



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

LEIDIANE ALVES DA SILVA

**LITERATURA INFANTIL E RESSIGNIFICAÇÃO DA IDENTIDADE
RACIAL DA CRIANÇA NEGRA**

CAJAZEIRAS-PB

2018

LEIDIANE ALVES DA SILVA

**LITERATURA INFANTIL E RESSIGNIFICAÇÃO DA IDENTIDADE
RACIAL DA CRIANÇA NEGRA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pedagogia, da Unidade Acadêmica de Educação (UAE) do Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), *Campus* Cajazeiras - PB, como requisito para obtenção do título de Licenciado (a) em Pedagogia, sob a orientação do Professor Dr. Marcilio Garcia de Queiroga.

CAJAZEIRAS-PB

2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764
Cajazeiras - Paraíba

S5861 Silva, Leidiane Alves da.
Literatura infantil e ressignificação da identidade racial da criança negra / Leidiane Alves da Silva. - Cajazeiras, 2018.
81f.: il.
Bibliografia.

Orientador: Prof. Dr. Marcilio Garcia de Queiroga.
Monografia (Licenciatura em Pedagogia) UFCG/CFP, 2018.

1. Literatura infantil. 2. Relações étnico-raciais. 3. Identidade negra - crianças. 4. Educação infantil. 5. Identidade e cultura negra. I. Queiroga, Marcilio Garcia de. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

LEIDIANE ALVES DA SILVA

LITERATURA INFANTIL E RESSIGNIFICAÇÃO DA IDENTIDADE RACIAL DA CRIANÇA NEGRA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pedagogia, da Unidade Acadêmica de Educação (UAE) do Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), *Campus* Cajazeiras - PB, como requisito para obtenção do título de Licenciado (a) em Pedagogia.

Aprovado em: 07/03 /2018

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Marcello Garcia de Queiroga – UAL/CFP/UFCG

Orientador



Prof. Dr. Alexandre Martins Joca

Examinador (a)



Profa. Esp. Maria Thaís de Oliveira Batista

Examinadora

Dedico este trabalho aos meus pequenos sobrinhos:
Mirian Helena e Gabriel.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela a inexplicável presença desde sempre em minha vida.

Agradeço ao meu pai: Luiz Severino da Silva, cujo nome já traduz seu significado, “luz” que me inspira em tudo que faço, pessoa de coração generoso, que mesmo sem nenhuma graduação é a pessoa mais inteligente e sábia que conheço. Toda minha gratidão também a minha madrastra: Maria Neuma de Sousa, a minha referência materna que do seu jeito me ensino muito sobre a vida.

Agradeço aos meus irmãos de sangue: Jacielma Alves e Luiz Eduardo e aos meus irmãos de coração: Edson Luiz e Luiz Felipe, que sempre me incentivaram a seguir meus objetivos. Grata também aos meus cunhados: Milena Queiroga e Bertone Cesar pela força e incentivo.

Agradeço ao meu esposo Marciel Garcia pelo companheirismo e paciência nesses anos de faculdade. Grata a minha sogra Rita Garcia e a minha cunhada Marília Garcia pelo acolhimento, por serem a minha segunda família.

Grata aos meus professores da educação básica e do ensino superior que foram, são e serão muito importantes para a minha formação pessoal e profissional.

Agradeço também aos meus amigos e companheiros de trabalho pelas palavras de incentivo.

Meus sinceros agradecimentos ao orientador Professor Dr. Marcílio Garcia de Queiroga, que conduziu este trabalho com muita sabedoria e responsabilidade. Não poderia ter escolhido melhor pessoa, melhor professor, melhor amigo para me conduzir nessa missão.

Gratidão também aos professores participantes da banca examinadora: o Professor Dr. Alexandre Martins Joca e a Professora Especialista Maria Thaís de Oliveira Batista pela disponibilidade e por partilharem comigo seus conhecimentos que enriqueceram mais ainda meu trabalho.

Não posso deixar de agradecer também aos meus amigos de quatro patas, aos meus seres de luz: Caramelo e Petruquio (cachorros), a Nina e Nino (gatos), pelo amor incondicional e o carinho que confortam a alma.

O aprendizado até aqui é incalculável, mas consciente do ser inacabável que sou, sei que ainda tenho muito que aprender.

A todos que de alguma forma colaboraram para a realização de mais um sonho, meu muito obrigado.

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar.

(Nelson Mandela)

RESUMO

Este trabalho vem propor através da literatura infantil uma ressignificação da identidade negra da criança na educação, a desconstrução de conceitos estereotipados em torno da identidade e da cultura negra, tomando como aspecto central, para a afirmação dessa identidade, o cabelo. Para tal finalidade, esse trabalho se constitui como pesquisa de revisão bibliográfica que proporcionou um aprofundamento teórico sobre a temática étnico-racial. Discutimos a temática através de autores que contribuem para uma melhor compreensão do objeto de pesquisa. Esse acervo possibilitou o conhecimento necessário dos aspectos histórico-sociais das relações étnico-raciais no Brasil e as implicações dessa relação para a educação; uma análise de como as concepções de infância e criança foram desenvolvidas em nossa sociedade considerando recortes étnicos e raciais para desenvolver uma educação antirracista no ensino para crianças a partir da literatura infantil; e uma discussão em torno da literatura infantil e de sua relevância para tratar de questões étnico-raciais na infância. Por fim, esse trabalho ainda apresenta uma sequência didática em torno da narrativa “O mundo no *black power* de Tayó”. Adotamos a metodologia do letramento literário através da sequência básica desenvolvida por Rildo Cosson (2014). Nesse sentido, o objetivo desse trabalho se deu tanto no cuidado de trazer o aspecto central da discussão, que é o cabelo negro para a ressignificação da identidade negra para as crianças, quanto de trazer também outros aspectos culturais africanos e afro-brasileiros, que são indissociáveis à identidade negra, possibilitando, principalmente, um impacto positivo para crianças não negras, pois passarão a perceber a beleza e a importância dessa identidade e de valorizar e respeitar a cultura africana e afro-brasileira que acabam por fazer parte da sua história e da sua cultura.

Palavras-chave: Relações étnico-raciais. Educação. Infância. Literatura infantil. Sequência Didática.

ABSTRACT

This work proposes through children's literature the resignification of the black child identity in early childhood education, the break of stereotyped concepts around black identity and culture, taking 'hair' as a central aspect to the affirmation of black identity. For this purpose, this work is a bibliographical research that allowed us the necessary knowledge ethnic-racial issues. We discussed the topics through a range of works that gave us a deep knowledge of our research object. The theoretical framework allowed us the necessary knowledge of the historical-social aspects of ethnic-racial relations in Brazil and the implications of this relationship for education. In order to develop an antiracist education in children's education from children's literature, it was also necessary to analyze how conceptions of childhood and child were developed in our society considering ethnic and racial concerns. We propose activities of pedagogical intervention taking the book "O mundo no black power de Tayó", written by Kiusam de Oliveira and illustrated by Taisa Borges. The set of activities around the narrative this book is based on the methodology of literary literacy through the basic sequence developed by Rildo Cosson (2014). In this sense, the concern of this work is bringing the central aspect of the discussion, that is the black hair for the resignification of children black identity, as well as bringing other African and Afro-Brazilian cultural aspects, which are indiscriminate to the black identity, also allowing a positive impact for non-black children, since they will come to perceive the beauty and importance of this identity and would value and respect the African and Afro-Brazilian culture that is part of its history and your culture.

Keywords: Ethnic-Racial relations. Education. Childhood. Children's literature. Basic sequence.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Vídeo Menina Preetinha/prazer eu sou Mc Soffia.....	65
Figura 2 - Capa do livro “O mundo no <i>black power</i> de Tayó”	67
Figura 3 - Breve história do <i>black power</i>	67
Figura 4 - Quarta capa do livro “O mundo no <i>black power</i> de Tayó.....	68
Figura 5 - Glossário para acompanhamento da leitura.....	69
Figura 6 - Tayó escolhendo os enfeites para seu <i>black power</i>	70
Figura 7 - A mãe de Tayó enfeitando seu <i>black power</i>	70
Figura 8 - Tayó como uma princesa.....	72
Figura 9 - Representação da diversidade cultural a partir do <i>black power</i> de Tayó.....	73

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, RACISMO E EDUCAÇÃO	14
1.1 Racismo e relações étnico - raciais no Brasil	17
1.1.2 Mito da democracia racial	21
1.2 RELAÇÕES ÉTNICO - RACIAIS E POLÍTICAS AFIRMATIVAS	24
1.2.1 Políticas afirmativas e educação	25
1.2.2 A Lei 10.639 e a desconstrução do preconceito na educação	27
1.2.3 (Re) afirmação da identidade negra: colocando em prática a lei 10.639/03	29
2 INFÂNCIA E LITERATURA INFANTIL	32
2.1 A descoberta da infância	32
2.1.1 A infância no Brasil	37
2.1.2 O sentido atual de infância: a criança como ator social e produtora de cultura	40
2.2 LITERATURA INFANTIL UM INSTRUMENTO PARA LEITURA DO MUNDO	42
2.2.1 Surgimento da literatura infantil	42
2.2.2 Algumas questões básicas da Literatura Infantil	46
2.2.3 Literatura infantil e relações étnico-raciais	50
3 ROMPENDO ESTEREÓTIPOS EM TORNO DA IDENTIDADE NEGRA DA CRIANÇA: UMA PRINCESA DE <i>BLACK POWER</i>	55
3.1. Sistematização da metodologia da proposta de intervenção: a sequência básica	59
3.2. Colocando em prática a sequência didática: uma princesa de <i>Black Power</i>	63
CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS	77

INTRODUÇÃO

A motivação para a realização desse trabalho partiu da inquietação e do incômodo que a discriminação e o preconceito sempre me causaram. Antes mesmo de ingressar no Ensino Superior, o fato de saber que existe o desprezo, a agressão, e até mesmo, em casos mais extremos, a extermínio de pessoas pela cor da pele, pela orientação sexual, pela religião e/ou outros fatos que fogem da “normalidade social” sempre me causaram indignação.

Ao ingressar no Ensino Superior, em especial no curso de Pedagogia, tive a oportunidade de conhecer e compreender determinados assuntos que me permitiram refletir sobre meus próprios conceitos e posturas. Entendi que a falta de conhecimento levou-me a atitudes e práticas preconceituosas que nem sempre fui capaz de perceber por si só.

Logo, optei por tratar da questão étnico-racial na educação, por perceber durante as experiências que o curso proporcionou, nos estágios e em outras oportunidades que tive de analisar os currículos escolares e as práticas dos professores em sala de aula, que a abordagem da temática se fazia ausente, e/ou quando eram abordadas, isso se fazia de forma superficial sem dar a devida relevância que merece o assunto.

Desde a Segunda Guerra Mundial (1939 a 1945) inúmeras pesquisas foram realizadas com o intuito de desconstruir a concepção biológica de uma raça superior. Pesquisas provaram que o conceito criado em torno do termo “raça” foi construído para legitimar a dominação de um povo, de uma civilização sobre a outra. Mas, as relações étnico-raciais ainda transitam por este conceito intensificando as tensões entre negros e brancos.

O termo ainda é usado em vários contextos sociais no sentido de inferiorizar, segregar o povo negro e sua cultura no Brasil, levando em consideração aspectos físicos e culturais, como cor da pele, textura do cabelo, comportamentos, crenças. A desconstrução ideológica biologizada do termo se tornou um grande desafio para os educadores e demais segmentos que têm como objetivo a exclusão do racismo em nossa sociedade.

O que não tem sido fácil, apesar da elaboração de políticas afirmativas, como a Lei 10.639/03 que propõe uma educação antirracista e inclusiva, na qual os negros não se sintam desvalorizados e diminuídos, e que acima de tudo se reconheçam e assumam sua negritude. E como construir o sentimento de pertença nas crianças negras, grupo em que desde cedo os indivíduos são inferiorizados pelos traços fenóticos, pelo padrão de beleza estabelecido, e por suas crenças e cultura? É o que este trabalho vem propor, uma resignificação da identidade negra da criança nos anos iniciais da educação fundamental, a desmistificação de conceitos estereotipados em torno da identidade e da cultura negra, tomando como aspecto central para

a afirmação dessa identidade: o cabelo, através da literatura infantil. E isso não significa apenas fazer com que crianças negras assumam seus aspectos identitários, envolve também, o respeito e a valorização, por parte do outro (não negro) a essa identidade e a literatura tem se mostrado um instrumento eficiente para tais objetivos.

Para tal finalidade, esse trabalho se constitui como pesquisa de revisão bibliográfica que proporcionou um aprofundamento teórico sobre a temática étnico-racial a partir de materiais já publicados como: livros, artigos, documentos oficiais e material disponibilizado na internet. A pesquisa é dividida em três capítulos nos quais pretendemos discutir a temática através de autores que contribuem para uma melhor compreensão do objeto de pesquisa.

Esse acervo possibilitou o conhecimento necessário dos aspectos histórico-sociais das relações étnico-raciais no Brasil e as implicações dessa relação para a educação. Primeiramente, se fez necessário conhecer as especificidades dessa relação para entendermos como estas estão estruturadas em nossa sociedade e de que forma isso reflete no nosso sistema educacional e na educação de crianças, para melhor direcionarmos nossas atividades. Estas questões foram desenvolvidas no capítulo I, que toma como base autores como Barros (2012), Fernandes (2015), Gomes (2005, 2009, 2012), Lima & Vala (2004), Maio (1999), Matos e Tela (2012), Silva (2014) e Silvério (2009), entre outros.

Também foram utilizados documentos oficiais que permitiram o acesso a informações importantes nessa questão que envolve relações étnico-raciais e educação como: o Relatório de desenvolvimento humano intitulado “Racismo, pobreza e violência (2005), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (s.d.).

Para entendermos como pode ser desenvolvida uma educação antirracista no ensino para crianças a partir da literatura infantil foi preciso também analisar como as concepções de infância e criança foram desenvolvidas em nossa sociedade, uma vez que isto interfere diretamente na forma como a literatura infantil é concebida e abordada em sala de aula, considerando recortes étnicos e raciais. Também se fez necessária uma discussão em torno da literatura infantil e sua relevância para tratar de questões étnico-raciais na infância. Estes apontamentos aparecem no capítulo II, cuja fundamentação se dá através de autores como: Ariès (1986), Mary Del Priore (2013), Moruzzi & Tebet (2010), Abramowicz & Oliveira (2012), Debus (2017), Gregorin Filho (2009), Zilberman (1990), Cademartori (2010) e Coelho (2000).

Esse trabalho ressalta a importância do cabelo negro, para a formação da identidade negra da criança na educação e de como a literatura infantil se mostra um instrumento poderoso para abordar essas questões em sala de aula, através de obras que contemplem a temática e que possam propor um diálogo significativo entre criança, literatura e mundo real, dando sentido para as interações individuais e sociais, como abordamos no III capítulo desse trabalho ao elaborar uma sequência didática a partir de uma obra literária que conta a história de uma menina que se orgulha do seu cabelo crespo estilo *Black power* e que contempla também a valorização da cultura africana e afro-brasileira, aspectos que são indissociáveis à identidade negra. A sequência didática adota a metodologia do letramento literário através da sequência básica desenvolvida por Rildo Cosson (2014). O capítulo ainda traz a sistematização da metodologia (sequência básica) e discorre sobre sua relevância para tratar questões étnico-raciais na sala de aula, além disso, apresenta breves considerações sobre a obra escolhida e seu público-alvo.

Com isso, espera-se que este trabalho, de maneira positiva, promova o reconhecimento étnico-racial, principalmente sobre a criança negra, mostrando que ela deve ter orgulho da sua cor e de seu “cabelo”. Ao desfazer a ideia que seu cabelo é ruim e feio, desconstrói-se o conceito socialmente construído que toma os aspectos fenóticos da identidade negra para reafirmar a hierarquia de um povo sobre outro. Também possibilita impacto positivo para crianças não negras, pois passarão a perceber a beleza e a importância dessa identidade e de valorizar e respeitar a cultura africana e afro-brasileira que acaba por fazer parte da sua história e de sua cultura.

1. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, RACISMO E EDUCAÇÃO.

Para entender como se dão as relações étnico-raciais no Brasil se faz necessário, primeiramente, destacar algumas questões conceituais construídas, ao longo do tempo, em torno de termos como raça, etnia e negro. Esses termos estão diretamente ligados a temas crescentes na sociedade e que precisam ser dialogados dentro e fora da escola, principalmente no que se refere a uma questão que precisa ser discutida e combatida pela sociedade: o racismo. O discernimento construído em torno dos termos citados nos leva à compreensão de como se dá o racismo e como ele está impregnado até hoje, no consciente e no inconsciente das pessoas, de forma explícita e muitas vezes velada.

O termo “raça” para se referir à existência e hierarquização de pessoas e culturas foi disseminado em vários países, incluindo o Brasil, no século XIX. Até início do século XX, ainda era usado com este sentido para justificar a escravidão, a execução e a exclusão de pessoas e suas culturas, como afirma o Relatório de Desenvolvimento Humano de 2005 intitulado Racismo, pobreza e violência.

A situação de exclusão a que a população negra foi submetida no Brasil desde o século 16 é fruto de racismo. Como ideologia, o racismo foi fundado pelo pensador francês Joseph-Arthur de Gobineau (1816-1882) em seu *Ensaio sobre a Desigualdade das Raças Humanas* (1853-1855). Essa doutrina baseava-se em três pontos principais: a existência de várias raças humanas, a compreensão das diferenças entre as raças como fatores essenciais do processo histórico-social e a afirmação da existência de uma raça superior. Ela serviu de ponto de partida para que, no início do século 20, o britânico Houston Stewart Chamberlain (1825-1927) difundisse, na Alemanha, o mito da superioridade da raça ariana. Após o fim da Primeira Guerra Mundial (1918) – em especial na obra *Mito do Século 20* (1930) –, que elaborou a doutrina de Adolf Hitler, com as funestas consequências amplamente conhecidas: a perseguição a grupos considerados inferiores, como judeus, ciganos, eslavos e homossexuais (BRASIL, 2005, p. 12).

Essa ideia de raça foi criada com base em investigações que levavam em consideração critérios supostamente biológicos e da antropologia física, como diferenças físicas visíveis (fenótipo), as capacidades intelectuais e modo de comportamento entre grupos humanos e civilizações. Esse ideário levou a ser elaborado na Europa e nos Estados Unidos, ainda no século XIX “o racismo científico”, principiado nas ideias de superioridade e inferioridade de raças, cuja difusão no Brasil se deu após a década de 1870. As ciências sociais, os cientistas, políticos e intelectuais se apropriaram desse conceito para disseminar esse tipo de racismo no Brasil:

Essa corrente abrangia diversas vertentes, e a que mais influenciou o pensamento social naquele período fundava-se sobre três pontos. Um afirmava a existência de diferenças entre os grupos humanos que poderiam ser classificados como se fossem espécies animais ou vegetais. O outro ponto defendia a continuidade entre os aspectos físicos e os morais, de modo que a divisão do mundo entre raças corresponderia uma divisão entre culturas. O terceiro ponto considerava que os aspectos raciais e étnicos do indivíduo determinavam seu comportamento. Esse pressuposto fundou uma doutrina psicológica contrária à ideia do livre arbítrio do indivíduo (BRASIL, 2005, p. 31)

A concepção biológica de uma raça superior começou a ser desconstruída após a Segunda Guerra Mundial (1939 a 1945). Pesquisas realizadas nesse sentido provaram a inexistência da “raça pura”, da raça superior, o que deixou evidente que o conceito criado em torno do termo foi construído como forma ideológica para legitimar a dominação de um povo, de uma civilização sobre a outra.

Embora a inexistência de raças humanas tivesse ficado clara, as relações e as ideias construídas em torno dessa ideologia não se modificaram. O termo ainda é usado em vários contextos sociais no sentido de inferiorizar, segregar o povo negro e sua cultura no Brasil, levando em consideração aspectos físicos e culturais, como cor da pele, textura do cabelo, comportamentos, crenças. A desconstrução ideológica biologizada do termo se tornou um grande desafio para os educadores e demais segmentos que tem como objetivo a exclusão do racismo em nossa sociedade. É o que este trabalho vem propor, uma ressignificação da identidade negra feminina, através da desmistificação de conceitos estereotipados em torno da identidade e da cultura negra, centrando em um dos aspectos principais para a afirmação da identidade: o cabelo.

