que não contém seus sentimentos, sendo assim um menino chorão. Até o dia que seu pai chama a atenção dizendo que “homem que é homem não chora”. Nito, então, fica doente de tantos choros “engolidos”, mas Dr. Aimoré conversa com o menino e requer que ele “desachore” os choros engolidos, o ensinando a controlar as emoções. Pai e filho conversam e entendem a lição que mesmo os homens choram.

A história em si não trata sobre a negritude ou a ascendência do menino como foco, mas traz todos os personagens, inclusive Dr. Aimoré na raça negra.

Inicialmente o texto narra que “Nito” veio da palavra bonito de tão belo que o menino era. Assim, positivando a negritude:

*“Quando Nito nasceu, foi uma alegria só:
Todo mundo ficou contente.
De tão gracinha que era, logo, logo, começou a ser chamado de bonito:
Bonito pra lá... Bonito pra cá...
Até virar apenas Nito.
Todo mundo achava lindo!!!”
(ROSA, 2002, p. 3)*

Quando revelei aos alunos que essa seria a primeira história a ser contada, diversas crianças lembraram-se do livro, pois trabalhei com essa obra durante

o período de estágio curricular obrigatório como professora estagiária da turma. Mesmo assim, optei por contar essa história, sem mostrar as imagens do livro, com o objetivo de observar como os alunos representariam os personagens.

2.2.3 Proposta 3 – “O amigo do Rei”



Figura 3 – Livro “O Amigo do Rei”
Ruth Rocha (2009)

Essa obra conta uma história que acontece ainda no tempo da escravidão. Apresenta dois amigos: Matias um pequeno escravo da fazenda e loiô filho do patrão, dono das terras.

Revoltados com a rigidez do patrão, pai de loiô, os dois amigos fogem da fazenda e encontram um quilombo escondido na floresta. Neste quilombo Matias é Rei, herdou a realeza de seus antepassados. O Rei e seu amigo loiô vivem livremente na tribo quilombola, porém, loiô sente falta de sua família e retorna para a fazenda, mas nunca esquece que era o amigo do Rei.

“E Matias e loiô foram carregados até a aldeia. Uma aldeia diferente... O povo da aldeia saúda seu Rei!

- Dunda lá! Salve o Rei! Saruê!

Matias sorria e pensava: - Chegou o meu dia.”.

(ROCHA, 2009, p. 22-23)

Ao narrar esta história omiti, intencionalmente, a função social dos dois meninos de escravo e patrão, relatando apenas que eram amigos, justamente para observar as representações que os alunos criavam sobre o “Rei” e o “amigo”.

2.2.4 Proposta 4 – “O cabelo de Lelê”

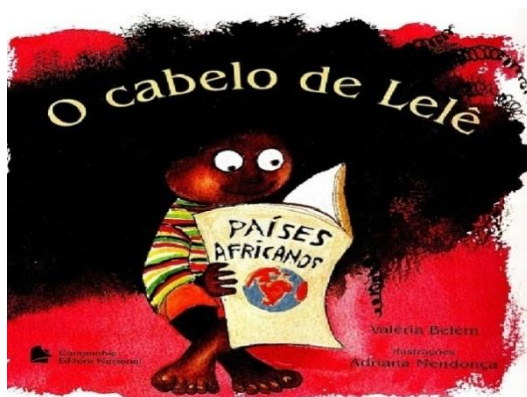


Figura 4 – Livro “O cabelo de Lelê”
Valéria Belém (2007)

No início da história “Lelê não gosta do que vê”, a menina, negra, demonstra insatisfação com seu cabelo de cachos.

*“Lelê não gosta do que vê.
- De onde vêm tantos cachinhos?, pergunta sem saber o que fazer.
Joga pra lá, puxa pra cá.
Jeito não dá, jeito não tem.”
(BELÉM, 2007, p. 5-8)*

Até o dia em que Lelê procura nos livros sobre sua ascendência e descobre a herança africana, encontrando a razão de suas características afro-descendentes, se orgulha e vê a beleza que possui.