Por outro lado, o termo raça, ainda é bastante usado por sociólogos, antropólogos, educadores, intelectuais e militantes da causa contra o racismo como sinônimo de luta, “como uma necessidade teórica e prática nos estudos e nos processos sobre identidade étnica, conquista de direitos e justiça social de grupos fenotipicamente distintos” (BRASIL, 2005, p.13).

Nesse sentido, militantes e intelectuais também entendem a importância do uso do termo “etnia” para fazer menção às relações étnico-raciais no Brasil discordando da substituição do termo raça por etnia, como muitos optam, devido todos os aspectos negativos arraigados ao termo. Para Fernandes (2015, p. 106)

O termo etnia originalmente significa povo, um grupo humano que tem afinidade cultural, linguística ou racial, uma história em comum. Logo, o conceito de etnia é adequado quando usado para compreender o contexto da formação do povo brasileiro, quando etnias africanas foram trazidas para o país e encontraram etnias indígenas, todos dominados pelos colonizadores. Porém, o conceito de etnia não é o

mais adequado para estudarmos as discriminações dos negros, após um longo processo de *miscigenação* e de formação de processos culturais que podemos chamar de Brasileiros.

Para resolver esse impasse foi adotada a expressão “étnico-racial”, para referenciar as relações racial no contexto teórico, político e educacional, pois, as relações étnico-raciais no Brasil, como o próprio termo sugere, envolvem muito mais do que as diferenças de cor e traços físicos, mas também aspectos culturais, étnicos, ou seja, o emprego unificado dos termos:

[...] serve pra marcar que essas relações tensas devido às diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática “(BRASIL, 2004, P.13)”.

Outro termo de pertinente discussão nessa questão terminológica é o termo “negro”, que traz observações significativas nas relações étnico-raciais. Ainda existe certa resistência quanto ao seu uso, isso se explica pelo fato de que “o termo começou a ser usado pelos senhores para designar pejorativamente os escravos e esse sentido negativo da palavra segue até hoje”. (BRASIL, 2004, p. 15). A palavra “negro” é repleta de variantes e expressões que são usadas cotidianamente no sentido de inferiorizar os negros. No caso das mulheres além de serem expressões racistas, são machistas. Exemplos destas expressões, segundo Cuti (2007): “nego”, “seu nego”, “nega”, “negrinho”, “preto”, “negona”, “moreninho”, “mulato”, “Mulata”.

Em oposição a isso, Fernandes (2015, p.114) destaca que, com o surgimento do Movimento Negro na década de 1930 o termo ganha sentido positivo com expressões como: “sou negro sim”, “Negro é lindo”, “100% negro”, que ganham força com o retorno do movimento na década de 1980. Essas expressões foram criadas com o objetivo de reconstruir a identidade e o orgulho de ser negro no país. O autor (ibid., p.115) ainda destaca que movimentos como esse, idealizados juntamente com intelectuais e o IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – foram alguns dos motivos principais que levaram ao crescimento significativo de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas em pesquisa feita em 2010 pelo referido instituto.

Esses dados demonstram que o termo “negro”, apesar de ser usado muitas vezes como forma de discriminação e desvalorização das pessoas negras, vem sendo ressignificado positivamente na sociedade. Tem contribuído para isso, também, à atuação constante dos movimentos sociais, a elaboração de políticas afirmativas ou de reparação, a intervenção da

mídia (ainda que de forma não tão significativa como devesse ser dado o seu poder de alcance), entre outros. A partir disso, percebe-se que ser negro vai muito além de assumir a cor da pele e os traços fenóticos, ser negro acima de tudo, é um ato político, de valorização da identidade, de ascender socialmente na luta de igualdade de direitos em uma sociedade que muito tem feito para que isso não fosse possível.

1.1 Racismo e relações étnico - raciais no Brasil

O racismo no Brasil, apesar de ter tomado como base as ideias biológicas sobre a existência de raças, tem suas especificidades. Em comparação aos Estados Unidos, por exemplo, enquanto naquele país foi desenvolvido um racismo de origem, conforme Brasil (2005, p. 13) “a herança genética que define a identificação racial”, no Brasil originou-se um racismo de marca, que “prende-se às características fenotípicas, como cor da pele e textura do cabelo”.

O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referentes aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira (GOMES, 2005, p. 52).

Com isso podemos dizer que o racismo toma forma através do preconceito e da discriminação raciais. Preconceito “é um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo” (ibid., p. 54). O preconceito são opiniões e ideias estereotipadas pré-estabelecidas sobre algo sem que tenha ou busque conhecimento mais aprofundado sobre determinada questão, já “a discriminação racial é a prática do racismo e a efetivação do preconceito.” (ibid., p. 55). “A tradução prática, a exteriorização, a manifestação, a materialização do racismo, do preconceito e dos estereótipos.” (SANTA’ANA, 2005, p. 63).

Outro ponto importante que precisamos entender referente ao racismo é que ele nem sempre vai ser traduzido através de xingamentos, injúrias, piadas e violência física ele também pode estar presente em atitudes inocentes, veladas e sutis que podem passar erroneamente despercebidas e assim se tornando mais difícil de ser combatido, o que Fernandes (JUNG *apud* FERNANDES, 2015, p. 98-9) vai denominar de racismo inconsciente, usando os conceitos da psicologia de Jung sobre inconsciente.

Diante desses fatos devemos afirmar que o inconsciente contém, não só componentes de ordem pessoal, mas também impessoal, coletiva, sob a forma de categorias herdadas ou arquétipos. Já propus antes a hipótese de que o inconsciente, em seus níveis mais profundos, possui conteúdos coletivos em estado relativamente ativo; por isso o designei inconsciente coletivo. [...] Aproximar-nos-emos mais da verdade se pensarmos que nossa psique consciente e pessoal repousa sobre a ampla base de uma disposição psíquica herdada e universal, cuja natureza é inconsciente; a relação da psique pessoal com a psique coletiva corresponde, mais ou menos, à relação do indivíduo com a sociedade. Do mesmo modo que o indivíduo não é apenas um ser singular e separado, mas também um ser social, a psique humana também não é algo de isolado e totalmente individual, mas também um fenômeno coletivo.

Isso nos leva a entender que no nosso inconsciente estão conteúdos de caráter individuais, pessoais e conteúdos coletivos, universais, esses últimos se referem à relação do indivíduo com o meio social, que estaria contribuindo para comportamentos e pensamentos racistas, nas palavras de Fernandes (2015), com base em Jung “os conteúdos psíquicos do nosso passado escravista estaria contribuindo para o nosso comportamento racista no presente. As categorias herdadas ou arquétipos –‘não se tratam de ideias inatas, mas de caminhos virtuais herdados’ (JUNG *apud* FERNANDES, 2015, p. 99) - justificaria também o fato de grande parte do nosso racismo ter esse caráter inconsciente”.

O racismo como ideologia surge no Brasil fundado nas teorias científicas de superioridade da raça branca e inferioridade da raça negra, o chamado racismo científico, para justificar a escravidão e até mesmo a execução de grupos étnicos, como ocorreu na Alemanha por Hitler com o nazismo. Aqui, mesmo que não tenha relatos de fatos dessa magnitude, a ideologia do racismo foi fundamental para que houvesse a elaboração de mecanismos formais e informais, de políticas de exclusão e de degeneração do povo negro. São exemplos desses mecanismos a elevada valorização da cultura europeia por parte da elite, a falta de políticas de integração dos negros na sociedade, com o ideário de que no Brasil não teria racismo disseminado pelo mito da democracia racial, e a elaboração da política de imigração, com o intuito de branqueamento do povo brasileiro. Esses aspectos repercutem até hoje nas relações entre negros e brancos.

A origem do racismo antecede as teorias do racismo científico. Antes mesmo da suposta existência de raças humanas, os negros já eram discriminados pela cor escura, com o apoio da igreja católica. Matos & Tella (2012) com base no ponto de vista de Fredrickson (2004) para identificar o surgimento do racismo, descrevem que com o início da modernidade na segunda metade do século XV, através da expansão marítima se intensificaram os contatos entre brancos e negros.

Os colonizadores desde o princípio se mostraram preconceituosos em relação aos negros, as primeiras ideias e conceitos de referência ao povo negro, feitas pelos próprios colonizadores os descreviam de “monstruosos e horrendos até santos e heroicos” (FREDRICKSON *apud* MATOS & TELLA, 2012, p. 27), mas o que interessou aos adeptos do moderno sistema capitalista foram os aspectos negativos criados por eles, pois as colônias precisavam ser exploradas e isso exigia uma grande massa de trabalhadores, e com isso começa-se “uma construção naturalizada dos africanos para o trabalho servil” (FREDRICKSON *apud* MATOS & TELLA, 2012, p. 28) o que contou com o apoio da igreja católica com a justificativa de que “os africanos de pele negra eram considerados idólatras ou pagãos, já que desconheciam o cristianismo e, portanto, eram considerados inimigos da fé.” (MATOS & TELLA, 2012, p. 29). Somando a isso Fredrickson *apud* Matos & Tella (*ibid*, p. 29) afirma que originou-se o pensamento de que a cor negra era sinônimo de maldição, por isso os africanos tinham sido designados por Deus para a servidão.

Outra forma de racismo e talvez o mais devastador que serviu de justificativa para a manutenção da ordem escravocrata e para criar uma imagem de inferioridade biologizada dos africanos, foi à ideologia do racismo científico desenvolvido no século XIX, nos Estados Unidos e na Europa e trazida aqui para o Brasil após a década de 1870 por intelectuais, reformadores sociais e políticos, o que perdurou até início do século XX:

Suas teses apoiaram-se em pesquisas da biologia e da antropologia física, que criaram a ideia de raça com base em investigações sobre as diferenças físicas e visíveis entre grupos humanos e civilizações. (BRASIL, 2005, p. 31).

O racismo científico ou “darwinismo social” como descrevem Lima & Vala (2004, p. 243) por ter sido fundamentado a partir de uma obra de Darwin “A origem das espécies (1958) colocou os negros próximos dos selvagens (povo sem inteligência e não civilizados) e os brancos como a raça pura, de genes dominantes (intelectualizados), a raça que deveria dominar”. Assim negros e brancos não poderiam se misturar, pois se acreditava na hereditariedade do “selvagerismo”.

Trazendo a ideologia da eugenia para a realidade do Brasil, esse pensamento racial influenciou o país a buscar soluções próprias para o branqueamento. Tendo em vista que o país já era em sua grande parte mestiça a saída foi incorporar apenas a ideia de que o sangue branco exterminaria o sangue negro e levaria os mestiços à civilização,

[...] a miscigenação, antes de ser um obstáculo intransponível ao avanço civilizatório, foi vista como um mecanismo redutor das contradições raciais, e ao mesmo tempo, instrumento de absorção da raça inferior pela superior, uma fórmula de superação da negritude e sua diluição pela mistura de raças (BRASIL, 2005, p. 33).

Nem mesmo após a abolição com os negros marginalizados, não se pensou em desenvolver políticas de integração social para diminuir as desigualdades entre negros e brancos, ao contrário disso, à luz das teorias do determinismo racial, as relações raciais no Brasil ficaram muito delicadas e as diferenças eram justificadas como “desígnio da natureza e não decorrência da história, da política, da escravidão e da exclusão social” (BRASIL, 2005, p. 33).

Os ex-escravos, mesmo depois da tão sonhada abolição em 1888, com a Lei Áurea, ficaram à mercê de atitudes, políticas e ações que os reprimiam em amplos sentidos. A conceituação biologizada e inferiorizada da sua identidade, os estigmas de “vagabundo”, “malandros”, “preguiçosos” e “irresponsáveis”, a não criação de leis que dessem um mínimo de estabilidade, dignidade e integração aos negros na sociedade e as barreiras criadas pelas leis anti-vadiagem e à política de imigração – com o fim da escravidão a política de imigração veio como desculpa para suprir a escassez de mão de obra para encobrir a real intenção de branqueamento nacional.

Segundo o Relatório de Desenvolvimento Humano “entraram no Brasil cerca de quatro milhões de imigrantes europeus nos anos de 1890 a 1940. (2005, p. 35)” – levou os negros a lugares marginalizados e desqualificados, um problema que tentaram resolver com mecanismos formais e informais que limitavam a participação positiva, cidadã e digna dos negros na sociedade.

A questão do branqueamento não se resumiu apenas ao aprimoramento genético pelas políticas de eugenia, existiu e ainda existe uma tendência social e individual de tornar-se branco. Para Lima & Vala (2004) na tendência social os negros que ascendem socialmente, com um status social elevado (um negro muito rico) poderiam ser considerados brancos “a classe prevalecia sobre a cor” (2004, p. 247). Na tendência individual estariam a autopercepção e as relações interpessoais. Quando a ideologia é adotada pelos próprios negros para se destacar socialmente, a mestiçagem é vista pelo negro como forma de ganhar status social e ser valorizado “o branqueamento era, portanto, uma saída de emergência para a condição de inferioridade do negro no país” (2004, p. 248). Um exemplo atual dessa apropriação ideológica do branqueamento pelo povo negro, que se estabeleceu principalmente

entre as mulheres é a valorização do cabelo liso, para se aproximar de uma cultura eurocêntrica, dominante, negando assim sua identidade negra.

1.1.1 Mito da democracia racial

Não dá pra discorrer sobre relações étnico-raciais no Brasil sem falar de Mito da Democracia Racial. As teses da democracia racial fundamentaram, na época, uma suposta existência da democracia racial, na qual as relações étnico-raciais eram harmoniosas e sem racismo, e o processo de miscigenação foi usado como principal prova nessa questão, além de ter sido abordada em uma perspectiva contrária do racismo científico apresentado no desejo de branqueamento nacional. Matos & Tella (2012, p. 37) apontam que Gilberto Freyre, em *Casa Grande Senzala* (1933) enaltece a mistura de raças, a miscigenação passa a ser vista como sinônimo de cordialidade, de convivência harmoniosa “a visão sobre a miscigenação se inverte: o prisma negativo dos deterministas biológicos dá lugar a seu oposto – ela é vista como um fenômeno positivo que explica a ausência do ódio racial e do próprio racismo no Brasil.” (BRASIL, 2005, p. 36).

Além do processo de miscigenação outros aspectos são destacados por Freyre segundo Matos & Tella (2012), tais como o caráter paternalista dos senhores para com os escravos e o diferencial dos colonizadores portugueses em lidar com as inter-relações e se adequarem às culturas africana e indígena, que os diferenciavam dos demais colonizadores europeus, bastante violentos em comparação aos portugueses. Na visão de Freyre estes foram aspectos importantes que deram às relações raciais no Brasil um ar de cordialidade e harmonia, na qual se acreditava realmente estar vivendo em uma democracia racial e “os preconceitos, se existiam, tinham fundamentos nas diferenças sociais, e não raciais.” (MATOS & TELLA, 2012, p. 39).

Nos anos de 1950 com o a finalidade de desconstruir as teses da democracia racial há estudos e pesquisas realizados pela UNESCO juntamente com o sociólogo Florestan Fernandes com o intuito de desconstruir as teses da democracia racial. Em um contexto pós-genocídio, para extinguir as tensões entre as nações, segundo Maio (1999), a UNESCO pretendeu de início tomar o Brasil como modelo de colonização bem sucedido. Isso se deu pelo mito da democracia racial, a imagem que se tinha tanto interiormente e exteriormente era de relações raciais sem racismo, mas acaba por expor dados que evidenciam a existência de conflitos raciais que contribuem para novos estudos das relações étnico-raciais num país em processo de modernização capitalista.

Florestan Fernandes pelo que Matos & Tella (2012) e Lima & Vala (2014) descrevem focou seus estudos para entender a dinâmica das relações étnico-raciais em meio ao desenvolvimento da economia capitalista. Seus estudos comprovam a existência do preconceito de cor e a alta desigualdade socioeconômica entre brancos e negros. Para Fernandes, os negros não desfrutavam das mesmas oportunidades econômicas dos brancos, uma vez que a condição de ex-escravo e a falta de medidas de integração ao mercado competitivo os levou a setores subalternos. Ele atribuiu as desigualdades ao modo como a sociedade se organizou em meio ao sistema capitalista e para superá-las propôs a diluição das categorias de raça entre as categorias de classe, “a negação do mito da democracia racial no plano prático exige uma estratégia de luta política e corajosa, pela qual a fusão da raça e da classe regule a eclosão do povo na história”. (FERNANDES *apud* LIMA & VALA, 2014, p. 239). Em outras palavras, teria que elaborar meios para que os negros se integrassem nesse sistema para que as desigualdades raciais desaparecessem, ou seja, na medida em que o sistema econômico desenvolvesse, com a participação do povo negro, os problemas raciais seriam superados.

Ainda sobre a desmistificação da democracia racial destaca-se o trabalho de Carlos Hasenbalg (2005) no final dos anos 1970. Matos & Tella (2012) analisando seus trabalhos confirmam a persistência do racismo e da desigualdade de cor, em que as estatísticas comprovam que os negros teriam os piores índices de escolaridade, saúde, trabalho e expectativa de vida, evidenciando que a superação das desigualdades não estava sendo superada pela diluição de cor e classe como supunha Florestan Fernandes, “[...] a tese de Hasenbalg aponta para a funcionalidade do elemento raça dentro da ordem competitiva. É do ponto de vista da ação política do movimento negro, e não apenas do desenvolvimento da sociedade capitalista, e o modelo de classes, que os antagonismos e as tensões raciais poderão ser vencidos.” (MATOS & TELLA, 2012, p. 42).

Ainda nessa questão é importante acentuar a influência dos movimentos sociais, sobretudo do Movimento Negro, para a superação dos problemas raciais no Brasil. Apesar de o Movimento Negro ter seus registros oficiais no fim da década de 1970, antes disso já havia vestígios da insatisfação dos negros ao regime escravocrata no Brasil, as fugas para os quilombos e as revoltas lideradas por negros escravos, são vestígios da resistência à ordem escravocrata. Esses movimentos resistem até a pós-abolição denunciando a discriminação e o preconceito que acometiam os negros em uma sociedade que tendia ao branqueamento racial.

Mas é no final dos anos 1970 que o Movimento Negro emerge influenciado por movimentos de outros países, entre eles os dos Afro-americanos na luta por direito civil e dos

Africanos por independência, mas logo é sufocado pela Ditadura Militar retornando na década de 80 com lideranças políticas e a união com os Movimentos Feministas pela luta das mulheres. Estavam entre os propósitos de luta, a ascensão social dos negros e das mulheres, acesso a educação, a saúde, ao trabalho, a cidadania, o reconhecimento dos afrodescendentes na formação histórica, econômica e cultural do país, a valorização étnica e a exclusão do racismo. O Movimento Negro está em constante diálogo com o poder público na elaboração de políticas que visam superar as desigualdades entre branco e negro.

A partir desses estudos e das frequentes denúncias do Movimento negro, conclui-se que as relações étnico-raciais são fortemente marcadas por aspectos raciais de cor alicerçadas nas concepções de superioridade e inferioridade de raças, tanto na ideia de naturalização dos negros para o trabalho escravo, quanto no sentido biológico do termo raça, e nas concepções do mito da democracia racial. Há quem acredite não haver discriminação por cor/raça nas relações étnico-raciais e que a exclusão do povo negro faz parte de um processo natural, histórico e econômico, mas dados nos mostram que, mesmo passados mais de 100 anos da abolição, existem altos índices de disparidade entre negros e brancos. Informações como quantidade populacional, educação, saúde, mercado de trabalho e renda, expostos pelo Ipeia no Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça (2011), com referência entre os anos de 1995 e 2009, apontam além das diferenças de raça/cor, as desigualdades de gênero, nas quais as mulheres negras são duplamente discriminadas.

Segundo o referido instituto, os negros compõem a maior parte da população com 51,1% comparado a 48,2% dos brancos, em 2009. Os negros são maioria entre os analfabetos, entre os desempregados, são os que passam menor tempo na escola, os que mais dependem do SUS e que têm a menor renda, além de ser minoria entre os mais ricos e maioria entre os mais pobres. Trazendo esses dados para a nossa realidade regional, os negros analfabetos na região Nordeste em 2009 eram de 20,5% contra 14,2% de brancos entre as pessoas de mais de 15 anos de idade. Barros (2012), no que tange à Paraíba aponta dados que reforçam essa desigualdade educacional. Em 2010, de um total de 143.349 negros, 42,40% ainda eram analfabetos.

Agregando essas informações aos critérios de gênero percebe-se um cenário ainda pior para as mulheres e, principalmente, para as mulheres negras. Os dados do Ipeia (2011) dão conta de que as mulheres atingem a maior média dos desempregados: 11% comparada à dos homens, que é de 7%. O menor índice de desemprego é dos homens brancos: 5% e o maior é o das mulheres negras: 12%. As informações sobre a distribuição por setor de atividades

mostram que as mulheres, em sua maior parte negras, estão mais concentradas no setor de serviços sociais (educação, saúde, serviços sociais e domésticos).

1.2 RELAÇÕES ÉTNICO - RACIAIS E POLÍTICAS AFIRMATIVAS

Desde que foi colocado em cheque o mito da democracia racial no Brasil, nos anos de 1950, falava-se em estratégias e políticas de superação das desigualdades raciais e do racismo. Mas é só na década de 1980, através de pesquisas oficiais e não oficiais juntamente com a militância do movimento negro que o governo se vê obrigado a reconhecer a existência do racismo como crime na Constituição de 1988, o que também assegurou alguns direitos, não de forma tão satisfatória como se esperava reivindicados tanto pelo movimento negro quanto por demais movimentos sociais (índios e mulheres).

A Constituição Federal de 1988, que estabeleceu disposições genéricas antidiscriminatórias, transformou o racismo em crime inafiançável, protegeu a manifestação das culturas indígenas e afro-brasileiras, determinou a proteção legal aos documentos e locais dos antigos quilombos e garantiu o reconhecimento das terras ocupadas pelos quilombolas remanescentes (BRASIL, 2005, p. 14).

A Constituição também estabeleceu no Art. 6º, direitos sociais à população brasileira como: “educação, saúde, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção a maternidade e a infância e assistência aos desamparados”. (BOBBIO, 1992 *apud* SILVERIO 2009, p.18)

Ainda na década de 1990 e início dos anos 2000 tais medidas universais não se mostravam eficientes ao combate aos altos índices de desigualdades entre brancos e negros, prova disso foram as persistentes desigualdades que as constantes pesquisas demonstraram como as que já foram apresentadas nesse trabalho no final do tópico anterior. Percebe-se a partir dos dados que só as políticas universalistas são insuficientes para diminuir as desigualdades raciais, mostrando a necessidade de medidas focalizadas, para que grupos menos favorecidos possam desfrutar das mesmas oportunidades que os demais.

As políticas de ação afirmativas justificam no Brasil porque as diferenças raciais persistem ao longo das décadas, seja em fases de desaceleração da economia. Em vários casos, mesmo quando negros e brancos melhoram em algum indicador, os brancos melhoram e as desigualdades entre ambos persistem ou aumentam (BRASIL, 2005, p. 15).

Para além de reconhecer que a interação e integração social entre distintos grupos étnicos se deram de forma hierárquica, as políticas de ações afirmativas vêm reconhecer

também a contribuição desses grupos étnicos na formação histórica e cultural do país, o tornando um país multicultural.

Algumas das políticas afirmativas para as relações étnico-raciais:

- ✓ A Lei 10.630 de 9 de janeiro de 2003, que altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no que se refere à obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar” e que inclui no calendário escolar o dia 20 de novembro como “Dia da Consciência Negra”.
- ✓ A Lei 12.519 de 10 de novembro de 2011, que institui o dia de 20 de novembro como o dia da Consciência Negra.
- ✓ A Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012, que torna obrigatório a reserva de vagas em cursos superiores nas universidades federais e em instituições federais de ensino técnico de nível médio para autodeclarantes pretos, pardos e indígenas.
- ✓ A Lei 12.990 de 9 de julho de 2014, que se refere à reserva de 20% das vagas nos concursos públicos para negros.

1.2.1 Políticas afirmativas e educação

Se com a Constituição de 1988 os negros não tiveram seus direitos educacionais efetivados, antes dela a realidade escolar apresentava-se altamente excludente, segundo relato na apresentação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR nas Diretrizes Curriculares nacionais (DCN) para educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não fossem admitidos escravos, e a previsão de instrução de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1889, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares (BRASIL, 2004, p. 7).

Gomes (2012) menciona que desde o após a abolição os negros já reivindicavam o direito à educação, em atuação com o Movimento Negro, a imprensa negra no século XIX, a Frente Negra Brasileira (associação paulistana criada em 1931 transformada em partido político em 1936 e extinta em 1937) e o Teatro Experimental do Negro (1944-1968). Algumas dessas organizações como a FNB e o TEN, além de denunciar as discriminações chegaram a

alfabetizar crianças e adultos, e o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Étnico - racial (criado em 1978 e rebatizado de Movimento Negro Unificado em 1979) “talvez seja o principal responsável pela formação de uma geração de intelectuais negros que se tornaram referencia acadêmica na pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil.” (GOMES, 2012, p. 738)

Finalmente, nos anos 1980 os direitos educacionais reivindicados pelos movimentos sociais começaram a ser efetivados. A matrícula da população negra e de toda a população brasileira foi garantida na constituição. Isso garantiu o acesso dos negros às escolas, mas não a sua permanência nas instituições educacionais. Henriques (2002) *apud* Barros (2012) afirma que dados mostravam no início do século XXI, um acesso desigual de negros e brancos na educação formal. De acordo com Barros (*ibid.*) essas informações dão conta de que havia muitos problemas de racismo nas relações internas (profissionais educacionais e alunos), no currículo escolar, nos livros e nos materiais didáticos das escolas. O contexto escolar não abrangia as temáticas das relações étnico-raciais no Brasil, fazendo com que os alunos negros não se reconhecessem na cultura disseminada pela escola.

Ao analisar tal realidade e atendendo às reivindicações do MN de uma educação mais igualitária que garantisse a permanência do alunado negro nas escolas, a LDB de 1996 da Educação Nacional instituiu que “o ensino da história do Brasil levaria em conta a contribuição das diversas culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”. (BARROS, 2012, p.53)

Em 1997, o Ministério da Educação reconhece que as disciplinas padrão (língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia) não contemplariam as capacidades necessárias para a cidadania plena, para uma participação social mais efetiva. A saída foi elaborar uma forma de educação mais diversificada que abordasse questões sociais vigentes e que valorizasse as diversidades. Para isso incorpora aos PCN's da educação um conjunto de temas transversais (ética, meio ambiente, pluralidade cultural, saúde e orientação sexual), dando autonomia às escolas para trabalharem os temas em seu currículo escolar. No que se refere à pluralidade cultural, segundo Brasil (1997), o objetivo era de que a escola abordasse a formação étnica e cultural do Brasil visando à exclusão do preconceito e da discriminação pela valorização.

As discussões prosseguiram até os anos 2000 e com elas surgiram novas perspectivas, as medidas educacionais referentes às relações étnico-raciais e cultura negra ainda eram duramente criticadas pelo seu caráter universalista. Gomes (2012) vai destacar algumas ações e políticas afirmativas na educação para as relações étnico-raciais, como a visibilidade

internacional que o MN ganhou ao participar em 2001 da III Conferência Mundial da ONU em Durban África do Sul, Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, o que culminou em 2003, no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva com a elaboração de medidas e políticas afirmativas que deram mais sustentação às políticas educacionais, entre as quais se destacam a criação da Secretária de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), a Lei 10.639, que altera os Artigos 26 A e 79 B da LDB/96 e a criação da Secretaria Educacional Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) no Ministério da Educação em 2004. Nestes mesmos anos várias universidades públicas começaram a adotar medidas de ações afirmativas para aumentar o acesso dos menos favorecidos no ensino superior, o que levou à aprovação das cotas raciais para universidades pela Lei 12.711/2012.

1.2.2. A Lei 10.639 e a desconstrução do preconceito racial na educação

A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abriu caminhos para a ampliação da cidadania de um povo (BRASIL, 2004, p. 7).

Longe de delegar à escola a exclusiva tarefa de superação do racismo, as políticas afirmativas para as relações étnico-raciais na educação vêm reconhecer que as desigualdades entre negros e brancos precisam de alguma forma ser superadas e que a escola não pode ficar alheia às questões sociais vigentes, que atravessam os muros das instituições e exigem destas um posicionamento claro e responsável a essas questões.

Desde a LDB de 1996 e da elaboração dos temas transversais incorporados aos PCN's de 1997 a educação brasileira já retratava a preocupação ao respeito e à valorização das diversidades de modo geral, mas é com a promulgação da Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003 que a questão das relações étnico-raciais é vista de forma mais significativa no contexto escolar. A lei 10.639, que determina o ensino de história da África e da cultura afro-brasileira e africana inclui, ainda, no calendário escolar, o dia 20 de novembro como "Dia Nacional da Consciência Negra". Ambas as determinações visam à valorização da negritude com o reconhecimento da influência da cultura africana e do povo negro para a construção histórica e cultural do país, além de romperem com os estereótipos e os estigmas construídos em torno da identidade e cultura negras na nossa sociedade. A lei propõe uma educação antirracista e

inclusiva, na qual os negros não se sintam desvalorizados e diminuídos e que acima de tudo se reconheçam e assumam sua negritude.

A partir da Lei 10.639/03 sucederam novas medidas, documentos e determinações para a área educacional, como o Parecer nº 3/2004 que regulamenta a referida lei, a resolução nº 1 de 17 de Julho de 2004 que institui as DCN's para a Educação das Relações Étnico-raciais, a Lei 11.645/08 que inclui a temática indígena nas discussões das relações étnico-raciais e a elaboração do Plano Nacional de Implementação das DCN's. Esse último tem como objetivo central

colaborar para que todo o sistema de ensino e as instituições educacionais cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir o direito de aprender a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária. (BRASIL, [s. d.], p.27).

Também consta no documento a preocupação com a formação de professores - tanto a formação inicial quanto a continuada - de gestores e profissionais de educação, e a elaboração de matérias didáticos e paradidáticos que contemplem a temática Afro-Brasileira e Indígena.

Entretanto, apesar do reconhecimento dos esforços dos autores competentes em elaborar e construir para uma educação antirracista é comum ainda nos depararmos com certas dificuldades para implementação da Lei 10639/03. A existência da Lei não é garantia para que haja, de fato, uma educação comprometida com as relações étnico - raciais. Em uma pesquisa realizada em 2014 por Ana Maria Pereira da Silva para conclusão do curso de licenciatura em Pedagogia da UFCG - Cajazeiras-PB, em uma escola da cidade de Cajazeiras -PB apontou dificuldades que somam falta de um currículo escolar que contemplem as temáticas de forma significativa, a temática é discutida superficialmente durante o ano letivo e reforçada em datas comemorativas, postura docente, infelizmente ainda é bastante comum ao pensamento docente a irrelevância de tratar as questões da diversidade étnica na sala aula, e material didático, os profissionais relataram que encontram bastante dificuldade em encontrar materiais que abordem a temática Afro-Brasileira. Problemas como esses justificam a realização desse trabalho. Ainda são poucos os trabalhos propositivos, que norteiam a prática docente para uma educação verdadeiramente antirracista, de valorização das diversidades culturais.

Analisando as dificuldades apresentadas com relação à implementação da Lei 10.639/03 é inevitável a relação com a ideologia do mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento. A primeira faz com que grande parte da sociedade acredite que não

vivemos conflitos étnico-raciais, e por isso são ausentes do cotidiano escolar e não precisam ser abordadas, tratando casos de racismo como fatos isolados e individuais e não como reflexo das relações de poder que estruturam a sociedade. Essas relações reforçam um currículo de pertencimento eurocêntrico, enaltecendo os brancos e sua cultura em detrimento da inferiorização da cultura negra. Essa falta de sensibilidade para as questões raciais na educação acabam por perpetuar as desigualdades e a ideologia do racismo presentes tanto em casos explícitos, como de forma inconsciente, invisível e sutil.

Mauro Fernandes (2015, p. 89-91) ao tratar de racismo invisível no contexto escolar afirma que quando a escola não se posiciona claramente contra o racismo ao fingir que o problema não existe, ou até mesmo pelo temor que ao abordar o assunto façam surgir às práticas de racismo, acaba por colocar em prática um “currículo oculto” em que as práticas reproduzem as desigualdades, praticando assim um racismo silencioso, o racismo inconsciente, o qual a escola tem a responsabilidade de eliminá-lo.

Nesse sentido a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira nas instituições de ensino justifica-se porque foram construíram relações hierárquicas nas quais a branquitude e a cultura eurocêntrica foram sendo valorizadas, bem vista, enquanto que os negros e sua cultura foram e ainda são naturalmente inferiorizados a partir da ideia de condição natural dos cativos africanos para o trabalho escravo e de lógicas racializadas da humanidade. E essas ideias permeiam no imaginário do povo brasileiro, e são constantemente refletidas em constantes ações e discursos preconceituosos e discriminatórios contra os negros no Brasil. O que a escola tem o dever de desmistificar, de ir contra.

1.2.3 (Re) afirmação da identidade negra: colocando em prática a lei 10.639/03

No que pressupõem as DCN's (2004) para a educação das relações étnico-raciais as ações pedagógicas devem assumir, entre outros princípios, “o fortalecimento de identidade e de direitos” que orientam para:

- o desencadeamento do processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida; - o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas; - os esclarecimentos a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal; - o combate à privação e violação de direitos; - a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocadas por relações étnico-raciais; - as excelentes condições de formação e de instrução que precisam ser oferecidas, no diferentes níveis e modalidades de ensino, em todos os estabelecimentos, inclusive os localizados nas chamadas periferias urbanas e nas zonas rurais (BRASIL, 2004, p. 19).

De modo geral, a imagem que temos da África, dos Negros afrodescendentes, é generalizada e estereotipada. É comum associarmos a África à miséria e à fome, os negros à imagem de escravos, marginais e coitadinhos como condição natural, as religiões de matriz afro a ideias negativas e sombrias, diabólicas. Isso se deve a um processo histórico socioeconômico e ideológico de dominação e de ampliação de uma cultura europeizada, cujos mecanismos excluem e marginalizam grande parte da população negra na sociedade. A lei vem desfazer esses conceitos e reformular o ensino, que por sua vez, enquanto política, já foi excludente e reprodutor das desigualdades, e isso tem influência direta na formação e reafirmação identitária do povo negro. Nessa perspectiva

A formação da identidade emprega um processo de reflexão e observação simultâneas, um processo que ocorre em todos os níveis do funcionamento mental, pelo qual o indivíduo se julga a si próprio à luz daquilo que percebe ser a maneira como os outros o julgam, em comparação com eles próprios e com a tipologia que é significativa para eles; enquanto que ele julga a maneira pela qual eles o julgam, à luz do modo como se percebe a si próprio em comparação com os demais e com os tipos que se tornam importantes para ele. Este processo é [...] em sua maior parte inconsciente (ERIKSON, 1976 *apud* AQUINO, 2012, p. 16).

Entendemos, assim, que o processo de formação da identidade é gradativo, inicia-se desde a infância e progride durante todo o desenvolvimento do indivíduo, sofrendo influência das interações entre o individual e o social. Reforçando essa linha de pensamento Gomes (2005, p.41) afirma que “a identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros”. Trazendo essas observações para a identidade étnico-racial nos leva a refletir que no caso da formação da identidade negra no Brasil, estão envolvidos aspectos muito mais complexos do que imaginamos, que somam dimensões subjetivas, simbólicas e políticas, pois, “reconhecer-se numa identidade supõe, portanto, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência” (GOMES, 2005, p.42). E como estabelecer esse sentido de pertença a um determinado grupo que desde cedo os indivíduos são inferiorizado pelos traços fenóticos, por não terem um padrão de beleza estabelecido, por suas crenças e cultura, e que tem seus direitos negados, privados de participação positiva na sociedade?

Cabe aqui destacar o papel fundamental que o ensino para crianças tem nessa questão. Já que a identidade pessoal e social é construída através da interação do meio ao qual está inserido, a escola torna-se um espaço propício para se colocar em prática uma pedagogia que possibilite interações que afirmem as diversidades étnicas, que contribuam tanto para a

formação e reafirmação da identidade negra das crianças, quanto para o respeito por parte do outro (não negro) a essa identidade e demais identidades étnicas, desconstruindo o racismo.

Nas palavras de Gomes (2005, p. 54) assim como a formação identitária “o preconceito não é inato, ele é aprendido socialmente.” Os primeiros conceitos apreendidos pelas crianças decorrem da compreensão da sua relação com os meios, a família, a escola, e a sociedade em geral, e o que elas apreendem vai ser determinante para o seu desenvolvimento. Gomes (ibid.) destaca um ponto a ser observado e trabalhado na educação de crianças “a desconstrução negativa de negros, índios, das mulheres, dos homossexuais, dos idosos, das mulheres e das pessoas de baixa renda.” (GOMES, 2005, p. 55).

Dessa forma, esse trabalho vem propor para a primeira fase do ensino fundamental um diálogo entre literatura infantil, formação identitária negra e respeito às diversidades, por acreditar que

nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros. Esse é um movimento pelo qual passa todo e qualquer processo identitário e, por isso, diz respeito, também, à construção da identidade negra (GOMES, 2005, p. 42).

As polêmicas e os retrocessos que envolvem as questões étnico-raciais são provas do quanto é primordial discutir diversidade racial, identidade negra e racismo na escola. O papel politizador do ensino é essencial para o respeito à diversidade, para uma formação identitária negra positiva e a manutenção de uma escola inclusiva e aberta ao respeito às diferenças. Nesse caso, a literatura infantil se mostra um instrumento poderoso para abordar essas questões em sala de aula, através de obras que contemplem a temática e que possam propor um diálogo significativo entre criança, literatura e mundo real, dando sentido para as interações individuais e sociais.

2 INFÂNCIA E LITERATURA INFANTIL

Para chegarmos à ideia de infância e criança tal como ela está fundamentada atualmente, foi preciso um longo debate entre estudiosos que se comprometeram em estudar o processo infantil. Um deles será abordado nesse trabalho, Philippe Ariès, com a sua obra *História Social da Criança e da Família* (1986), na qual analisa como o sentimento da infância veio a ser construído nas sociedades europeias estudando a iconografia da Idade Média (V-XV) ao século XIX.

Em seguida farei um breve relato sobre essa temática da construção/transformação do conceito de infância no Brasil, pois acreditamos que devido ao tema proposto por esse trabalho, de trabalhar a diversidade étnico-racial na escola torna-se indispensável destacar alguns aspectos dessa questão no nosso país. Devemos conhecer todo processo de desenvolvimento do significado de infância, nos diversificados contextos históricos e sociais, nos quais crianças brancas e negras tiveram suas culturas estruturadas em um passado escravista, de supremacia racial e de valorização cultural de uma classe social burguesa.

2.1 A descoberta da infância

Para iniciarmos a discussão sobre a construção do sentimento de infância um fato é bastante curioso, a ausência do hábito da contagem cronológica da vida do indivíduo na Idade Média, hoje tão fundamental para o melhor entendimento das fases de desenvolvimento do ser humano e principalmente para instrução das etapas educativas para as crianças. A contagem das “idades da vida” não fazia parte da civilização desse período. Eram empregadas as terminologias: infância e puerilidade, juventude e adolescência, velhice e senilidade para designar as diferentes fases da vida (ARIÈS, 1986, p. 33). O autor analisa que essa prática tem seus registros a partir do século XIV e se limitava a designar as etapas biológicas e funções sociais do indivíduo e isso se manteve inalterado até o século XVIII

Primeiro, a idade dos brinquedos: as crianças brincam com um cavalo de pau, uma boneca, um pequeno moinho ou pássaros amarrados. Depois, a idade da escola: os meninos aprendem a ler ou seguram um livro e um estojo; as meninas aprendem a fiar. Em seguida, as idades do amor ou dos esportes da corte e da cavalaria: festas, passeios de rapazes e moças, corte de amor, as bodas ou a caçada do mês de maio dos calendários. Em seguida, as idades da guerra e da cavalaria: um homem armado. Finalmente, as idades sedentárias, dos homens da lei, da ciência ou do estado: o velho sábio barbudo vestido segundo a moda antiga, diante de sua escrivãzinha, perto da lareira (ARIÈS, 1986, p. 39).