*“Puxado, armado, crescido, enfeitado.
Torcido, virado, batido, rodado.
São tantos cabelos, tão lindos, tão belos!
Lelê gosta do que vê!
Vai à vida, vai ao vento.*

Brinca e solta o sentimento.”

(BELÉM, 2007, p. 14-19)

Após a contação da história, propus aos alunos que refletissem sobre como era Lelê questionando que jeito tinha seu cabelo, que cor teria sua pele e qual era sua herança e sua ascendência. Diversos alunos relataram concluir que a menina era negra e tinha o cabelo crespo. Solicitei, então, que cada um fizesse o desenho da personagem de acordo com a sua representação. Veremos no próximo capítulo imagens das produções sobre Lelê.

3 MARCAS DE PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL: PROPOSTAS, PRODUÇÕES E NARRATIVAS

Neste capítulo irei explicar as marcas teóricas deste trabalho, ou seja, os autores e produções em que me apoio e buscarei entrelaçar tais suportes com as possibilidades de análises dos dados coletados na pesquisa.

Inicialmente, para interrogar sobre como os alunos se vêem, se percebem, se narram na perspectiva étnico-racial ou constroem sua identidade étnico-racial, é preciso tratar sobre identidade: como ela surge? Como ela se constrói?

Segundo Stuart Hall (2012) a origem das identidades está ligada ao contexto histórico, social e linguístico em que estamos inseridos, a preocupação não é tanto de “quem nós somos” ou “de onde viemos”, tem mais a ver com as questões de “quem nós podemos nos tornar”, “como nós temos sido representados” e “como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios.” (HALL, 2012, p. 109). Entendemos então que as identidades se constroem inseridas em um discurso específico, como por exemplo, uma criança nascida em uma família de raça negra que cresce ouvindo que ela “saiu” um pouco mais clara e por isso terá chance na vida, esse sujeito pode se construir em um discurso que pessoas de pele mais escura não tem chances na vida, ou seja, é ruim ser uma pessoa com a pele mais escura. Esses discursos são comuns em sociedade racista em que a cor da pele é um marcador identitário e determina status social, positividade ou negatividade.

A identidade étnico-racial, então é construída em contexto social e práticas discursivas ao qual estamos inseridos. A identidade por sua vez está inteiramente relacionada à diferença segundo Silva (2012), dizer que “sou branco” é também dizer “não sou negro” e vice-versa e “Isso reflete a tendência a tomar aquilo que somos como sendo a norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos.” (SILVA, 2012, p. 76), em uma sociedade em que a “branquidade” é promovida ser branco é a norma. Por outro lado Tomaz Tadeu da Silva (2012) traz a perspectiva de que identidade e diferença são “mutuamente determinadas”, estão sempre em construção e não normatizam uma normalidade.

Em um dos desenhos de autorretrato, Laura⁹, uma menina negra da turma se pinta na representação branca, utilizando o lápis “cor de pele” e com grandes olhos azuis, como trago na imagem abaixo:



Figura 5 – Autorretrato de Laura

Ao ser questionada se ela realmente era assim e por que desenhou desta forma Laura responde: *“Não, eu sou marrom. Mas achei que assim ia ficar mais bonitinho”*¹⁰. A fala de Laura remete reflexivamente à construção de uma identidade possivelmente marcada por baixa auto-estima vinculada à negritude em subjetivação que ser negro é feio. A menina então traz para sua representação uma concepção de beleza instituída socialmente em que loiros, magros e de olhos claros são “bonitos” em oposição aos que possuem cabelos pretos, cor de pele escura e olhos negros. Leni Vieira Dornelles (2012) traz isso como uma “pedagogia da beleza” carregada de significados e que está imersa em imagens e discursos veiculados na mídia subjetivando identidades. Nesse sentido a autora ainda diz que “esse modelo leva crianças de lugares os mais diferentes a quererem modificar seus corpos com o objetivo de fazê-lo parecer o mais possível com os “normais” e “bonitos.” (DORNELLES, 2012, p. 31).