Essa prática se tornou mais comum no início da Idade Moderna, no século XVI, quando “os reformadores religiosos e civis a impuseram nos documentos, começando pelas camadas mais instruídas da sociedade, ou seja, no século XVI, aquelas camadas que passaram pelos colégios” (ARIÈS, 1986, p. 30).

Assim como a contagem das idades, o sentimento de infância também estava ausente no período medieval. Quando observamos o modo como se pensa a criança atualmente não imaginamos que houve uma época em que a criança não era vista como criança e sim como um adulto em miniatura. O conceito de infância, o sentimento da infância não existia na idade média, as crianças já nasciam “adultas”, prova disso era forma como eram retratadas nas artes medievais, com a estrutura corporal dos adultos, sem as características naturais de criança, como descreve Ariès (1986, p. 50-51):

Uma miniatura otomiana do século XI nos dá uma idéia impressionante da deformação que o artista impunha então aos corpos das crianças, num sentido que parece muito distante do nosso sentido e de nossa visão. O tema é a cena do Evangelho em que Jesus pede que se deixe vir a ele as criancinhas, sendo o texto latino claro: *parvule*. Ora, o miniaturista agrupou em torno de Jesus oito verdadeiros homens, sem nenhuma das características da infância: eles foram simplesmente reproduzidos numa escala menor. Apenas seu tamanho os distingue dos adultos. Numa miniatura francesa do fim do século XI, as três crianças que São Nicolau ressuscita estão representadas numa escala mais reduzida que os adultos, sem nenhuma diferença de expressão ou de traços.

O autor leva-nos a entender que, durante esse tempo, as pessoas não percebiam a infância da mesma forma que atualmente, nem atribuíam a ela tanta importância. A infância era uma fase muito curta, se limitava apenas ao período em que a criança necessitava de cuidados alheios. Assim que aprendia a andar, a ter mobilidade física, a criança era misturada aos adultos, com os quais partilhava de todas as atividades do mundo adulto. Era uma fase logo ultrapassada em que os adultos (os pais) não tinham apego por elas, primeiro pelo fato de que a união conjugal daquele período “não tinha função afetiva. [...] o sentimento entre os cônjuges, entre pais e filhos, não era necessário à existência e nem ao equilíbrio da família: se ela existisse, tanto melhor” (ARIÈS, 1986, p. 11). “A família era uma realidade moral e social, mais do que sentimental” (ARIÈS, 1986, p. 231). Segundo, que era uma época de altíssima mortalidade infantil, então não fazia sentido apegar-se a uma vida que logo seria desfeita. “A passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve e muito insignificante para que tivesse tempo ou razão de forçar a memória e tocar a sensibilidade” (ARIÈS, 1986, p. 10).

A vestimenta e a educação das crianças na Idade Média também merecem destaque nessa questão. Elas eram vestidas como adultos e aprendiam com a prática imitando os adultos. “Assim que a criança deixava os cueiros, ou seja, a faixa que de tecido que era enrolada em torno do corpo, ela era vestida como os outros homens e mulheres da sua condição” (ARIÈS, 1986, p. 69). “Mal adquiria algum embaraço físico, era logo misturada aos adultos e partilhava de seus trabalhos e jogos. [...] era comum que passasse a viver em outra casa que não a de sua família” (ARIÈS, 1986, p. 10).

Para chegar próximo do sentimento moderno da infância Ariès (ibid.) apresenta três tipos de retratação iconográfica da infância que começaram a surgir a partir do século XIII, mais próximas do sentido moderno, que se tornaram mais comuns no século XV. Vale também salientar que essas retratações estão muito atreladas às ideias do catolicismo da época, pois as sociedades europeias viviam conforme os ditames do cristianismo da igreja católica.

O primeiro foi o anjo retratado com traços “redondos e graciosos” com afeições mais próximas as das crianças, diferente das representações infantis medievais. Esse tipo de retratação era comum até o século XIV. O segundo, o menino Jesus ou a Nossa Senhora Menina, pois “a infância aqui se ligava ao mistério da maternidade da virgem e ao culto de Maria” (ARIÈS, 1986, p. 53). Nesse período é observável que, além do menino Jesus ter se tornado “modelo e o ancestral de todas as crianças pequenas da história da arte”, (ARIÈS, 1986, p. 53) o sentimento de família e a atenção em torno da criança fluem. O terceiro tipo de criança é a criança nua, que seria o menino Jesus despido, a difusão da “criança sagrada” o sentimento da criança ingênua. A partir dessa ideia de ingenuidade e fragilidade surge a necessidade de preservá-las, protegê-las e educá-las.

Em suma, sobre essa construção/transformação do sentimento da infância Ariès nos traz que, durante a Idade Média não existia o sentimento de infância, este só veio a ser construído de fato, posteriormente, durante os séculos XVI e XVII. Sendo que o primeiro sentimento que surge é de “paparicação” “em que a criança por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto [...]. originalmente, esse sentimento pertencera às mulheres, encarregadas de cuidar das crianças- amas ou mães” (ARIÈS, 1986, p. 158).

Já no século XVII, Ariès nos mostra que esse sentimento da paparicação daria lugar a outro sentimento, totalmente contrário, que se desenvolveu entre os moralistas e os educadores do século e que serviria de inspiração à educação do século XX.

O apego à infância e a sua particularidade não se exprimia mais através da distração e da brincadeira, mas através do interesse psicológico e da preocupação moral. A criança não era nem divertida nem agradável. [...] Tentava-se penetrar na mentalidade das crianças para melhor adaptar a seu nível os métodos da educação. Pois as pessoas se preocupava muito com as crianças consideradas testemunhos da inocência batismal, semelhantes aos anjos e próximas de Cristo, que as havia amado (ARIÈS, 1986, p. 162/163).

Sobre esse sentimento Ariès (p. 163) afirma “ver um início de um sentimento sério e autêntico da infância”. Até o final do século XVII, a discussão em torno desse sentimento “procurou conciliar a doçura e razão” da infância.

Juntamente com a construção/transformação do sentimento de infância foram surgindo instituições educacionais a partir do século XV para crianças e jovens. Essas instituições surgem com o desejo de manter a ingenuidade, a inocência e fortalecer as crianças para a vida adulta. As particularidades da infância se tornaram visíveis, as crianças deixaram de ser “mini-adultos” e passaram a ser indivíduos inocentes e fracos que precisavam ser fortalecidos ao mesmo tempo em que era necessário ser preservada sua ingenuidade e inocência. Com isso, a educação, aos poucos, deixava de ser delegada ao convívio com os adultos e passaria a ser de responsabilidade dos “colégios”, que eram “um instrumento para a educação da infância e da juventude em geral” (ARIÈS, 1986, p. 171).

No século XIII, os colégios eram asilos para estudantes pobres, fundados por doadores. Os bolsistas aí viviam em comunidades, segundo estudos que se inspiravam em regras monásticas. Não se ensinava nos colégios. A partir do século XV, essas pequenas comunidades democráticas tornaram-se institutos de ensino, em que uma população numerosa (e não mais apenas os bolsistas da fundação, entre os quais figuravam alguns administradores e professores) foi submetida a uma hierarquia autoritária e passou a ser ensinada no local. [...] O estabelecimento definitivo de uma regra de disciplina completou a evolução que conduziu da escola medieval, simples sala de aula, ao colégio moderno, instituição complexa, não apenas ensino, mas de vigilância e enquadramento da juventude (ARIÈS, 1986, p. 169/170).

Com o surgimento das escolas houve um prolongamento da infância. Quando se passava a primeira infância a partir dos dez anos de idade a educação dos meninos passava a ser dada pela escola. Esses colégios, como eram denominados, resistiram aos resquícios das escolas medievais. Segundo Ariès (p. 176), era comum juntar em uma mesma classe crianças de 10 a 14 anos, adolescentes de 15 a 18 anos e rapazes de 19 a 25 anos. Somente no século XIX há a preocupação com as idades e começa-se a separar os “homens feitos”, os “barbudos” de mais de 20 anos, dos demais, mas não causava estranhamento que rapazes e crianças frequentassem as mesmas classes.

Ainda com relação às idades, tomando como base as descrições do autor mencionado, podemos analisar que além de não haver uma sistematização como há atualmente com relação às idades dos estudantes, até o século XIX ainda não existia a preocupação pedagógica com a primeira infância, pois só era a partir da segunda infância, denominada mais ou menos a partir dos dez anos de idade, que as crianças começavam a frequentar as escolas para preservar a moralidade.

Outro aspecto importante nessa discussão do desenvolvimento do sentimento moderno de infância, é que apenas os meninos das classes mais elevadas frequentavam as escolas, “o núcleo principal da população escolar era constituído de famílias burguesas, de juristas e de eclesiásticos” (ARIÈS, p. 192). Portanto, a educação escolar surge como um privilégio e não como direito. Assim, o sentimento moderno de infância beneficiou essencialmente os meninos da burguesia. As meninas de modo geral e as crianças de classes populares foram excluídas desse sentimento e “quando o colégio não prolongava a infância, nada mudava” (ibid., p.188).

A educação das meninas desde cedo, a partir dos dez anos, era limitada ao treinamento para se comportarem como adultas, a serem mães de família, pois casavam-se cedo ou se dedicavam à vida religiosa.

Além da aprendizagem doméstica, as meninas não recebiam por assim dizer nenhuma educação. Nas famílias em que os meninos iam ao colégio, elas não aprendiam nada. [...] As mulheres eram semi-analfabetas. Criou-se o hábito de enviar as meninas a conventos que não eram destinados à educação, onde elas acompanhavam os exercícios devotos e recebiam uma instrução exclusivamente religiosa (ARIÈS, 1986, p. 190).

Em suma, até o século XIX infância era sinônimo de escolarização, como descrito mais acima. A escola prolongava a infância, ou seja, só tinham infância as crianças que podiam frequentar o colégio. E essa infância estava bem distante da que conhecemos atualmente, pois as crianças e os adolescentes estavam à mercê de uma “disciplina escolar” que se originou da disciplina “eclesiástica ou religiosa”, uma educação muito rígida, específica da época, “adotada por sua eficácia, porque era a condição necessária do trabalho em comum, mas também por seu valor intrínseco de edificação e ascese” (ARIÈS, 1986, p.191).

2.1.1 A infância no Brasil

Moruzzi & Tebet (2010, p. 23) citando o trabalho de Moysés Kuhlman Jr. (1998) “Infância e Educação infantil: uma abordagem histórica” especifica que diferente do que foi concluído por Ariès na Europa, não existiu essa ausência do sentimento de infância no Brasil. Antes mesmo da colonização, nas sociedades indígenas e no projeto educacional dos Jesuítas, de colonização e evangelização, já era atribuído valor às crianças e à infância. Na colonização as crianças desempenhavam função mediadora entre colonos e colonizados, como confirma Rafael Chambouleyron (2013). Os Jesuítas, além de pretenderem estabelecer a moral e os bons costumes aos quais já estavam habituados no velho mundo (Europa), viam nas crianças um meio para chegar até os adultos e também de aproximação aos índios, “talvez, o ensino das crianças indígenas pudesse representar, também, uma possibilidade de estabelecer alianças entre grupos indígenas e padres, revelando outra dimensão da evangelização das crianças, como ‘grande meio’ para se converter o gentil” (CHAMBOULEYRON, 2013, p. 59).

Com isso, o sentimento de infância que se desenvolvia na Europa foi logo instaurado no Brasil através dos Jesuítas, mas de modo que atendesse os objetivos específicos de colonização dos portugueses. Enquanto que lá a criança foi logo separada do adulto e administrada pela escola para conservação da ingenuidade e adestramento à moral e aos bons costumes, no Brasil procurou-se uma integração da Cristandade no novo mundo através da educação dos meninos e rompimento de certos costumes como a antropofagia, a nudez e a poligamia, tão contrárias à doutrina cristã dos Jesuítas.

Mary Del Priore (2013) se referindo ao contexto histórico entre a Colônia e o Império no Brasil relata os cuidados com a primeira infância tanto das mães portuguesas, quanto das indígenas e africanas (cada um seguia sua tradição) em um período de altas taxas de mortalidade infantil. O que confirma que, diferente da tese levantada por Ariès da falta de apego às crianças na Europa devido a grande perda de crianças, o Brasil, mesmo com alta taxa de mortalidade infantil, contradiz as afirmações do autor nesse sentido. Os relatos de inúmeros cuidados que as mães tinham com a criança, desde o parto aos cuidados com o corpo e alimentação, são provas desse apego com os pequenos. Um exemplo deste cuidado citado por Del Priore (p. 88) era o ato de “pré-digestão de alimentos” que para muitos era visto como falta de higiene e para as mães significava mais um cuidado, de “arredondar” e fortalecer a criança. Decerto, não havia muito conhecimento científico (médico) para ajudar

na sobrevivência das crianças, mas os cuidados destinados a estes tinham como objetivo de preservá-los das altas taxas de mortalidade infantil da época.

No século XIX, assim como na Europa a escola também se tornou sinônimo de infância no Brasil, com a consolidação da classe burguesa na segunda metade do século XIX, na qual apenas os meninos da elite tinham o privilégio da educação escolar, enquanto que as meninas e as classes populares foram excluídas desse processo. As meninas se preparavam muito cedo para o casamento e a vida doméstica.

De fato, boa parte do sentimento de infância construído no Brasil foi influenciada pelas concepções europeias, mas vários acontecimentos e transformações históricas e políticas da sociedade brasileira como, o sistema escravocrata, o processo de industrialização, de urbanização e de imigração europeia vão distinguir a infância brasileira da europeia e influenciar o sentido atual que temos de infância.

Julita Scarano (2013) no seu artigo “Criança Esquecida das Minas Gerais” relata que com a miscigenação, decorrente do “relacionamento” de mulheres negras com senhores brancos, fez com que se elevasse durante o século XVIII o nascimento de crianças mestiças, “crianças de cor”. A maioria das crianças nascidas no Brasil durante esse período integrava o grupo denominado de “criolos”. A autora também relata que esse crescimento acelerado da população mestiça gerou críticas ao país, não no sentido de preocupação com a vida das crianças negras, mas sim com a cor da pele da maior parte da população brasileira.

Desde os primeiros decênios do século XVIII, o aumento do número de crianças mulatas gera críticas acerbas das autoridades locais e de alguns habitantes das vilas e arraiais que escreveram a Lisboa, quase sempre fazendo amargas considerações. Tais queixas se referem a quantidade de pessoas que irão integrar outra categoria populacional: não eram brancos e nem africanos seus descendentes. Logo foram vistos como um grupo à parte, gerando o desfavor dos habitantes das vilas e arraiais mineiros que se consideravam brancos e que constituíam a categoria dos favorecidos (SCARANO, 2013, p. 120).

As crianças mestiças que integravam a maioria da população, antes dos 7 anos era comum que uma grande parte convivesse com os brancos, frequentando suas casas, participando do convívio familiar e das brincadeiras, e muitas vezes servindo de diversão para mulheres e crianças brancas. Sobre isso Góes & Florentino (2013, p. 186) afirma que “houve crianças escravas que, sob as ordens de meninos livres, puseram-se de quatro e se fizeram de besta”. Logo ultrapassada essa idade, a maioria das crianças negras, escravas ou não - pois muitas foram alforriadas pelos seus pais, senhores brancos, mas que se mantiveram no mesmo destino das demais -, se juntavam ao grupo de escravos para o trabalho ou eram vendidos para

outros senhores para desempenhar as mais variadas funções no mundo do trabalho. A educação das crianças negras em muito se distanciava da que as crianças brancas da elite podiam desfrutar, dos melhores estudos e, por conseguinte, das melhores profissões. Para as “crianças de cor” restava o treinamento para o trabalho agrícola e doméstico. Góes & Florentino (2013, p. 184) relatam “que por volta dos 12 anos, o adestramento que as tornava adultos estava concluído. Nessa idade, meninos e meninas começaram a trazer a profissão por sobrenome: Chico Roça, João Pastor, Ana Mucama. Alguns haviam começado muito cedo.” E essa foi a realidade das crianças negras durante muito tempo no país, mesmo depois da abolição e se agravou com a chegada dos imigrantes e com a industrialização. Restava o trabalho à sobrevivência das crianças e suas famílias.

Um aspecto importante sobre a infância, ainda nesse período escravocrata e pós-abolição, que Moruzzi & Tebet (2010) trazem, é o aumento de crianças abandonadas nas ruas ou nas Rodas dos Expostos, instituições de atendimento À infância criada no Brasil por volta de 1726. Elas destacam três fatos para esse evento, a Lei do Ventre Livre em 1871, a abolição da escravatura e a ascensão da industrialização no país

As mães negras, agora livres, precisando trabalhar, muitas vezes, eram obrigadas a abandonar seus filhos. Somando a isso, a crescente industrialização levava as mulheres também para o mercado de trabalho, e não tendo onde deixar seus filhos, acabavam por abandoná-los. Quando isso não acontecia, as crianças passavam o dia nas ruas, ausentes de cuidados e proteção (MORUZZI & TEBET, 2010, p.24).

Durante esse período havia uma grande dificuldade para muitas famílias em garantir a sobrevivência dos filhos com isso era comum o abandono de crianças. Edson Passetti (2013) enfatiza que essa situação se agravou ainda mais com a chegada dos imigrantes italianos e espanhóis no fim do século XIX, que trouxeram seus filhos para trabalhar. Com a pobreza muitas famílias e crianças migraram para as grandes cidades, como fuga da miséria e ficaram à mercê do capitalismo industrial e agrícola brasileiro. Com isso, gerou-se uma necessidade de garantir direitos dos homens, dos trabalhadores e das crianças. Passetti (2013, p. 351) ainda nessa questão descreve que junto às exigências dos direitos trabalhistas, vieram os questionamentos sobre a situação infantil no trabalho, em 1891 começa-se a denunciar a exploração de crianças em trabalhos pesados.

Devido a essas demandas, vão surgindo no país instituições específicas para o cuidado de crianças e adolescentes, instituições para “tratar de crianças pobres que ficavam nas ruas enquanto suas mães trabalhavam”, essas instituições tinham caráter assistencialista, e de alguma forma queriam “proteger a elite. Recebiam instruções de como se comportar, de

como se alimentar, de como se vestir, de como se higienizar e, por que não, de como pensar” (MORUZZI & TEBET, 2010, p.25). Queriam integrá-los aos ditames da classe vigente.

Ainda no século XIX, segundo Santos (2013) surgem instituições privadas de ensino profissional para o acolhimento de filhos de operários e comerciantes. O autor ainda destaca o surgimento do Instituto de Menor no início de século XX, em 1902, um instituto disciplinar para atender crianças e adolescentes “criminosos menores de 21 anos, como também pequenos mendigos, vadios, viciosos, abandonados, maiores de 9 e menores de 14 anos que lá deveriam ficar até completar 21 anos” (SANTOS, 2013, p. 224). As intenções disciplinares resumiam-se mais na integração desses menores ao sistema de produção do que como medida efetiva para a resolução do problema do abandono de menores.

Edson Passetti (2013) se referindo à infância do século XX, afirma que com a Proclamação da República o estado toma pra si a responsabilidade de integrar as crianças na sociedade, isso não seria mais responsabilidade apenas dos orfanatos e internatos privados. Mas sem encontrarem soluções efetivas, de início, as medidas ficaram a cargo apenas da internação. Mas no desenrolar do século XX, mais precisamente depois dos anos de 1920 “as autoridades governamentais passaram a tratar o problema não mais como caso de polícia mas como questão social” (PASSETTI, 2013, p. 352).

Passetti destaca algumas ações governamentais destinadas à infância que merecem ser apontadas nesse trabalho, como é o caso dos dois Códigos de Menores, um de 1927 e o outro de 1979, destinados às crianças e adolescentes pegos em atividades criminais e inflacionais, a Constituição de 1988 que determina o direito a educação a todos os cidadãos entre outras determinações em favor da infância, e em 1990 um dos principais instrumentos de proteção da infância, o Estatuto da Criança e do Adolescente, um conjunto de normas jurídicas que objetivam a proteção integral da criança e do adolescente.

2.1.2 O sentido atual de infância: a criança como ator social e produtora de cultura

No final do século XX e durante o século XXI é que há maior visibilidade do estado para com as crianças, período em que as atenções se voltam com mais fervor sobre o desenvolvimento infantil e passa-se a considerar a criança como ator social e não apenas como um ser passivo de socialização. Nesse sentido, a criança é capaz de, ao mesmo tempo reproduzir culturas e produzir culturas conforme a sua vivência.

Esse modo diferenciado de ver a infância deu origem a um novo olhar para a educação infantil, como Moruzzi & Tebet (2010) vão ressaltar. Na década de 1980 “passou a

tomar corpo uma concepção de educação infantil para além do cuidado e higienização das crianças pobres, para ser um lugar de educação - um lugar para Educar e Cuidar” (p.28). Junto com esse novo olhar apontam novas demandas, como um profissional especializado com licenciatura ou graduação em pedagogia, e no âmbito da normatização um Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, publicado em 1999.

Todos esses aspectos e mudanças da concepção de infância vão de encontro às ideias construídas atualmente em torno do que é ser criança no Brasil “colocando-a não apenas como um objeto passivo de socialização, mas como um sujeito ativo desse processo” (OLIVEIRA & TEBET, 2010, p. 40). A concepção de criança apenas como reprodutora de cultura prevaleceu por muito tempo, com a contribuição da sociologia da infância, essa ideia passou a ser desconstruída. O sentido atual atribuído à infância, conforme os ditos de Oliveira & Tebet é de criança como “ator social”, que produz e reproduz cultura, uma “cultura infantil”.

Nas concepções tradicionais, que durante muito tempo predominaram nos estudos da infância, havia um silenciamento da criança, que era compreendida como objeto passivo da socialização imposta pelos adultos. Hoje, contrapõe-se uma sociologia da infância que vem propondo uma virada paradigmática, ou seja, relevar a criança na sua positividade, como um ser ativo, situado no tempo e no espaço, nem cópia nem o oposto do adulto, mas sujeito participante, ator e também autor na relação consigo mesmo com os outros e com o mundo que o rodeia (OLIVEIRA & TEBET, 2010, p. 49).

Nesse sentido prevalecia um conceito de criança “global e universal”, a infância seria a mesma em qualquer lugar, não considera as especificidades de cada infância, a sociologia da infância vem desfazer esse conceito. Conforme Abramowicz & Oliveira (2012) a infância brasileira

“precisa ser pensada a partir dos aportes étnico-raciais, de gênero, sexualidade e de classe social, pois a exigência epistemológica de pensar a criança e sua infância como construção social exige estes recortes, sem a qual ficaremos em pressupostos genéricos, universais e colonialistas” (ABRAMOWICZ & OLIVEIRA, 2012, p. 49).

Pensando em uma infância étnico-racial, as autoras afirmam que “não é possível uma sociologia da infância brasileira que não leve em conta a raça”, pois contrariando o onipresente mito da democracia racial, as pesquisas com crianças demonstram que a questão racial, o termo “raça”, aqui em seu sentido mais arcaico, adentra nas relações e faz com que a socialização da criança negra aconteça de maneira diferenciada da vivenciada pela criança branca.

Através de pesquisas feitas em instituições de educação infantil, nesse sentido da socialização das crianças com os adultos e da socialização entre crianças negras e brancas, as autoras concluem que desde cedo há a existência da problemática racial nas relações, em que o adulto acaba por reforçar o racismo através de práticas cotidianas em que as crianças internalizam essas experiências e constituem uma imagem positiva ou negativa de si mesma.

As crianças aos 4 anos de idade já passaram por processos de subjetivação que as levaram a concepções já tão arraigadas do nosso imaginário e na realidade social sobre o branco e o negro e, conseqüentemente, sobre a positividade e negatividade atribuídas a um ou outro grupo racial – entendendo o processo de subjetivação como uma espécie de “dobra do fora”, dobra da força -, de maneira tal que não sabemos mais o que é fora e o que é dentro, que é a característica de uma dobra. Esse processo de sujeição/assujeitamento e construção subjetividade faz com que as crianças negras e brancas “dobrem o fora” e, e em qualquer dimensão, o negro ainda tem sido representado de maneira inferior, menor e subalternizado (ABRAMOWICZ & OLIVEIRA, 2012, p. 56).

Esse tipo de conceito de infância é o que mais se adéqua aos propósitos desse trabalho de abordar a literatura infantil-juvenil dentro dessa temática das relações étnico-raciais, de modo que, ao considerar a infância e a criança dentro de suas especificidades damos condição necessária para que crianças negras construam uma infância positiva, de ressignificação da sua identidade, possibilitando que crianças brancas possam admirar o belo da diversidade, valorizando a cultura negra, que acaba por ser, também, a sua cultura.

2.2 LITERATURA INFANTIL UM INSTRUMENTO PARA LEITURA DO MUNDO

2.2.1 Surgimento da literatura infantil

A literatura, segundo Regina Zilberman (1990), tem sua origem na Grécia Antiga, surge de forma oral como divertimento para os nobres e era denominada de poesia e não de literatura, tal como conhecemos atualmente. Os poemas *Ilíada* e *Odisséia* são umas das primeiras poesias narradas publicamente que “reforçou a afinidade coletiva e incentivou o culto a indivíduos que representavam os exemplos a serem seguidos pelos jovens aspirantes a heróis” ao mesmo tempo em que também “a poesia, épica ou dramática, transmitia padrões de relacionamentos com o grupo” (ZILBERMAN, 1990, p.12-13). Na Renascença a literatura sofre mudanças e perde esse caráter comunitário e público para ser contemplada de forma particular e íntima. Esse fato se deve as transformações sociais da época entre elas as configurações nas estruturas familiares, nas quais houve uma maior aproximação entre os

membros e o início de uma visibilidade dos laços amorosos entre pais e filhos, que antes eram ausentes.

É nesse contexto de transformações sociais, principalmente com uma classe que emergia, a burguesia, que nasce uma literatura para o público infantil. Os primeiros livros escritos diretamente para crianças são produzidos no final do século XVII e durante o século XVIII. Antes disso não havia distinção entre o gênero literário para adultos e crianças, ambos partilhavam da mesma literatura, ainda não havia o conceito de infância, pois como vimos no tópico anterior esse sentimento só veio a ser construído durante os séculos XVI e XVII.

O aparecimento das obras literárias infantis é justificado não apenas pela emergência do hábito da leitura entre a classe burguesa, na qual “o ler transformou-se em instrumento de ilustração e sinal de civilidade” (ZILBERMAN, 2003, p.55), mas também pelo fato de que, com o desenvolvimento do sentimento de infância, as atenções se voltaram para as particularidades da infância, as crianças deixaram de ser “mini-adultos” e passaram a ser indivíduos inocentes e fracos que precisavam ser fortalecidos ao mesmo tempo em que era necessário ser preservada sua ingenuidade e inocência. Com isso, a educação deixou de ser pragmática, no convívio com os adultos, e passou a ser delegada à família e à escola, em um ambiente separado da coletividade adulta. E a literatura infantil segue essas tendências. A respeito dessas afirmações Zilberman (2003, p.15) afirma que:

Antes da constituição desse modelo familiar burguês, inexistia uma consideração especial para com a infância. Essa faixa etária não era percebida como um tempo diferente, nem o mundo da criança como um espaço separado. Pequenos e grandes partilhavam os mesmos eventos, porém nenhum laço amoroso especial os aproximava. A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e manipulação de suas emoções. Literatura infantil e escola, inventada a primeira e reformada a segunda, são convocadas para cumprir essa missão.

A literatura infantil e a escola surgem com um modelo exclusivo de pensar a realidade, com o propósito de incutir nas crianças as ideologias da burguesia. Tanto que os primeiros escritos literários infantis tenderam aos mesmos objetivos escolares, de uma pedagogia moralizante. Ariès vai destacar que “sob a influência desse novo clima moral, surgiu uma literatura pedagógica infantil distinta dos livros para adultos” que “servia de modelo de conduta e que elas deveriam aprender de cor” (1986, p.147). O que é reforçado por Zilberman “a aproximação entre a instituição e o gênero literário não é fortuita. Sintoma disso é que os primeiros textos para crianças são escritos por pedagogos e professoras, com marcante intuito educativo” (2003 p.15-16). Esses aspetos deram à literatura infantil uma

dualidade entre arte literária e instrumento pedagógico que os segue até hoje, como veremos mais à frente.

Ligia Cademartori (2010, p. 39-40) em seu livro “O que é Literatura Infantil” apresenta os primeiros autores e obras que iniciaram os escritos infantis. Como já vimos, as primeiras edições surgem na Europa no século XVII. O francês Charles Perrault traz para o papel os contos populares adequando-os às normas moralizantes da época. Esses contos deram origem a estórias como as da *Cinderela*, *Chapeuzinho Vermelho*, *A Bela Adormecida* e *O Barba Azul*. No século XIX surgem novas estórias seguindo a mesma tendência dos contos populares do século XVII, que influenciam os padrões literários até a atualidade. Os irmãos Grimm com as estórias de *João e Maria* e *Rapunzel*; Christian Andersen com *O patinho Feio* e *Os Trajes do Imperador*; Collodi com *Pinóquio*, Lewis Carrol com *Alice no país das maravilhas*; Frank Baum com *O mágico de Oz*; James Barrie com *Peter Pan*. Essas literaturas ainda que usadas de forma pedagógica e moralizante, de modo geral, apresentavam características diferente das primeiras literaturas puramente pedagógicas.

Fazendo uma análise das obras Perrault, no contexto social no qual essas obras foram elaboradas, Cademartori (2010) descreve a preocupação das obras com o “didático e a relação popular”. Os contos folclóricos que circulavam nas classes populares eram destituídos de propósitos moralizantes e ganharam uma adaptação na qual são integrados os interesses pedagógicos burgueses “na conversão da literatura popular em infantil, Perrault revela o modelo educativo imposto a ele e a sua época” (CADEMARTORI, 2010, p. 45).

Nas obras é visível que as marcas da cristandade se sobreponham aos demais princípios da época, isso talvez se deva às pretensões de educar as crianças conforme os ditames do cristianismo e “a ação sistemática da Igreja, na segunda metade do século XVII, para cristianizar a cultura popular” (CADEMARTORI, 2010, p. 45). Isso fica evidente na adaptação feita por Perrault em uma passagem da estória *O Barba Azul* “em que a mulher de Barba Azul faz suas preces antes de morrer, na versão popular ela se desnuda, dizendo adeus a cada peça de sua vestimenta, numa tentativa de seduzir, com a beleza do seu corpo, o iminente assassino” (CADEMARTORI, 2010, p. 45).

Referente ao Brasil Mauad (2013, p. 148) destaca que no século XIX as literaturas europeias faziam parte do contexto literário brasileiro com títulos como: *O homem da barba azul*, *O gato de botas*, *Os três mosqueteiros* e *Cinco semanas em um balão*, obras que poderiam ser encontradas nas livrarias na época. Mas paralelo a essas literaturas, havia também uma literatura nacional moralista, cujas intenções vinham explícitas nos títulos:

Modelos para os meninos ou rasgos de humanidade, piedade filial e de amor fraterno, de 1986 e *As manhãs da avó: leitura para a infância. Dedicada as mais de família*, de 1877.

Ainda a esse respeito Gregorin Filho (2009, p. 28) afirma que:

Na educação e na prática de leitura no Brasil, do final do século XIX até o surgimento de Monteiro Lobato, os paradigmas vigentes eram o nacionalismo, o intelectualismo, o tradicionalismo cultural com seus modelos de cultura a serem imitados e o moralismo religioso, com suas exigências de retidão de caráter, de honestidade, de solidariedade e de pureza de corpo e alma em conformidade com os preceitos cristãos.

Gregorin Filho (2009), assim como Lígia Cademartori (2010), destacam a importância de Monteiro Lobato para uma literatura infantil nacional. Com Monteiro Lobato “a criança passa a ter voz” aproximando sua literatura do conceito moderno de infância, além disso, o autor dá um ar artístico às obras literárias infantis, diferentemente das obras anteriores, tão arraigadas aos propósitos pedagógicos.

Monteiro Lobato se tornou um revolucionário na criação de obras infantis por romper certos preceitos da época, pois, predominava no âmbito da Literatura assim como nos demais seguimentos sociais, uma valorização da cultura eurocêntrica, conservadora, importada de fora e que acabava por marginalizar a cultura nacional, a “cultura nativa”. Segundo Cademartori (2010, p. 51-52):

Monteiro Lobato soluciona essa repartição conciliando o que é nosso e as inevitáveis e necessárias contribuições da cultura estrangeira. [...] Assumindo a responsabilidade da denúncia, formulando uma audaciosa advertência, Monteiro Lobato estabelece uma ligação entre a literatura e as questões sociais.

A autora traz alguns nomes que, segundo ela, se tornaram brilhantes escritores de literatura infantil, como Henriqueta Lisboa, Raquel de Queiroz, Mario Quintana, Érico Veríssimo, Cecília Meireles, Vinicius de Moraes, Clarice Lispector, Ferreira Gullar e Armando Freitas Filho. Pode-se dizer que são autores que elaboraram um trabalho cada vez mais sensível aos aspectos do desenvolvimento infantil, dando mais autonomia à criança. Como reforça Gregorin Filho (2009, p. 30) “uma literatura que busca a arte, sua característica primeira” rompendo a tão arraigada essencialidade pedagógica, essas obras desempenham suas principais funções “o lúdico, o catártico e o libertador, além do cognitivo e do pragmático”, desse modo trazendo a diversidade para o mundo infantil.

Isso vai ao encontro do que Nelly Novaes Coelho apresenta. Ela vai nos dizer que na fase pós-lobatiana, dos anos de 1960/70 até o final do século XX dá-se início a uma fase inovadora na literatura infantil que pode ser classificada em duas áreas: a do questionamento,

com obras inovadoras que questionam o mundo e a segunda, a da representação, com as obras continuadoras, que representam o mundo instigando os pequenos a transformá-los. Mas, de qualquer forma, ambas tem as mesmas pretensões “de dar prazer ao leitor, diverti-lo, ou envolvê-lo em experiências estimulantes ou desafiantes” (COELHO, 2000, p. 150).

Ainda sobre essa fase da literatura, Cademartori (2010) vai enfatizar que a literatura infantil no século XX passou por um processo de internacionalização do gênero. A causa disso, ela diz ser resultado da globalização dos mercados e da influencia midiática, que fez e faz com que obras internacionais ganhem destaque no Brasil e no mundo. Obras como, O senhor dos anéis, Harry Potter, Crepúsculo, Lua Nova, Eclipse, são alguns exemplos do vasto leque de opção no campo da literatura direcionada ao público infantil e juvenil.

2.2.2 Algumas questões básicas da Literatura Infantil

Desde o seu surgimento em meados do século XVIII a literatura infantil tem perpassado por várias questões e recebido vários rótulos, pelos quais, por vezes, o diminui ao compará-lo ao gênero voltado para adultos. Por outras, o limita acerca da sua função que transita entre a arte e a pedagogia. Longe de resolver esses impasses, o que pretendo aqui é trazer alguns conceitos e colocações importantes em torno do gênero para uma ampliação do juízo acerca da literatura em questão e trazer questões que justifiquem sua abordagem em torno da temática escolhida nesse trabalho.

Quanto à classificação da literatura infantil no quadro conceitual dos gêneros literários Coelho (2000) vai questionar se “ela seria um gênero, um subgênero, uma forma ou uma categoria?” (p.163). Embora afirme que não há uma classificação clara a esse respeito a autora expõe que, de acordo com o quadro classificatório, a literatura infantil

pertence, pois, ao gênero da ficção, o qual abrange toda e qualquer *prosa narrativa literária* (linguagem artística, constituída pelo pensamento criador, lógico-poético), cujo objetivo maior (segundo Litter) é “excitar o interesse do leitor pela pintura das paixões, dos costumes ou pela singularidade das aventuras”. (COELHO, 2000, p164).

Segundo a autora, a literatura infantil ocupa um lugar específico no âmbito do gênero ficcional devido ao seu caráter específico de ser destinada a “*seres em formação* que estão passando pelo *processo de aprendizagem* inicial da vida” (COELHO, 2000, p164).

Ainda a respeito dessa questão Coelho nos traz os principais gêneros textuais, denominados de *formas simples*, múltiplas narrativas que há muito tempo foram denominadas de literatura infantil pelo gosto popular, “pela simplicidade e autenticidade de vivências que singularizam essas narrativas” (COELHO, 2000, p165). São elas: a fábula, o apólogo, a parábola, a alegoria, o mito, a lenda, o conto maravilhoso e conto de fada.

Quanto à classificação dos leitores de literatura infantil, Gregorin Filho (2009) os define da seguinte forma:

- ✓ **Pré-leitor** – a partir dos 15 meses/5 anos - fase em que há o predomínio absoluto da imagem devido à incapacidade de “decodificar a linguagem verbal escrita”;
- ✓ **Leitor iniciante** – a partir dos 5 anos/6 anos – ainda há a predominância da imagem, mas intercaladas algumas escritas. É a fase da socialização e da racionalização da realidade;
- ✓ **Leitor em processo** – a partir dos 8 anos - inicia-se o domínio dos mecanismos de leitura, organização do pensamento lógico, mas é necessário que haja uma forte mediação do adulto;
- ✓ **Leitor fluente** – a partir dos 10 anos – aprimoramento dos mecanismos de leitura com mais “compreensão do universo contido no livro”. Fase para atividades de reflexão para o desenvolvimento do pensamento hipotético-dedutivo;
- ✓ **Leitor crítico** – a partir dos 12 anos – domínio dos mecanismos de leitura em que já se desenvolve o pensamento reflexivo e crítico.

Com relação a esta classificação é importante destacar a atenção e o cuidado que o professor/mediador deve ter na adequação das obras às etapas de desenvolvimento psicológico da criança, no que diz respeito tanto à faixa etária quanto a sua capacidade de dominação dos mecanismos de leitura, pois, sabemos que o desenvolvimento infantil é dependente de diversos aspectos, não só da sua idade cronológica como reforça Coelho

a inclusão do leitor em determinada “categoria” depende não apenas de sua faixa etária, mas principalmente da inter-relação entre sua idade cronológica, nível de amadurecimento biopsíquico-afetivo-intelectual e grau ou nível de conhecimento/domínio do mecanismo da leitura. (2000, p. 32).

Adentrando ainda mais nas questões que envolvem literatura e pedagogia, historicamente Cademartori (2010) vai afirmar que a literatura infantil tem se destacado mais no sistema educacional do que no sistema que lhe é de origem, o literário, “graças a seu papel na formação de leitores, que cabe à escola assumir e realizar” e se tornado “no sistema

literário, uma espécie de primo pobre” (2010, p. 13). Coelho se referindo à natureza da literatura vai afirmar que “a literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra” (2000, p. 27). Essa dualidade se deve ao fato de que, desde o início vinculou-se à literatura infantil, objetivos pedagógicos, ou seja, o seu caráter moralizante que deu início a sua criação o persegue até hoje, mas, de qualquer forma ela pertence às duas áreas, tanto a arte quanto a pedagogia. Como afirma Coelho (2010, p. 46) quando diz que a literatura possui aspecto tanto artístico quanto pedagógico. Na arte como “objeto que provoca emoções, dá prazer ou diverte e, acima de tudo modifica a consciência de mundo de seu leitor”, na pedagogia “como instrumento manipulado por uma intenção educativa”.

Outra questão que devemos levar em conta neste assunto é que a literatura infantil perpassa por várias transições. Ela segue as tendências de cada época, dos significados que são postos para a infância. Fato provável é que quando se tinha a visão de criança como “adulto em miniatura”, como vimos no início desse capítulo, foi produzida uma literatura específica voltada para os interesses que prevaleciam no século XVIII até meados do século XIX, um modelo exclusivo de pensar o mundo, criada pela burguesia. Essas literaturas eram usadas para incutir as ideologias da classe dominante. A criança não tinha autonomia e vivia sob a autoridade do professor.