Como já constatado no capítulo metodológico, a construção da identidade étnico-racial está atrelada não só a cor de pele, mas a imersão do sujeito em determinadas culturas e aos artefatos culturais que tem acesso e que subjetivam tais identidades.

⁹ Como já descrito no capítulo metodológico, foram utilizados nomes fictícios para os alunos, que eles próprios escolheram.

¹⁰ Optei por reproduzir a fala coloquial das crianças na transcrição das entrevistas.

Kaercher e Dalla Zen (2012) ressaltam o contexto sociocultural do sujeito, afirmando que “os artefatos culturais passam a ter uma centralidade discursiva que vai constituindo sentidos dominantes sobre as identidades raciais e terminam por consolidar os entendimentos do que significa ser negro ou branco.” (2012, p. 4).

Já que as identidades se constroem em meio social, as narrativas dos alunos também são interpeladas pelo contexto social em que estão imersos. Entendo como narrativas a partir da perspectiva de Jorge Larrosa(1994) como “formas discursivas” aquilo que os alunos dizem tanto oralmente como em suas produções e nas relações com outros. Como já relatado no capítulo metodológico, utilizo narrativas como as “produções de sujeitos”, ou seja, aquilo que os alunos falam e produzem subjetivados por suas construções identitárias, como produções dos alunos, falas, frases e palavras escritas, expressões, olhares e relações de sala de aula. No caso de Laura, mostrado na figura 5, o discurso da menina está atrelado à subjetividade de um “modo específico e particular de beleza”, proposto pela sociedade contemporânea (DORNELLES, 2012, p. 31).

Nos títulos seguintes trarei categorias de análises sobre as narrativas e produções dos alunos em que a pesquisa foi realizada.

3.1 “É COR DE PELE!”

A expressão que intitula a análise a seguir é uma fala recorrente entre os alunos da turma em que realizei este trabalho. Tal expressão é utilizada para determinar um lápis de cor específico, com tons rosa claro, usado para colorir desenhos e representações de seres humanos, personagens e até mesmo em autorretratos. O paradoxo está no fato de que o nome desse lápis é “cor de pele”, sugerindo que todos os seres humanos têm a mesma cor e que ela é de tons roseados. Assim, narrativas e produções das crianças têm em comum uma representação homogênea e branca da humanidade. Vejamos como Fernando (figura 6), Matheus (figura 7) e Cauã (figura 8), todos eles negros, responderam ao serem questionados sobre seus desenhos de autorretrato:



Figura 6 – Autorretrato de Fernando

“Eu sou marrom, mas pinteí de cor de pele, porque assim achei mais legal”



Figura 7 – Autorretrato de Matheus

“Pinteí pra branco, cor de pele, eu gosto de pinta assim porque é uma cor bonita, mas eu sou moreno”



Figura 8 – Autorretrato de Cauã

*“Sou eu mais ou menos”
“Me pinteí cor de pele”*

Na narrativa e na produção do autorretrato desses três meninos aparece a expressão “cor de pele” para a representação branca como o padrão. Na entrevista de Fernando (figura 6) e de Matheus (figura 7) percebe-se a subjetivação de “normal” e “bonito” que representa a branquidade, ou seja, uma possível expressão da “pedagogia da beleza” (DORNELLES, 2012). O sentimento revelado nas falas “*mais legal*” e “*porque é uma cor bonita*” coloca em oposição o marrom e o moreno como inferiores, negativados ou feios. Essas narrativas reproduzem um ideal partilhado no imaginário social brasileiro e demonstram a força do racismo que se impõem no desenvolvimento das trajetórias de infâncias em nosso país. Podemos compreender também a dificuldade de se auto-reconhecer como negro, principalmente na entrevista de Cauã (figura 8), que ao responder sobre sua cor afirma ser “*mais ou menos*” como o desenho, o que nos permite pensar que sua representação aponta para aquilo que gostaria ou necessitaria ser em busca de uma aceitação social. Tal narrativa tem uma força incrível, pois revela uma subjetividade marcada pela dor, por vezes invisibilizada. Parece que é a própria dor de saber quem se é e desejar outra aparência ou identidade, isso está implicado ao sofrimento que o racismo provoca uma vez que “sempre que ocorre uma situação de racismo, estamos lidando com o sofrimento e com a autoestima de quem é discriminado e de quem discrimina” (RAMOS; KAERCHER, 2014, p. 91).