A escola também evoluiu ao novo modo de perceber a infância e abriu suas portas para as demandas sociais populares, para a diversidade. A educação antes elitista passou a ser direito de todos, assim deve-se dar condições necessárias para que todos possam desfrutar de tais direitos. Nesse sentido, a escola e arte literária seguem caminhos comuns. Atualmente temos a oportunidade de presenciar uma literatura com outras finalidades, que toma a criança, não apenas como um ser capaz de reproduzir culturas, mas com capacidades de produzi-las, desenvolvendo conhecimento e uma forma própria de viver o mundo:

Tem-se desse modo, diferentes crianças em múltiplas realidades, numa mesma sociedade e, assim a escola se torna um espaço de convergências de todas essas realidades, necessitando o professor de uma preparação cada vez mais sólida para o desenvolvimento do seu trabalho nessa sociedade em processo de metamorfose social, econômica e cultural (GREGORIN FILHO, 2009, p. 42).

Para tais finalidades o professor pode se valer da literatura infantil. Hoje é cada vez mais comum nos depararmos com produções editoriais que atendam essas demandas. Essas literaturas para crianças vão ao encontro das exigências das legislações educacionais; da promulgação da LDB através da Lei 9.394 de 1996; da inserção dos temas transversais aos

PCN's trazendo para as salas de aulas questões sócias vigentes e de valorização das diversidades; da publicação da Lei 10.639 de 2003 que altera a Lei 9.394, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino da cultura e da história afro-brasileiras e africanas nas instituições de ensino; e com a Lei 11.645 de 2008 que altera a Lei 10.639 incluindo a temática indígena. Para Gregorin filho “a literatura para crianças, hoje, guarda características primordiais da arte, ou seja, olhar a sociedade e devolver a ela uma matéria passível de discussão e mudança” (2009, p. 41). Sobre essa evidência da literatura infantil na educação para tratar de questões que estão em constante ascensão social, Coelho (2000) chega a afirmar que:

Tal predominância pode parecer absurda aos “distraídos” que ainda não descobriram que a verdadeira evolução de um povo se faz ao *nível da mente*, ao nível da consciência de um mundo que cada um vai assimilando desde a infância. Ou ainda não descobriram que o caminho essencial para se chegar a esse nível é a palavra. Ou melhor, é a literatura – verdadeiro microcosmo da vida real, transfigurada em arte (p. 15).

Diante do que foi exposto sobre essa concepção de visão de mundo através da literatura infantil, é oportuno destacar o confronto que Coelho faz entre “valores tradicionais” e “valores novos”, com o objetivo de auxiliar os professores a se colorarem de maneira crítica diante da “temática” e das “peculiaridades formais” que diferenciam a literatura tradicional da literatura atual:

O tradicional: 1 Espírito individualista; 2 Obediência absoluta à Autoridade; 3 Sistema social fundado na valorização do **ter** e do **prazer**, acima do **ser**; 4 Moral dogmática; 5 Sociedade sexófoba; 6 Reverência pelo passado; 7 Concepção de vida fundada na visão transcendental da condição humana; 8 Racionalismo; 9 Racismo; 10 A criança: “adulto em miniatura”. **O novo:** 1 Espírito solidário; 2 Questionamento da autoridade; 3 Sistema social fundado na valorização do **fazer** como manifestação autêntica do **ser**; 4 Moral da responsabilidade ética; 5 Sociedade sexófila; 6 Redescoberta e reinvenção do passado; 7 Concepção de vida fundada na visão cósmica/existencial/mutante da condição humana; 8 Intuicionismo fenomenológico; 9 Antirracismo; 10 A Criança: ser-em-formação (“mutantes” do novo milênio) (COELHO, 2000, p. 19).

Deixar claro que as literaturas que vão de encontro às perspectivas dos valores tradicionais não devem ser eliminadas da sala de aula, ao contrário do que se pensa, dependendo da mediação do professor, do caminho pedagógico percorrido, essas obras podem ser eficazes para abordagem de diversas temáticas, como gênero, relações étnico-raciais, violência, religião, entre outros temas. Para isso é preciso que o professor se oriente em três direções principais: “da literatura (como leitor atento), da realidade social que o cerca (como

cidadão consciente da ‘geleia real’ dominante e de suas possíveis causas) e da docência (como profissional competente)” (COELHO, 2000, p. 18).

2.2.3 Literatura infantil e relações étnico-raciais

A literatura infantil, como vimos, se revela num instrumento eficaz para trabalhar questões raciais na educação de crianças e jovens por ter um tipo de linguagem e imagem adaptadas para o público infantil com quem se trabalham ideias, conceitos e emoções, que, quando direcionadas para uma visão significativa torna-se, para a criança, “um lugar favorável ao desenvolvimento do conhecimento social e a construção de conceitos” (LIMA, 2005, p. 101). A abordagem da temática das diversidades raciais através da literatura infantil de forma dinâmica e contextualizada pode trazer uma aprendizagem significativa para o educando, pois, como acentua Lima (2005, p. 101) “para além de uma função, a terapêutica, as narrativas voltadas para um leitor jovem apresentam o dinamismo das diferentes culturas humanas e o que imaginamos ser um espaço de significações, aberto as emoções, ao sonho e a imaginação”.

O ensino se torna mais significativo para a criança quando se reconhece nele, quando se sente representada, e a literatura aqui é usada nesse sentido, como Lima (ibid.) propõe, por meio da literatura, “avista-se a rearticulação de ideologias, através de estratégias específicas”, nas quais a literatura se torna “um espaço não apenas de representação neutra, mas de enredos e lógicas, onde ‘ao me representar eu me crio, e ao me criar eu me repito’” (LIMA, 2005, p. 102). Ainda sobre representatividade no gênero literário infantil Eliane Debus é categórica ao afirmar:

Se ler o outro e sobre o outro tem importância fundamental na formação leitora do indivíduo, o contato com textos literários, que apresentam personagens em diferentes contextos, ou a existência de escritores oriundos de diferentes contextos permite uma visão ampliada do mundo. Desse modo, a literatura negra ou afro-brasileira se faz imprescindível [...] (DEBUS, 2017, p. 29).

Hoje é cada vez mais comum termos produções literárias que trabalham as relações étnico-raciais nesse sentido, que buscam valorizar os elementos da identidade negra. Mas analisando essa representatividade num contexto histórico literário anterior, tanto na literatura para adultos quanto para crianças, o que podemos observar é uma realidade oposta, em que por vezes há ausência de protagonistas negros(as), por outras a difusão de ideologias raciais dominantes, que deixam evidente a inferioridade do povo negro e sua cultura.

Iniciando uma análise da representação dos afro-brasileiros na literatura infanto-juvenil a partir do trabalho de Souza e Sodré (2011) situando-se em meados do século XX, deixa evidente que as produções literárias nessa época expandiam um ideal civilizatório que se identificavam com a cultura europeia, deixando de fora os personagens negros ou como Eliane Debus (2017, p.39) vai afirmar, que antes da década de 1970, a presença de personagens negros ou de elementos da cultura africana quase que inexistia nas narrativas infantis, e quando se fazem presente são representados com “docilidade servil, submisso ao cumprimento e seu papel de subalterno”, usando o pensamento de Duarte ela exemplifica:

No caso da literatura, essa produção sofre, ao longo do tempo, impedimentos vários à sua divulgação, a começar pela própria materialização em livro. Quando não ficou inédita ou se perdeu nas prateleiras dos arquivos, circulou muitas vezes de forma restrita, em pequenas edições ou suportes alternativos. Em outros casos, existe o apagamento deliberado dos vínculos autorais e, mesmo, textuais, com a etnicidade africana ou com os modos e condições de existência dos afro-brasileiros, em função do processo de miscigenação branqueadora que perpassa a trajetória desta população (DUARTE, 2011, p.73 *apud* DEBUS, 2017, p.29/30).

Souza e Sodré (2011) destacam que na década de 1920 a temática racial tem suas primeiras aparições nas produções literárias, mas de uma forma negativa, a imagem do negro estava sempre relacionada ao passado de escravidão, na qual firmava uma visão estereotipada em relação ao negro, inferiorizada, e os personagens cognominados de *negrinho*, *neguinho*, *preto*, e adjetivados com termos que os descreviam de forma menosprezada, *cabelo pixaim*, *beijudo*, *nariz de venta*.

É em 1975 que o tema da negritude é abordado na literatura de uma maneira diferenciada, aparecendo com mais frequência e denunciando o preconceito e a discriminação racial, mas ainda numa representação negativa, criando uma hierarquia entre os personagens e cultura, em que os personagens de pele clara se destacavam com as melhores representações comparando aos personagens de pele escura.

Entretanto os livros terminam por apresentar personagens negros de um modo que repete algumas imagens e representações com as quais pretendiam romper. Essas histórias terminavam por criar uma hierarquia de exposição dos personagens e das culturas negras, fixando-os em um lugar desprestigiado do ponto de vista racial, social e estético. Nessa hierarquia, os melhores postos, as melhores condições, a beleza mais ressaltada são sempre da personagem feminina mestiça e de pele clara. (JOVINO 2006 *apud* SOUZA; SODRÉ, 2011, p.12).

É na década de 1980 que se inicia uma ressignificação e o rompimento com a imagem estereotipada dos negros na literatura. As obras passaram a mostrar personagens

negros enfrentando os preconceitos, resgatando sua identidade racial, desempenhando funções antes dadas a pessoas de pele clara.

Debus (2017) menciona trabalhos cujo objetivo era analisar publicações envolvendo a temática literatura infantil-juvenil e protagonismo negro, dentre outros, e nos apresenta a pesquisa de Oliveira (2003) que focou suas análises nos anos de 1979 e 1989. Esse trabalho revelou, segundo as observações de Debus (2017, p. 42) que determinadas obras seguiam três tendências comuns: “1) denúncia de pobreza; 2) a denúncia do preconceito racial, e 3) o enaltecimento da beleza ‘marrom’ e ‘preta’ dos protagonistas”, mas sempre “[...] com vista à disseminação da democracia racial” (OLIVEIRA, 2003, *apud* DEBUS, 2017, p.42).

É em 1990 que de fato as produções literárias resgatam e valorizam a tradição africana e a afro-brasileira. A literatura infantil na contemporaneidade tem buscado contribuir para uma nova visão de África e de valorização da cultura afro-brasileira. Tem favorecido pra isso as políticas educacionais como a LDB de 1996, os PCNs para os temas transversais, que dentre as temáticas abrangia O tema Pluralidade Cultural, e as Leis 10639/2003 e a 11.645/2008.

Convêm destacar também a importância que deve ser dada às imagens projetadas nas obras, a construção de conceitos com relação a essa temática, não se encontra apenas na transmissão da mensagem escrita, mas também nas ilustrações que acompanham os textos literários, e que tanto chamam a atenção da criança nesta fase. As imagens, os desenhos, as fotos, e os símbolos precedem à leitura da escrita. Nessa concepção, Lima (2005, p.101) descreve que “as imagens ilustradas também constroem não apenas enredos e cristalizam as percepções sobre aquele mundo imaginado. Se examinadas como conjunto revelam expressões culturais de uma sociedade.” As imagens se tornam um atrativo para o mundo da criança, um cuidado a mais que o ensino deve ter ao direcionar seu trabalho aos temas étnico-raciais, o professor deve se posicionar criticamente frente às representações negativas tão arraigadas a tudo que está relacionado ao negro. Como também buscar enriquecer o repertório literário que representem positivamente o protagonismo de personagens negros e de culturas afro-brasileiras, que por muito tempo se fizeram ausentes no contexto educacional.

Essa representatividade para a educação de crianças, de ressignificação da identidade negra é muito pertinente, pois, como vimos a identidade negra é um processo construtivo, negociada socialmente, e os valores e os conceitos repassados nessa fase vai ser fundamental para essa construção identitária. Precisamos de práticas educativas que desconstruam a ideologia do branqueamento que acabou por estabelecer um padrão de beleza eurocêntrico, onde ser belo é ser branco e ter cabelo loiro e liso, fazendo com que muitos negros e negras

não se reconheçam nesse padrão de beleza e se apropriem dessa ideologia, negando sua própria identidade, para serem socialmente aceitos. Nessa perspectiva Fernandes (2015) usando o pensamento de Ficher vai destacar o quanto é importante ao indivíduo reafirmar sua identidade através da identidade corporal:

Para Ficher o corpo representa o único lugar seguro que o indivíduo possui, o corpo é invólucro do eu, é a base segura para as operações de interação entre mundo interno e externo. O funcionamento da imagem corporal baseia-se na estabilidade de um eixo central, cuja função é fornecer um “mapa” do eu, uma armadura que garanta a noção contínua de uma identidade corporal. Logo, as mulheres pretas, mulatas e mestiças estão buscando um ideal de ego inatingível quando alisam e tingem de louro seus cabelos. Esse mito da brancura impede os pretos, mulatos e mestiços, por exemplo, de se verem enquanto grupo, de construírem uma identidade coletiva como sugere o Movimento Negro. Mas também impede de construírem uma identidade individual autônoma, à medida que não tem um espelho que reflita um mito de origem aceito socialmente, pois, sua imagem corporal está pervertida (FERNANDES, 2015, p. 166).

Com isso a obra escolhida para tratar a temática em sala de aula ressalta a importância do cabelo negro, para a formação da identidade negra, trazendo para sala de aula uma história de uma menina que se orgulha do seu cabelo crespo estilo *Black power*.

O movimento *Black Power* teve e ainda tem um significado muito importante para identidade negra. Assumir o *Black Power* como a personagem do livro, Tayó, significa muito mais do que assumir os aspectos físicos naturais da personalidade negra, acima disso, é assumir o caráter político, de ressignificação da raça negra.

Mauro Fernandes (2015) expõe que o Movimento *Black Power* surge na década de 1970 nos Estados Unidos com o objetivo principal de desconstruir a ideologia do branqueamento bastante difundido na época. O estilo foi adotado por muitos famosos que aderiram ao movimento, o que fez com que muitos negros e negras assumissem seu cabelo natural, mesmo que por modismo do que pela ideologia de fato. A respeito do movimento Kiusam de Oliveira denomina:

Black power (em português: poder negro) é um movimento surgido entre pessoas negras no fim da década de 1960, especialmente nos Estados Unidos, e que propõe orgulho racial e autonomia para os negros. O cabelo, como símbolo da negritude, ganhou força no padrão de penteado crespo, alto e arredondado, passando a se chamar *black Power*, mesmo nome do movimento. Tanto homens como mulheres usam esse penteado, e o que era questão política hoje se tornou moda e sinônimo de atitude, sem perder sua característica básica de protesto e afirmação (OLIVEIRA, 2013, p. 42).

Como já foi discutido, segundo Abramowicz & Oliveira (2012) a criança desde cedo já passa por processo de subjetivação, em que interniza e externiza os conteúdos socializados

que são impostos a ela. O que pretendemos ao trazer a literatura infantil para tratar de questões das relações étnico-raciais na sala de aula:

pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras (BRASIL, 2004, p. 16).

E, como sabemos, mesmo que inconscientemente, as crianças estão sujeitas a referências negativas e depreciativas da identidade negra e da cultura afro-brasileira, o que faz com que crianças negras neguem e rejeitem seus aspectos identitários e que crianças não negras desvalorizem e desrespeitem o outro pelos seus traços fenóticos e sua cultura.

3 ROMPENDO ESTEREÓTIPOS EM TORNO DA IDENTIDADE NEGRA DA CRIANÇA: UMA PRINCESA DE *BLACK POWER*

Em consonância com o que estabelece a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e, levando em consideração o que foi discutido no decorrer do trabalho sobre a relação entre diversidade étnico-racial, infância e literatura, e se atentando ao fato de que abordar essas questões na educação de crianças requer um planejamento didático eficaz, esse capítulo se deterá em desenvolver uma proposta pedagógica que atenda a tais objetivos.

A sequência didática desenvolvida tem em mente o público infantil da primeira fase da educação fundamental, mais precisamente 1º e 2º anos e abordará a temática étnico-racial através do livro infantil o “O Mundo no *Black Power* de Tayó”, de autoria da escritora Kisuan de Oliveira e ilustrações de Taisa Borges. Uma obra de destaque e premiada com o prêmio ProAc – Programa Ação Cultural – Cultura Negra 2012 e selecionada para o Acervo Básico da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) 2014 na categoria criança. A metodologia adotada para a abordagem da temática através dessa obra será a da Sequência Básica desenvolvida por Rildo Cosson (2014) para o Letramento Literário e buscará uma ressignificação da identidade negra da criança, usando o cabelo como aspecto central para a questão e a partir disso desconstruir a imagem comumente estereotipada em torno da identidade negra. Antes de descrever a metodologia e desenvolver a sequência didática é importante destacar alguns pontos que justifiquem a metodologia adotada e sua relevância para tratar as questões étnico-raciais na sala de aula.

Partindo do que diz o Art. 26 A do § 2º da Lei 10.639/03 no qual fica estabelecido 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 Brasileiras”, percebemos claramente que a literatura, nesse caso, é um mecanismo de destaque para a abordagem da temática que envolve as relações étnico-raciais na educação. Isso se acentua ainda mais quando consideramos tudo o que já foi discutido sobre criança e literatura infantil, a importância da socialização para o desenvolvimento infantil e a literatura como um terreno fértil para propiciar a postura necessária frente aos conceitos e práticas discriminatórias tão arraigadas nas relações entre brancos e negros.

[...] o texto literário introduz um universo que, por mais distanciado do cotidiano, leva o leitor a refletir sobre sua rotina e a incorporar novas experiências. A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, na medida em que permite ao

indivíduo penetrar o âmbito da alteridade, sem perder de vista sua subjetividade e história. [...] O leitor tende a socializar a experiência, cotejar conclusões com as de outros leitores, discutir preferências. A leitura estimula o diálogo, por meio do qual se trocam experiências e confrontam-se gostos. Portanto, não se trata de uma atividade egocêntrica, se bem que, no começo, exercida solitariamente; depois, aproxima as pessoas e coloca-as em situação de igualdade, pois todos estão capacitados a ela. Em certo sentido, a leitura revela outro ângulo educativo da literatura: o texto artístico talvez não ensine nada, nem se pretenda a isso; mas seu consumo induz a algumas práticas socializantes, que, estimuladas, mostram-se democráticas, porque igualitárias (ZILBERMAN, 1990, p. 19).

A partir dessa função socializante da arte literária, em que o mundo imaginário se liga ao mundo real pretende-se aqui, com as trocas de experiências que a literatura proporciona aos alunos, despertar novos conhecimentos, habilidades, posturas e valores que possam romper com as mais variadas formas de preconceito relacionadas à identidade negra.

Para reforçar esse sentido social da literatura infantil, Marta Costa (2007) destaca três aspectos de socialização: o primeiro se trata da linguagem, “considerada enquanto criação na linguagem, a literatura tem por natureza uma profunda característica social. A linguagem pressupõe sempre o contato e a interação entre criador e produtor do texto e os receptores”. O segundo aspecto é a relação da literatura com a vida humana através dos “sentimentos, afetos, temores, desejos, vivências, mesmo que apresente personagens sob forma de animais ou objetos, pois eles representam sempre a compreensão do ser humano sobre a realidade”. O terceiro aspecto é a passagem da “imagem verbal” da literatura para “imagem mental” nos leitores, “essa relação comunicacional entre imaginários busca sempre o entendimento, a identificação e a visão crítica. Há, pois, nessa expressão do imaginário em formas estéticas o encontro entre indivíduos e, portanto, um processo de socialização” (COSTA, 2007, p. 23).

Além desse processo de socialização da literatura que Regina Zilberman (1990) e Marta Costa (2007) destacam, e que releva a adoção da metodologia que norteará a sequência didática nesse trabalho, é a função humanizadora que Cosson delega à arte literária.

Na leitura e na escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver com os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção (COSSON, 2014, p. 17).

Para cumprir esse papel humanizador o autor vai defender que a arte literária deve ser contemplada na sua essência, como arte, sem reduzi-la a conteúdos, e a mecanismos de

leitura e escrita que acabam por negar essa função, que tanto queremos conservar para atingir nossos objetivos.

O que se pretende aqui é primeiramente se apropriar do caráter artístico da literatura, a partir do letramento literário que Cosson defende, “fazer uma escolarização sem descaracterizá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização” (2014, p. 23), para proporcionar ao público infantil uma consciência de mundo que problematiza e soluciona questões que estão presentes no seu cotidiano.

No nosso ponto de vista a forma como Cosson defende a abordagem da literatura em sala de aula, pelo letramento literário é a forma mais significativa e efetiva para tratar de questões sociais, principalmente quando se tratar de questões complexas que envolvem etnia e raça, porque vai além do olhar superficial da forma “canonizada” e “conteudística” a que se resumiu o ensino literário, negando sua natureza dialógica tão necessária para despertar na criança a criatividade contextualizada com a sua comunidade. “[...] ao professor cabe criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos” (COSSON, 2014, p. 29).