Essas análises remetem a identidade étnico-racial que esses alunos estão construindo através de uma fronteira entre se representar e de representar aquilo que gostariam de ser. Essa reflexão se apóia no que Gládis Pereira da Silva Kaercher (2010) afirma ser a construção de uma identidade racial. Para a autora, nossa identidade racial se define como resultado de uma negociação, de uma mescla que une desejo individual de pertencer a uma determinada raça, circunstancialidades diversas – tais como nível econômico, formação – e as possibilidades e desejos momentâneos de pertença. (KAERCHER, 2012, p. 03).

Essa fronteira de representação é percebida também através das produções dos alunos que incitam uma padronização de branqueamento, já que a maioria dos alunos,

participantes da pesquisa, desenhou os personagens das histórias brancas, como podemos ver nos desenhos:



Figura 9 – Desenho da história “O menino Nito” por Fernando



Figura 10 – Desenho da história “O amigo do rei” por Fernando



Figura 11 – Desenho da história “O menino Nito” por Matheus



Figura 12 – Desenho da história “O menino Nito” por Cauã

Acredito que essas produções são impulsionadas pelo “racismo ensinado e aprendido em nossa cultura” (RAMOS; KAERCHER, 2014, p. 88), ou seja, as crianças aprendem a representar subjetivamente aquilo que elas vêem. Tanise Muller Ramos e Gládis Pereira da Silva Kaercher ressaltam que:

Também através do silêncio, nas imagens mostradas ou escondidas, somos educados para sermos racistas: nas salas de aula não há livros com heróis ou princesas negras; não há *outdoors* mostrando negros em posições de destaque (RAMOS; KAERCHER, 2014, p. 88)

É preciso que nos conscientizemos que todas as nossas ações como professores, tanto individuais quanto coletivas, incluindo nossos silêncios e omissões, educam para a promoção de relações étnico de equidade e igualdade. Devemos lutar contra a invisibilidade da representação do negro, criando referências positivas para a negritude, pois sabemos que o silêncio interpela as representações das crianças sobre as pessoas de seu entorno e sobre si mesmas. Para Leni Vieira Dornelles, “as múltiplas subjetividades apresentadas também pelos artefatos culturais, por meio dos brinquedos, das revistas infantis, filmes, vídeos, etc., produzem efeitos na constituição do sujeito infantil” (2012, p. 33). E é essa construção de sujeito que em muitos casos têm se revelado no cenário brasileiro.

Cada vez mais, cenas de racismo são vividas e discutidas na nossa sociedade, criando cenários de naturalização. É duro afirmar que nossa produção de cultura tende a ser racista revelando construções identitárias discriminatórias através da invisibilidade das diferenças em relação à padronização do branqueamento. Por isso, a importância de ações educativas antirracistas que caminhem num sentido contrário.

3.2 “É CABELO DURO!”

A expressão que intitula esse capítulo é uma frase falada por um aluno da turma em que a pesquisa foi realizada referindo-se ao cabelo de Lelê, personagem da história “O cabelo de Lelê”.

Após a contação, provoquei reflexões a cerca das características da personagem sobre como ela seria, qual sua cor da pele, que jeito tinha seu cabelo. Matheus (figura 13) narra: “*Ela tem cabelo ruim! É cabelo duro!*”.

A fala de Matheus confirma o racismo internalizado em nossa cultura brasileira que se constrói através das falas coloquiais, costumes e apelidos que circulam em nossa sociedade, isto é “somos, todos nós, educados para produzimos, em alguma medida, o racismo, através das narrativas que nos cercam” (RAMOS; KAERCHER, 2014, p. 88).

Podemos definir racismo como um conjunto de práticas e discursos discriminatórios que tendem a marcar negativamente e inferiormente uma determinada raça.

Vejamos como os alunos Matheus (figura 13), Laura (figura 14) e Mari (figura 15), todos eles negros, respondem ao serem questionados sobre seus desenhos da personagem Lelê:

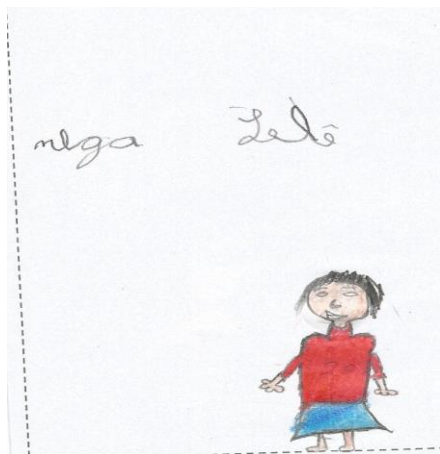


Figura 13 – Desenho da personagem “Lelê” por Matheus

“Eu gosto de pessoas assim porque eu vejo mais pessoas assim, que pinta mais cor de pele”
“Eu vejo na rua, no centro, nas lojas - na TV também - nas reportagens, os jornalistas”



Figura 14 – Desenho da personagem “Lelê” por Laura

“porque eu vejo mais desenho assim, que nem as bonecas”



Figura 15 – Desenho da personagem “Lelê” por Mari

*“ela tinha cabelo bonito”
“eu não sei desenha cachinhos”*

Matheus (figura 13) escreve “nega Lelê” em seu desenho, mas na representação da personagem a pinta em tom claro. Em sua explicação podemos entender que a sua escolha está relacionada à sua concepção sobre pessoas. Pois, ele narra que vê mais pessoas brancas em posições de destaque.

Laura (figura 14) desenha Lelê branca, com cabelo liso, loiro e de olhos azuis. A menina ainda narra que é assim que são as bonecas demonstrando o estereótipo da padronização nos desenhos e brinquedos. Refletindo sobre isso podemos dizer que a menina praticamente se nega subjetivamente a desenhá-la como ouviu na história e discutido pela turma, pois não é assim que são os desenhos e bonecas.

Podemos pensar que Mari (figura 15) coloca em oposição o “cabelo bonito” que desenha em sua produção à sua capacidade de fazer cachinhos como seria Lelê. Isto é, já que não sabe desenhá-la com cachinhos desenha a personagem com o cabelo que acredita ser o bonito.

Através das narrativas dos alunos e suas produções, percebe-se o quanto “o racismo é produto de uma cultura (no caso, a cultura brasileira)” como afirmam Tanise

Muller Ramos e Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher (2014, p. 88). A escola sendo uma instituição social conseqüentemente é interpelada pela produção de cultura racista.

Visando esse cenário cultural brasileiro, entendemos a necessidade de práticas discursivas que transformem a produção cultural atrelada ao racismo e à estereotipação da beleza branca como destaque. No âmbito escolar, são necessários materiais didáticos, práticas pedagógicas, formações docentes que coloquem em pauta a temática da cultura afro-brasileira através de uma educação de qualidade e antirracista. É emergente a construção de um currículo que respeite e valorize as relações étnico-raciais amparado pela legislação vigente por meio das Leis 10.639/03 e 11.645/08. Isso, somado à essencialidade de uma posição política e social da escola e dos docentes frente às situações de racismo, “é preciso que os professores reconheçam a dimensão política de sua prática pedagógica” e não fiquem omissos. (RAMOS; KAERCHER, 2014, p. 89).

Diante estas análises, apresentarei a seguir as considerações finais deste trabalho, ou as considerações que permearão infinitamente nas reflexões sobre as relações étnico-raciais.

4 IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL: PROCESSOS CONTÍNUOS DE CONSTRUÇÃO

Acredito que este estudo atingiu seus objetivos procurando entender como os alunos da turma pesquisada constroem suas narrativas e representações na perspectiva étnico-racial através das análises das produções e narrativas das crianças.