Nesse sentido, a escolha da obra se deu tanto no cuidado de trazer o aspecto central da discussão, que é o cabelo negro para a ressignificação da identidade negra para as crianças, quanto de trazer também outros aspectos culturais africanos e afro-brasileiros, que são indissociáveis à identidade negra. Como o próprio título do livro sugere “O Mundo no *black power* de Tayó” é uma ficção que narra a história de uma menina que representa no seu cabelo, nos seus penteados *black power* todo o seu pertencimento étnico. Ela traduz nos seus penteados aspectos culturais africanos e afro-brasileiros, mostrando o orgulho de ser negra ao valorizar os seus traços fenóticos, principalmente seu cabelo, dando a oportunidade de desconstruir a ideia que cabelo crespo é ruim, feio e fedido, difundido pela ideologia do branqueamento.

O livro de Kiusam de Oliveira (2013) é bastante rico nesse sentido. Na história há uma valorização dos traços fenóticos da personagem, não apenas do cabelo, mas da cor da pele, do nariz e dos lábios, referenciando-os sempre como algo bonito e positivo, desconstruindo a estigmatização em torno dos aspectos da identidade negra. A história também tende a desconstruir a imagem negativa em torno da África e da cultura afro-brasileira, mostrando que a história e a cultura afro vão além da relação feita com o regime escravocrata. Temos toda uma cultura, tradições, como danças, histórias, brincadeiras, religiões, que são de origem africana e fazem parte do cotidiano da criança.

Outro aspecto que vem a somar na abordagem da temática das relações étnico-raciais na educação para crianças através da narrativa escolhida é a possibilidade de explorá-la também nas ilustrações que Taisa Borges nos proporciona. “O Mundo no *Black power* de Tayó” se trata de um livro ilustrado, gênero que agrega texto verbal e visual ao mesmo tempo, um complementando o outro. As imagens, tão comuns ao universo infantil, se destacam de forma a favorecer o sentido do texto, contribuindo, tanto quanto a escrita da narrativa, para a formação do leitor crítico. Para Fleck, Cunha e Caldin (2016, p. 199, 200)

a ilustração pode representar, muitas vezes, a iniciação da visualidade da criança, o seu primeiro contato com a obra de arte e com as artes visuais. Ela tem o papel de formar, de educar o olhar, de ampliar os repertórios visuais, contribuindo na constituição de um leitor crítico – não só de textos, mas também de imagens [...] Ler o livro ilustrado é mais do que ler texto e imagem separadamente. É aguçar o olhar para perceber as nuances e as sutilezas artísticas que se compõem na integração entre as duas linguagens.

E se tratando de relações étnico-raciais isso se acentua por trazer para a criança elementos que compõem a diversidade étnica africana e afro-brasileira, possibilitando o reconhecimento étnico-racial e o fortalecimento de identidade em que “se as relações entre textos e imagens forem bem construídas nos livros infantis, a possibilidade do leitor gerar novas histórias se potencializa” (FLECK, CUNHA e CALDIN, 2016, p. 199).

O livro de Kiusam de Oliveira, ilustrado por Taisa Borges, dependendo da dinâmica e da criatividade do professor pode ser trabalhado em toda primeira fase do ensino fundamental, mas aqui será apresentada uma proposta de trabalho pensando nas especificidades do público infantil do 1º e 2º ano da educação fundamental, crianças com aproximadamente 6 e 7 anos de idade. Essa fase, segundo Gregorin Filho (2009) é a fase do “leitor iniciante” em que na literatura destinada a esse público ainda há a predominância da imagem, do desenho, mas com a presença da escrita, pois, a criança já está mais habituada com os signos do alfabeto e já inicia a aprendizagem da leitura. É importante ressaltar também que essa é a fase da socialização e da racionalização da realidade o que exige do professor uma dinâmica da literatura literária não apenas como estímulo para ler e escrever, mas também para proporcionar a socialização, a imaginação, o raciocínio, a criatividade, as emoções, a criticidade e todo o conhecimento necessário para o desenvolvimento da criança nessa fase.

Leitura compreensiva – É o período correspondente ao momento da alfabetização (1º e 2º série), em que a criança começa a decifrar o código escrito e faz uma leitura silábica e de palavras. A motivação para ler é muito grande, a escolha recai sobre

livros semelhantes à etapa anterior, agora decodificados pelo novo leitor. É importante, contudo, que os textos sejam escolhidos não apenas por sua facilidade de decodificação, mas também pelo estímulo à fantasia, à criatividade e ao raciocínio do leitor iniciante (AGUIAR, 2001 *apud* COSTA, 2007, p. 103).

Segundo Coelho (2000), quanto a narrativa e os argumentos, os livros para a fase do leitor iniciante devem apresentar as seguintes características:

A narrativa deve desenvolver uma *situação* (acontecimento, fato, conflito, etc.) simples, linear e que tenha princípios, meio e fim. O pensamento lógico da criança exige unidade, coerência e organicidade entre os elementos da narrativa, independentemente de ser fantástica, imaginária ou realista. [...] Os argumentos devem estimular a imaginação, a inteligência, a afetividade, as emoções, o pensar, o querer, o sentir... [...] (COELHO, 2000, p. 35).

Aproveitando o que diz Coelho (ibid.) e Costa sobre essa fase, podemos retomar o pensamento de Cosson (2014) a respeito do letramento literário. É significativo esclarecer a confusão que envolve literatura, leitura e escrita no início de escolarização. É normal que o professor tenha a preocupação em alfabetizar, mas é preciso ter cuidado quanto ao uso da literatura apenas para esse pretexto. Não que não se deva avaliar a linguagem falada e escrita a partir da literatura, o problema é a forma como isso é posto em prática. O que leio, o que escrevo, me humaniza? Ou mais: a criança consegue interpretar, contextualizar o que escreve, o que lê?

Saber ler e escrever vai além da decodificação. “Aprender a ler é mais do que adquirir uma habilidade, e ser leitor vai além de possuir um hábito ou atividade regular. Aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas” (COSSON, ibid., p. 40). Deve-se dar mais atenção ao prazer da leitura e à essência da literatura, que é a função dialógica entre a narrativa e o leitor, a função humanizadora. E isso vai mais além de usar a literatura infantil para o simples pretexto de ensinar às crianças a linguagem decodificada. É preciso colocar em prática o letramento literário que Cosson defende: quanto mais o aluno se familiariza com a leitura literária, mais ela amplia seu vocabulário, seu conhecimento de mundo, e mais estará apta a escrever, a ler, e a interpretar.

3.1. Sistematização da metodologia da proposta de intervenção: a sequência básica

O letramento literário é o processo de escolarização da literatura na educação básica, tomando a leitura literária na sua essência artística e não apenas para a habilidade leitora por fruição.

Nessa perspectiva, é tão importante a leitura do texto literário quanto as respostas que construímos para ela. As práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura das obras. A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica, levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários (COSSON, 2014, p. 47).

Segundo Cosson o letramento literário pode ser posto em prática a partir de dois meios: da sequência básica e da sequência expandida, que devem ser tomadas como “exemplos do que pode ser feito e não modelos que devem ser seguidos cegamente” (COSSON, 2014, p. 48). Aqui a proposta de intervenção seguirá os moldes, a sistematização da sequência básica que é dividida em quatro etapas, e assim também será a estrutura das atividades da sequência didática que propomos. As quatro etapas são: motivação, introdução, leitura e interpretação. Cada fase, dependendo da necessidade, terá uma ou mais atividades. Segue a exemplificação de cada etapa.

✓ Motivação

A motivação como próprio termo sugere é a preparação do aluno para adentrar no texto, fazendo com que o aluno se entusiasme com a obra, antes de ter contato direto com a narrativa. Nesse sentido as atividades de motivação: “estabelecem traços estreitos com o texto que se vai ler a seguir. A construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais de construção de motivação” (COSSON, 2014, p. 55).

Nessa fase, o professor pode explorar o conhecimento prévio do aluno, partir daquilo que ele conhece sobre a temática para aquilo que ele desconhece, informações que estarão contidas no texto ou informações que podem ser abordadas a partir do texto. Podem-se integrar atividades que envolvam desenho, leitura, escrita e oralidade ao mesmo tempo, ou ser dividida em mais de um momento. Mas deve-se ter cuidado no prolongamento dessa etapa para não perder o sentido de estimular o aluno para a leitura literária. Por se tratar de educação infantil, a proposta unirá o lúdico à temática do trabalho.

✓ Introdução

Essa etapa se destina a apresentação do autor e da obra. Aqui não pode se confundir apresentação do autor com apresentação da sua biografia, e nem a apresentação da obra com a mera exposição do livro.

A introdução, apesar de ser uma atividade relativamente simples, demanda do professor alguns cuidados. Um primeiro é que a apresentação do autor não se transforme em longa e expositiva aula sobre a vida do escritor [...] No momento da introdução é suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas àquele texto. Outro cuidado que se deve ter é na apresentação da obra. Muitas vezes achamos que aquela obra é tão interessante que basta trazê-la para os alunos. Ela vai falar por si só. [...] quando se está em um processo pedagógico o melhor é assegurar a direção para quem caminha com você. Por isso, cabe ao professor falar da obra e da sua importância naquele momento, justificando assim sua escolha (COSSON, 2014, p. 60).

O autor enfatiza ainda que para leitores menores é interessante a apresentação física do livro juntamente com a leitura de elementos paratextuais como capa, orelha, prefácio entre outros elementos, de forma a levantar hipóteses sobre o desenrolar do texto que podem ser comprovadas ou recusadas ao final da leitura da obra, devendo ser justificadas em seguida.

Aqui, por se tratar de educação para crianças pequenas é interessante também a apresentação dos desenhos, da retratação da história através das imagens, questionando-as e relacionado-as com a narrativa, uma forma do professor se aprofundar na temática em questão, fazendo com que os alunos façam inferências através dos desenhos, que complementem o sentido da narrativa no processo de leitura. Pode-se também apresentar outras obras que retratem a mesma temática, assim despertará o interesse do aluno para a leitura de outras obras e pela própria temática.

✓ Leitura

Cosson (2014, p. 62) explica que nessa fase da leitura não “se deve confundir acompanhamento com policiamento”, o professor não deve vigiar aluno e sim acompanhá-lo no processo de leitura, ajudando-o nas dificuldades de entendimento do texto e até relacionadas ao ritmo de leitura. “A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista” (COSSON, 2014, p. 62).

Nesse caso a leitura não deve ser um sacrifício, e sim um momento de prazer, de diálogo. Aqui vale mais o “como se conta” do que o “que se conta”. Quando fazemos uma

leitura eficiente de um texto ela nos traz mais informações sobre a temática do que as que estão descritas na narrativa, e é isso que o professor deve explorar.

Assim, os textos podem ser trabalhados em intervalos, divididos em duas fases ou mais, dependendo da necessidade do professor. No nosso caso, por se tratar de um texto curto, o trabalho terá apenas um intervalo. Nesse intervalo podem ser elaboradas atividades específicas de natureza variada. Atividades conversadas ou práticas referentes ao que já foi lido, ao que se espera do final do texto, pode-se trazer outro texto curto que esteja relacionado com o texto maior “permitindo uma focalização do tema”. O importante é que todos se envolvam na leitura e estejam no mesmo nível de entendimento da narrativa, e que possam fazer inferências sobre a temática.

✓ Interpretação

Para a interpretação convém desfazer alguns equívocos em torno do seu real significado. Cosson (2014) vai nos dizer que a verdadeira interpretação foge da que estamos habituados a presenciar na sala de aula, tomando-a como “sinônimo de leitura”, em práticas que apenas descrevem as informações contidas no texto ou de resumo da narrativa. É preciso ir além disso, para se contemplar o sentido do texto literário, “o centro desse processamento são as inferências que levam o leitor a entretecer as palavras com o conhecimento que tem do mundo” (p. 40).

Outro equívoco que Cosson (2014) vai destacar é achar que se tenha “uma única interpretação ou que toda interpretação é válida [...] Não há restrições para as atividades de interpretação, desde que se mantenha o caráter de registro do que foi lido” (p. 66).

As atividades da interpretação, como as entendemos aqui, devem ter como princípio a externalização da leitura, isto é, seu registro. Esse registro vai variar de acordo com o tipo de texto, a idade do aluno e a série escolar, entre outros aspectos. Uma criança nos primeiros anos certamente achará divertido desenhar uma cena da narrativa e explicar para os colegas o seu desenho. Também não terá dificuldade em explicar por que considera aquela cena digna de reprodução (COSSON, 2014, p. 66).

Nesse sentido, Cosson (2014) nos propõe a pensar a etapa da interpretação em dois momentos: um interior e outro exterior. O momento interior tem caráter íntimo, “a interpretação é feita com o que somos no momento da leitura”, na qual “a história de leitor do

aluno, as relações familiares e tudo que constitui o contexto da leitura são fatores que vão contribuir de forma favorável ou desfavorável para esse momento interno”. O momento externo é o momento de concretizar, materializar, compartilhar os sentidos da leitura construídos individualmente, e no momento interno, “por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura” (p. 65-6).

3.2. Colocando em prática a sequência didática: uma princesa de *Black power*

É importante esclarecer que, o que se pretende com a sequência didática não é limitar a prática docente a respeito da abordagem das relações étnico-raciais em sala de aula a ações pontuais, e nem limitar sua abordagem apenas através das obras literárias. Tendo em vista o que determina a Lei 10.639/03 a temática étnico-racial deve fazer parte de todo currículo escolar devendo ser abordada durante todos os conteúdos escolares do ensino básico, e considerando também que, ao longo do turno de aulas são trabalhados assuntos variados de forma interdisciplinar as atividades desenvolvidas também adentram em outras disciplinas como na disciplina de geografia com noções de território e espaço, na disciplina de história e dentre outros assuntos que o professor sentir a necessidade de destacar. Pensando nisso a pretensão aqui é de, além de despertar o interesse do professor pela temática, trazer mais uma opção de trabalho nessa questão em que o professor, consciente da realidade e especificidades de sua turma, possa nortear e aprimorar suas práticas a partir das atividades aqui sugeridas.

Como já foi dito, esta parte do trabalho se destinará a desenvolver uma sequência didática nos moldes da sequência básica para o letramento literário de Cosson (2014). A partir disso, serão desenvolvidas atividades para as quatro fases da sequência básica, de modo a proporcionar uma educação antirracista, das relações étnico-raciais, que favoreçam à criança negra ressignificar sua identidade através da valorização do cabelo, e despertar o respeito e a valorização dessa identidade, como também da cultura africana e afro-brasileira por parte de todo público infantil envolvido. Por isso, se deu a escolha do livro “O mundo no *Black power* de Tayó” obra que possibilita desenvolver atividades que ora tomam o cabelo como aspecto central, ora valoriza a cultura africana e afro-brasileira, aspectos que são indissociáveis à identidade negra.

As propostas de atividades pretendem atingir os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Promover uma educação das relações étnico-raciais para a infância;

- ✓ Desenvolver o conhecimento sobre o tema étnico-racial a partir da literatura infantil;
- ✓ Desconstruir concepções estereotipadas em torno dos aspectos da identidade negra, da cultura africana e afro-brasileira.
- ✓ Proporcionar à criança o contato com a literatura infantil incentivando o gosto pela leitura literária.

Para a realização das atividades serão necessários os seguintes recursos:

- ✓ Vídeo;
- ✓ Livros (paradidáticos e literários),
- ✓ Revistas e jornais;
- ✓ Cartolinas;
- ✓ Lápis de cor;
- ✓ Enfeites de cabelo (lenços, tiaras, fitas coloridas, laços, borboletas, flores, etc.);
- ✓ Cola e tesouras;
- ✓ História em quadrinhos (Abolição dos escravos – Turma da Mônica).

A sequência didática será desenvolvida conforme especificidades do público infantil da primeira fase do Ensino Fundamental, qual seja 1º e 2º anos, para um público com faixa etária entre 6 e 7 anos de idade. O tempo de duração previsto é de 10 (dez) aulas, distribuídas ao longo dos dias da semana. A seguir, apresentamos as atividades:

Motivação

1º momento

1º dia – Duração – 2 horas/aula

Como forma de quebrar o gelo com a turma e despertar o interesse e o conhecimento prévio dos alunos, sugerimos passar o vídeo “Menina Preteenha/Prazer eu sou Mc Soffia, disponível em: <https://youtu.be/wFrRuTLkO6s>

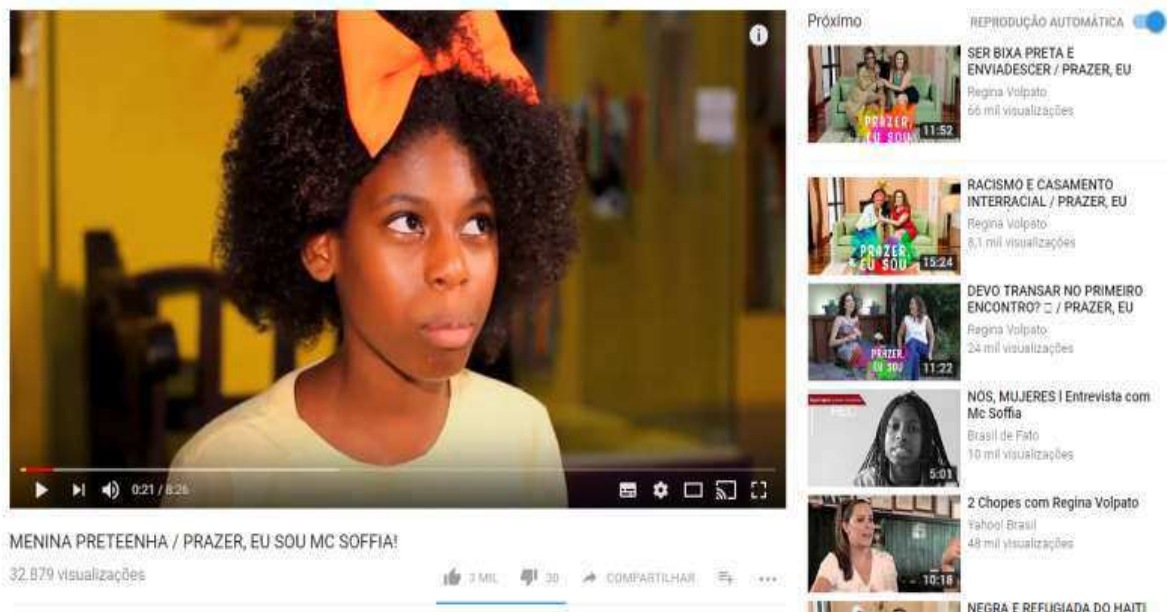


Figura 1 – Vídeo menina preteinha/prazer eu sou mc Soffia. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wFrRuTLkO6s>> acesso em 22 de fev. de 2018.

O conteúdo do vídeo é uma entrevista com Mc Soffia, que assim como a personagem do livro, Tayó, é emponderada e adora seu cabelo. O vídeo inicia, inclusive, falando do seu cabelo. Ainda adentra na questão do preconceito e do racismo, o que é um ponto interessante para introduzir a temática. A partir da fala de uma criança que se gosta do jeito que é, e que ainda fala de racismo e preconceito de uma forma mais próxima da linguagem infantil, pode-se vivenciar o processo de identificação com os personagens.

Nessa fase, de início, o/a professor/a exporá para os alunos que irá trabalhar questões étnico-raciais durante a semana e que todo dia serão trabalhadas questões referentes ao tema a partir da literatura infantil, mais especificamente de uma obra literária. Então, tentará explicar de maneira acessível o que são essas relações étnico-raciais respondendo questionamentos que aparecerão durante a discussão. Questões como: o que é racismo? o que é preconceito? o que é raça e etnia? Explorando o que os alunos já conhecem, o que sabem sobre a temática.

Em seguida, o/a professor/a explicará para os alunos que o Brasil é um país miscigenado, de muitas culturas e tradições e que uma parcela da população, a negra, é julgada negativamente por sua aparência, cor da pele, tipo do cabelo, cultura, religião e que isso acontece desde muito tempo, desde a formação do país (a escravidão será explorada mais a frente, a partir da história do texto). Deve-se deixar claro para os alunos que as questões anteriormente apontadas são algo negativo, que precisa ser banido e não reforçado.