Utilizo a conceituação de fases de Rosa Margarida de Carvalho Rocha (2009) para analisar os documentos da escola pesquisada e concluir que a mesma passa por fases da “Invisibilidade” e fases da “Negação”. Para a autora o silêncio sobre a diversidade étnico-racial é adotado como estratégia por muitas instituições educacionais e seus docentes, sendo esse assunto um “tabu no interior de escolas de um país em que metade da população é preta/parda” (ROCHA, 2009, p. 10).

A Invisibilidade é percebida através da ausência de práticas pedagógicas que discutam politicamente o tema das relações étnico-raciais. Já a Negação é percebida através dos referenciais nos documentos da Escola analisados, em que um objetivo do Plano de Estudos se remete a oposição de qualquer discriminação incluindo a diversidade étnica, porém acredita-se que a escola tem dificuldade em reconhecer as manifestações de discriminação e racismo na medida em que pensa que esses não existem. A imagem do tapete de entrada da Escola (figura 1) seria um exemplo de não reconhecimento da existência de práticas discriminatórias por parte da escola.

Podemos concluir que as práticas escolares classificadas em fases de “invisibilidade” e “negação” interpelam as narrativas das crianças que estão atreladas aos discursos que vêm nos diferentes âmbitos sociais, inclusive na escola. Isso está relacionado ao que Gládis Pereira da Silva Kaercher (2010, p. 1) diz ser a “Racialização” impressa no contexto sócio-cultural que vivemos, sendo um “conjunto de discursos e práticas que imprimem aos corpos, através de sentidos presentes em diferentes práticas culturais, marcas que fundem, no Brasil, os conceitos de raça e cor, para promover através desta fusão, a hierarquização de diferenças e a implementação de desigualdades.” O silêncio e a ausência da raça negra nos documentos da escola e

nas práticas sociais incidem nas produções e narrativas dos alunos no que diz respeito à concepção de sujeito.

Essa reflexão nos faz reconhecer a importância do papel social da escola e a potencialidade da função social do professor com relação à posição política de não omissão frente às práticas de racismo e discriminação. Isto é, o racismo precisa estar em foco no trabalho pedagógico partindo de objetivos e planejamentos com intencionalidades políticas de uma educação antirracista.

Ponderamos, então, a necessidade de questionar se os currículos dos cursos de formação docente, como o de Pedagogia da UFRGS, estão atendendo a demanda das atuais legislações no que diz respeito às relações étnico-raciais. Junia Sales Pereira (2011) trata sobre a importância da abordagem da temática através da inclusão de discussões nos cursos de formação visando uma educação para as relações étnico-raciais.

Tal questionamento nos faz refletir sobre a importância da recepção e implementação das Leis não só nos currículos escolares da Educação Básica, mas também nos currículos da Educação Superior do país, principalmente nos cursos de licenciaturas.

Vale ressaltar a necessidade da recepção e implementação das Leis referidas neste trabalho, isto é, não fazer referências às legislações por que se torna obrigatório. Defendemos práticas pedagógicas que visem transformação social de concepções estereotipadas de sujeitos, constituindo-se uma educação brasileira antirracista, acima de tudo, com qualidade. Assim sendo, é imprescindível o auto-reconhecimento da sociedade brasileira na perspectiva das diversidades, como refere JUNIOR (2012, p. 47) que ressalta a importância de “partimos do entendimento de que o Brasil, por meio do Estado e de seus cidadãos, se reconhece como sendo uma sociedade multirracial e pluricultural”.

A problematização central deste estudo sobre as marcas de pertencimento étnico-racial negroencontradas em narrativas e produções de alunos de uma turma dos anos iniciais de escola pública, pode ser respondida a partir da constatação de que os

alunos negros não desenvolveram o reconhecimento de sua negritude e que a escola está contribuindo com isso ao manter a invisibilidade dessa temática em seu currículo.

Encerro este estudo fazendo relação entre a imagem de capa e a epígrafe que trago inicialmente.

A imagem que consta na capa deste trabalho é a fotografia da contra-capas do livro “Escola de chuva”, escrito e ilustrado por James Rumford. Esta história conta sobre o primeiro dia de aula de um grupo de alunos, no Chade, país localizado no centro do continente africano, sendo a primeira lição construir a escola. Dada a lição, juntos, professora e alunos aprendem não só a levantar paredes, mas a construir conhecimentos e independentemente de a escola vir terra abaixo com as chuvas, as crianças levam consigo a aprendizagem.

Relacionando ao provérbio africano *“É preciso toda uma aldeia para educar uma criança”* citado na epígrafe, assim como na história, é preciso que a luta e a conscientização da democracia racial eduque nosso país para uma sociedade multicultural em que a diferença é um ganho social.

Concluo afirmando que este estudo foi fundamental para minha conclusão de curso, acreditando na importância da real recepção e implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 nos espaços brasileiros de educação, sendo essa fundamental para a construção de uma equidade racial.

REFERÊNCIAS

BELÉM, Valéria. **O cabelo de Lelê**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. 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. República Federativa do Brasil. Brasília, DF.

_____. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, e dá outras providências. República Federativa do Brasil. Brasília, DF.

DEUS, Adélia Meireles de; CUNHA, Djanira do Espírito Santos Lopez; MACIEL, Emanoela Moreira. **Estudo de caso na pesquisa qualitativa: uma metodologia**. Universidade Federal do Piauí: 2010. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_14.pdf> acesso em: 27 nov. 2014.

DORNELLES, Leni Vieira. “TU NÃO PODES SER PRINCESA”: CORPOS, BRINQUEDOS E SUBJETIVIDADE. In: BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, AzoildaLoretto (org.). **Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres**. A cor da cultura v. 5. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010, p. 31-36. Disponível em: <<http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/kit/MODOSBRINCARWEBCORRIGIDA.pdf#page=32>> acesso em: 11 set. 2014.

HALL, Stuart. QUEM PRECISA DA IDENTIDADE?. In.: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 103-133.

JUNIOR, Iosvaldyr Carvalho Bittencourt. DADOS PEDAGÓGICOS ACERCA DA CULTURA NEGRA ESTÃO NO CONTINENTE AFRICANO, NA NAÇÃO BRASILEIRA E NA PLATAFORMA MOODLE: A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL E CULTURA DENTRO E FORA DOS AMBIENTES ESCOLARES. In.: JUNIOR, Iosvaldyr Carvalho Bittencourt; SABALLA, Viviane Adriana (org.). **Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012, p. 44-56

KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. PEDAGOGIAS DA RACIALIZAÇÃO OU DOS MODOS COMO SE APRENDE A “TER” RAÇA E/OU COR. In.: BUJES, Maria Isabel Edelweiss; BONIN, Iara (Org.). **Pedagogias sem fronteiras**. Canoas: Ulbra, 2010. Disponível em: <http://blog.aai.ifrs.edu.br/arquivos/pedagogias_da_racializacao.pdf> acesso em: 11 set. 2014.

_____; DALLA ZEN, Maria Isabel. LEITURAS DE CRIANÇAS SOBRE A DIFERENÇA ÉTNICO-RACIAL. In.: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. *et al.* **A diferença na literatura infantil**. São Paulo: Moderna, 2012. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT13-6091--Int.pdf>> acesso em: 18 nov. 2014.

_____; RAMOS, Tanise Muller. DIVERSIDADE E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: REFLEXÕES E POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA. In.: GIORDANI, Ana Claudia Carvalho. *et al.* **Curso de Aperfeiçoamento Produção de Material Didático para Diversidade**. 3. ed. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

LARROSA, Jorge. "Tecnologias do eu e educação". In.: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86. Disponível em: <<http://www.grupodec.net.br/ebooks/TecnologiasdoEuEducacaoLarrossa.pdf>> acesso em: 06 nov. 2014.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. METODOLOGIAS DE PESQUISAS PÓS-CRÍTICAS OU SOBRE COMO FAZEMOS NOSSAS INVESTIGAÇÕES. In.: **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 15-22.

PEREIRA, Junia Sales. DIÁLOGOS SOBRE O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA – RECEPÇÃO DAS LEIS 10.639/03 E 11.645/08. In.: **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 36, n. 1, jan/abr. 2011, p. 147-172. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <carlameinerz@gmail.com> em 24 nov. 2014.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **Pedagogia da diferença**: a tradição oral africana como subsídio para a prática pedagógica brasileira. Belo Horizonte: Nandyala, 2009.

ROCHA, RUTH. **O amigo do Rei**. São Paulo: Editora Salamandra, 2009.

ROSA, Sonia. **O menino Nito: então homem chora ou não?** Rio de Janeiro: Pallas, 2. ed. 2002.

RUMFORD, James. **Escola de chuva**. São Paulo: Brinque-Book, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu. A PRODUÇÃO SOCIAL DA IDENTIDADE E DA DIFERENÇA. In.: SILVA, Tomaz Tadeu (org.) **Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais**. 12. Ed. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 73-102.

ANEXO – CARTA DE APRESENTAÇÃO E CONSENTIMENTO INFORMADO DA ESCOLA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO (identificar o departamento do/a professor/a)**

Porto Alegre, ____ de _____ de _____.

SENHOR/A DIRETOR/A:

Ao cumprimentá-lo/a apresentamos a V.Sa. a/o universitária/o
_____, regularmente
matriculada/o no Curso de Pedagogia.

Solicitamos permissão para que a/o aluna/o possa realizar trabalho prático de pesquisa educacional para fins do seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Vale mencionar que o comprometimento tanto da instituição como da/o aluna/o que ora se apresenta é de respeitar os valores éticos que permeiam esse tipo de trabalho. Desta forma, informamos que quaisquer dados obtidos junto a esta instituição estarão sob sigilo ético.

Desde já agradecemos sua atenção e cooperação.

(ASSINATURA)

(nome por extenso do/a professor/a orientador/a)

Professor/a Orientador/a do TCC

APÊNDICE – TERMO DE CONSCIENTIMENTO PARA OS ALUNOS

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Pesquisa para Trabalho de Conclusão de Curso: Pertencimento étnico-racial de alunos dos anos iniciais

A presente pesquisa está vinculada ao Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sendo produzida para fins de Trabalho de Conclusão de Curso. Trata sobre como os alunos se narram e se produzem em uma perspectiva étnico-racial; Para este fim, serão coletadas narrativas orais, através da gravação de voz, produções escritas e desenhos realizados pelos alunos nos encontros destinados à pesquisa. Os três encontros serão realizados no ambiente escolar, nos dias 29 de setembro, 1º e 03 de outubro de 2014 e terão duração de 60 minutos. Também serão utilizadas produções orais e escritas das crianças advindas do período de meu estágio de docência, de março a junho de 2014.

Seu (a) filho (a) está convidado (a) a participar deste estudo. Assim, sua autorização é solicitada para que a pesquisadora responsável pela investigação – KyannyDenardi da Costa – possa realizar esta coleta de dados. Os dados e resultados desta pesquisa serão mantidos sob sigilo ético, não sendo mencionado o nome do(a) participante, garantindo, assim, a privacidade e a confidencialidade das informações. Todo o desenvolvimento do trabalho será orientado pela Profa. Dra. Carla Meinerz e seu destino final será uma Monografia de Conclusão de Curso, que ficará à disposição para a consulta pública na biblioteca da Faculdade de Educação da UFRGS.

Em caso de concordância com as considerações expostas, solicitamos que assine este termo no local indicado abaixo. Caso o participante tenha qualquer dúvida, poderá fazer contato com a pesquisadora KyannyDenardi da Costa através do telefone 51 – 99196872 ou com sua orientadora, Profa. Dra. Carla Beatriz Meinerz, na Faculdade de Educação, pelo telefone.

Eu _____ responsável por
_____, fui informado sobre os objetivos da
pesquisa acima descrita e concordo que meu/minha filho(a) participe da mesma.

Assinatura do Responsável

Assinatura do Aluno

Assinatura da Pesquisadora – KyannyDenardi da Costa

Assinatura da Professora Orientadora – Carla Beatriz Meinerz

Porto Alegre, ____/____/____.