Aqui, pode-se usar o mapa-múndi (será mais explorado a frente) para mostrar países cuja população migrou para o Brasil. Destacando os primeiros povos, os africanos, os portugueses e os índios.

Atividade:

Pesquisar em casa sobre pessoas que tenham as mesmas características físicas da personagem do vídeo, inclusive o cabelo. Trazer desenho ou foto e contar brevemente sua história (podem ser pessoas famosas, personagens de histórias, ou pessoas da família).

2º momento

2º dia – Duração – 2horas/aula

Retomar a atividade anterior fazendo com que as crianças apresentem as personagens solicitadas, contando suas histórias e explicando os motivos da escolha. O/a professor/a pode também contar outras histórias além das que os alunos apresentaram. Esta será uma atividade compartilhada, dialogada, em que as crianças compartilharão personagens negros e suas histórias, aumentando o repertório de histórias com protagonismo negro (pode ser questionada a facilidade ou dificuldade de encontrar histórias com personagens negros).

Introdução – Apresentação da obra, autora e ilustradora.

1º momento

A partir disso o/a professor/a inicia a apresentação da obra literária. Pode-se iniciar dizendo que o livro narra a história de uma criança que, assim como os personagens que foram apresentados inclusive a menina do vídeo, também é negra e que ama seu cabelo, sua cor. Apresentar a autora da narrativa e a ilustradora, ressaltando o que propõem ambas ao elaborar a narrativa e as ilustrações. O/a professor/a justifica a escolha da obra, qual sua importância no momento. Deve-se proporcionar ao aluno o contato com a apresentação física da obra, a multiplicidade de cores e formas, que representa toda a vivacidade e riqueza da cultura africana.

Mostra a capa do livro e explorar o título.

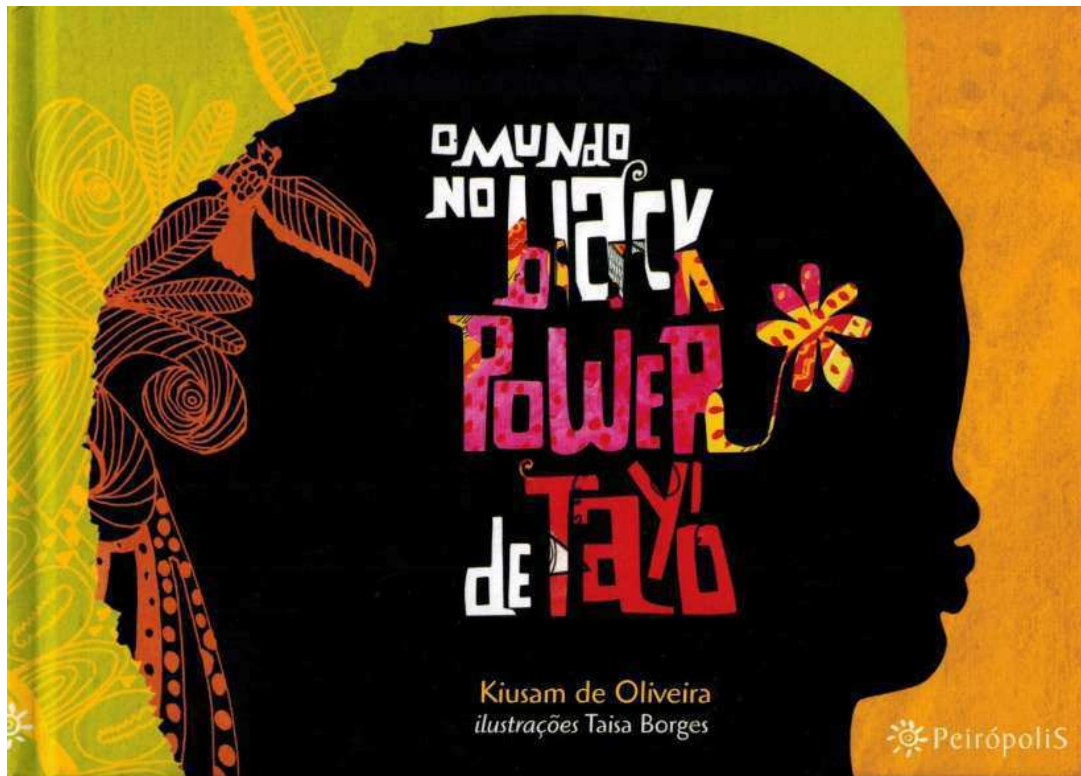


Figura 2 – Capa do livro “O mundo no *black power* de Tayó”.

2º momento

Pode-se questionar o que é e o que pensam sobre o cabelo *Black power*? Apresentar a história do *black Power* que vem no próprio livro e explorar informações sobre o movimento político que surgiu nos Estados Unidos (mostrar no mapa) e tem o mesmo nome do estilo. Responder ou instigar possíveis questionamentos que possam ser feitos pelos alunos.



Figura 3 – Breve história do *black power*. Disponível na pág. 44 do livro “O mundo no *black power* de Tayó”.

Mostrar que o nome Tayó também tem um significado. É um nome africano que pode ser de menina ou menino e que significa “da alegria”, representando o que a personagem analisada é: muito alegre e feliz. Pode-se, aqui, tomar a discussão da importância do nome para cada um, de chamar as pessoas pelo nome e não por apelidos que podem ser preconceituosos e pejorativos. Nesse sentido, tentar romper com os apelidos pejorativos em torno do cabelo, “cabelo ruim”, “cabelo bombril”, “cabelo de bucha”, “cabelo de pixaim”, entre outros.

Atividade:

A partir da afirmação abaixo (ver foto) sabemos que Tayó é uma princesinha que adora seu cabelo *Black power* e que traz nos seus cabelos o seu mundo. Que mundo é esse? Tente reproduzi-lo em desenhos ou em palavras. Se preferir, pode usar desenho e escrita. Esta atividade será retomada no decorrer da história quando se referir aos enfeites que Tayó traz nos cabelos (o mundo de Tayó). Observar quais as descrições dos alunos para esse mundo e compará-las às do texto observando quais as expectativas referentes ao personagem e ao texto.

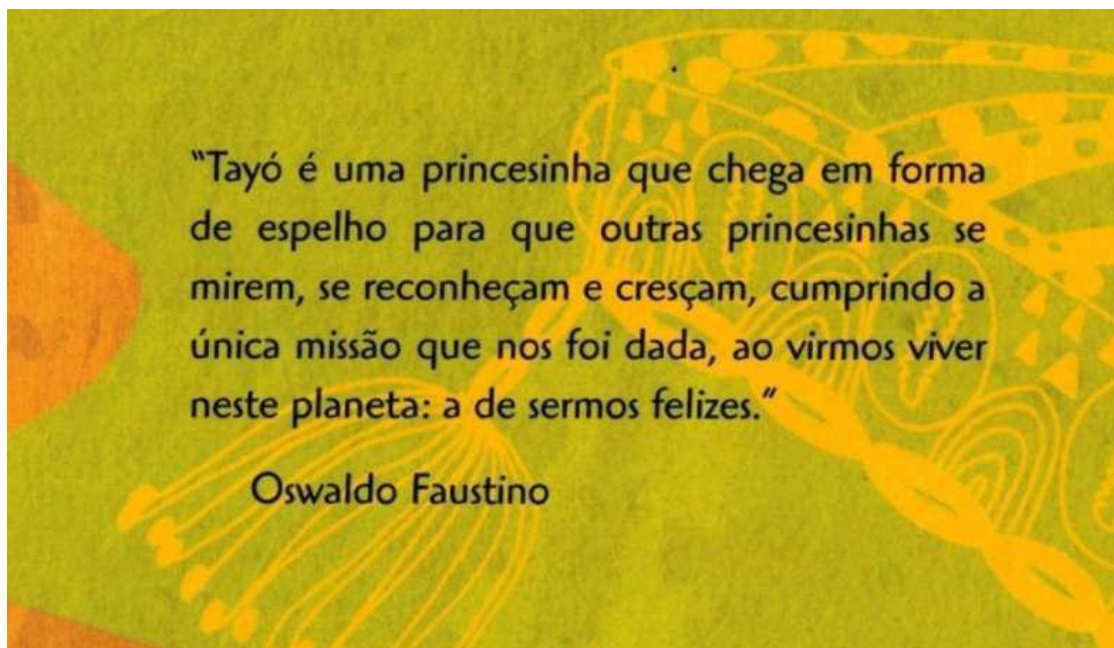


Figura 4 – Quarta capa do livro “O mundo no *black power* de Tayó”

Leitura – acompanhando a leitura

3º dia – Duração – 2 horas/aula

Antes de retomar a atividade anterior pode-se iniciar a leitura do livro. A leitura pode ser feita em círculo, para ficar mais descontraída. Lembre-se de que esse momento deve ser prazeroso e não uma imposição. A leitura será feita de modo interativo, cada criança terá papel ativo na leitura, em que possam manifestar sua autonomia, suas experiências e seus conhecimentos de mundo e despertar a criatividade durante todo o processo da leitura.

GLOSSÁRIO

TAYÓ: nome próprio africano (iorubano) feminino e masculino que significa “da alegria”.

OROBÔ: fruto africano de gosto forte, parecido com uma castanha.

BLACK POWER: penteado que representa o povo negro, muito usado nos anos 1960, 1970 e 1980 nos Estados Unidos e no Brasil. Voltou a ter força em nosso país no século 21.

ANCESTRAL: nome que se dá, na representação da árvore genealógica, a um antepassado/ascendente morto há várias gerações.

ORIXÁS: do original orisa. Ori = cabeça e sa = protetor. Orixá significa protetor da cabeça.

PALHA DA COSTA: fibra de rafia conhecida pelo nome original de iko, extraída de uma palmeira chamada Igi-Ôgôrô pelo povo africano.

BÚZIO: molusco aquático semelhante a um caracol de água. Na África, essa concha serviu como dinheiro por muito tempo. Transmite notícias do mar, além de ser objeto sagrado, fonte de notícias ligadas aos ancestrais.

Figura 5 – Glossário para acompanhamento da leitura. Disponível na pag. 40 do livro “O mundo no *black power* de Tayó”

Na narrativa, logo no início, existem termos que podem ser desconhecidos dos alunos, pode-se usar o glossário que vem nas últimas páginas do livro para acompanhamento da leitura. Pode-se, inclusive, imprimir e distribuir aos alunos para ajudar no entendimento do texto. A leitura do texto será dividida estrategicamente em dois momentos. Cada pausa terá atividades complementares ao entendimento do texto, sempre resgatando a temática do cabelo.

1º momento da leitura

Na primeira parte da leitura sugere-se explorar a parte em que a narrativa ressalta as características físicas de Tayó comparando-as a coisas boas e bonitas (páginas 8-15) até chegar ao ponto central do texto, os cabelos e seus enfeites (páginas 17-24). Em ambas, devem ser exploradas as ilustrações como as que são demonstradas a baixo e sua relação com o texto verbal juntamente com os alunos.



Figura 6 – Tayó escolhendo os enfeites para seu *black power*. Disponível na pág. 22 do livro “O mundo no *black power* de Tayó”



Figura 7 – A mãe de Tayó enfeitando seu *black power*. Disponível no livro “O mundo no *black power* de Tayó”

Atividade:

1- Para a primeira parte sugerimos aos alunos que procurem fotos de pessoas (o/a professor/a disponibiliza revistas ou pedi para que tragam na aula anterior) que tenham cabelo afro e cole em painel ou pedir para que tragam variados enfeite de cabelos (lenços, tiaras, fitas coloridas, laços, borboletas, flores e etc.) e trabalhar várias formas de enfeitar cabelo crespo e o cabelo *Black power*.

2º momento da leitura

4º dia - Duração 2horas/aula

Imaginar o final da história depois que Tayó fica triste com os insultos dos colegas sobre seu cabelo. Imaginar se Tayó retomou sua alegria de viver ou se continuou projetando em seus penteados *Black power* a sua tristeza. Observar se os alunos buscaram pela correção da imagem: se ficou feliz depois de ter cortado ou alisado o cabelo, por exemplo.

Retomando a atividade anterior, solicitar aos alunos que justifiquem sua escolha de finalização da história e dar continuidade à leitura comparando-a ao final proposto pelos alunos. Pedir para que tragam para a próxima atividade livros ou histórias que tenham personagens negros.

Interpretação – momento da internalização e externalização da leitura

5º dia – Duração – 2horas/aula

1- Escolher ou reconstruir uma cena da narrativa que achou mais importante (pode ser mais de uma). Justificar a escolha e a importância da imagem/desenho para si. A partir dessa atividade o professor irá observar as inferências, a contextualização que o aluno é capaz de fazer. Os valores e conceitos referentes à temática que foram capazes de desenvolver. Retomar todo o conteúdo abordado desde o início das atividades. Com essa atividade, o professor irá observar a relevância da abordagem da temática para o aluno, que a temática e o texto deixaram para eles.

2- Todas as meninas assim como Tayó são princesas, afirma o texto. Quais as características de uma princesa? Desenhe e represente esta figura em uma história curta.



Figura 8 – Tayó como uma princesa. Disponível na pag. 16 do livro “O mundo no *black power* de Tayó”

Aqui, o/a professor/a pode apresentar outras histórias de personagens negros que tragam de maneira positiva a identidade negra, assim como a que foi abordada, como forma de despertar o interesse dos alunos pela temática e por histórias literárias que representem a identidade negra. Pode-se questionar quantas histórias de princesas negras as crianças conhecem, quais histórias são parecidas com a de Tayó e que tenham as mesmas características físicas da personagem.

Para finalizar, reconstruiremos a imagem abaixo em um grande painel. O/a professor/a deverá disponibilizar revistas, livros e jornais pedindo para que os alunos recortem elementos da identidade e da cultura afro-brasileira como danças, religião, culinária, animais africanos, florestas africanas, pessoas que assumem o cabelo crespo.



Figura 9 – Representação da diversidade cultural a partir do black power de Tayó. Disponível na pag. 30 do livro “O mundo no *black power* de Tayó”

No painel, desenha-se um círculo que represente o *Black power* e ao mesmo tempo passe o sentido do “mundo no *Black power* de Tayó”, em que são reproduzidos todos os aspectos positivos da identidade negra e da cultura africana. A fim de evitar dificuldades na montagem do painel, sugerimos que o professor leve alguns recortes prontos, considerando a dificuldade de encontrar os elementos listados acima. O intuito com o painel é o de representar que a história da África e dos negros não está somente ligadas à escravidão e que os negros devem se orgulhar ao assumir sua identidade, sua cor, seu cabelo, sua beleza. Espera-se com o conjunto de atividades desconstruir a negatividade em torno dos aspectos da identidade e cultura negras.

Avaliação

A avaliação deve ser feita durante todo processo de discussão da temática, o professor deve observar a participação, o diálogo, a interação, os questionamentos e as afirmações dos alunos a respeito da temática envolvida, e se apoiar principalmente em três grandes pontos que Cosson (2014) propõe na sequência básica para a avaliação da leitura literária. Os três pontos são:

Os intervalos que acompanham a leitura da obra. São momentos de checagem do andamento da leitura que ajudam o professor e os alunos a compartilhar suas impressões iniciais [...] o professor conduz o aluno nesses primeiros passos, sem

censurá-lo e reconhecendo sua leitura como própria, buscando aprofundar suas primeiras impressões, então terá melhores resultados. O segundo e o terceiro ponto de apoio estão muito próximos: são a discussão e o registro da interpretação. Na discussão é possível que se façam as correções da leitura, entendendo-se que essa correção é apenas um momento da avaliação, aquele que aponta um caminho a ser seguido após o diagnóstico do percurso percorrido e a ser percorrido para atingir determinado objetivo. Já o registro da interpretação após a discussão permite verificar o balanço final, ou seja, se o objetivo da leitura foi alcançado (COSSON, 2014, p. 113/114).

Nesse sentido, Cosson (2014, p.113) ainda vai destacar que para realização da avaliação a leitura literária não deve ser tomada, especificamente, como um conteúdo a ser avaliado e sim como uma experiência. O que conta não são as respostas certas daquelas atividades que se resumem apenas em comprovar a leitura realizada, o que conta são as “interpretações a que o aluno chegou, como ele pensou naquilo”. Assim, teremos alunos leitores literários e envolvidos de fato com a temática abordada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao propor estudar sobre a temática étnico-racial não tínhamos conhecimento da complexidade dos aspectos que estruturam as relações entre negros e brancos em nossa sociedade. O que faz com que a tarefa de elaborar uma educação antirracista não seja uma tarefa fácil. É muito complicado desfazer uma ideologia fundada em bases “sólidas”, em “teorias científicas” que por muito tempo propagaram a ideia de superioridade de uma raça em detrimento da inferioridade de outra, servindo de justificativa para a escravidão de pessoas e até mesmo a execução em massa de indivíduos como ocorreu com o nazismo.

Por outro lado, é notório que a nossa sociedade em muito tem avançado nessa questão e a educação tem dado sua importante contribuição para que isso seja possível. No entanto, ainda temos um longo caminho a percorrer, prova disso, por exemplo, são as constantes denúncias na mídia de casos de racismo, de pessoas que são agredidas verbal e fisicamente pela sua cor, textura e formato do cabelo e de mulheres negras que não conseguem emprego por não terem o seu cabelo liso. Precisamos com urgência desfazer esses conceitos, até chegarmos ao ponto que essa representatividade de que tanto falamos para os negros não seja algo extraordinário e, sim, algo comum, corriqueiro, que todos os indivíduos desfrutem dos mesmos direitos e que a condição física, financeira, sexual não se torne empecilho para isto.

As constantes transformações pelas quais a sociedade tem passado, a escola aberta a essas questões sociais, apesar de ainda nos depararmos com certa resistência para isso, as transformações das concepções de infância e de criança, tudo isso tem, ao mesmo tempo tem facilitado para a superação desses problemas e de certa forma dificultado à tarefa da escola e do professor em lidar com essas questões. Facilidade no sentido de poder tornar as aulas mais dinâmicas, o avanço tecnológico tem favorecido para isso, a facilidade do conhecimento, mas ao mesmo tempo esse avanço tem feito com que pessoas propaguem coisas negativas também com mais facilidade nos dando, às vezes, a sensação de que avançamos até certo ponto, mas que atualmente estamos regredindo, o que não podemos permitir.

Nesse sentido, a saída é um grande empenho da escola e do professor, e é o que pretendemos alcançar com a proposta deste trabalho a partir das propostas de atividades que aqui constam apoiadas na arte literária, de forma que a literatura e a escola percorram caminhos comuns. Atualmente, temos a oportunidade de presenciar uma literatura múltipla, com infinitas finalidades de abordagem e temáticas em conformidade com as demandas sociais, considerando a criança em suas especificidades, o que juntamente com a criatividade

e o dinamismo do professor corroboram para comportamentos de autoafirmação, de respeito, de criatividade e de criticidade de seus alunos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. In: BENTO, Maria Aparecida Silva. (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012. p. 47-64. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11283-educa-infantis-conceituais&Itemid=30192> Acesso em 14 de set. 2017.

AQUINO, Mirian de Albuquerque. A Construção da Identidade Étnico-racial na Era da Informação. In: TELLA, Marco Aurélio Paz. (Org.). **Educação, ações afirmativas e relações étnico-raciais**. João Pessoa: NEABI/UFPB, 2012. P. 15-21. (Cadernos Afro-Paraibanos I)

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução: Dora Flaksman. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo. Educação antirracista: emergência de um problema. In: TELLA, Marco Aurélio Paz. (Org.). **Educação, ações afirmativas e relações étnico-raciais**. João Pessoa: NEABI/UFPB, 2012. p. 23-49. (Cadernos Afro-Paraibanos I)

BRASIL. Relatório de Desenvolvimento Humano. **Racismo, pobreza e violência**. 2005. Disponível em: <<file:///C:/Users/Maciell/Downloads/undp-br-brazil-po-2005.pdf>>. Acesso em 17 de set. de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana**. Brasília: MEC/Secad, [s.d.]. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos/leiafrica.pdf/view>> Acesso em 14 de set. 2017.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm> Acesso em 12 de set. de 2017.

BRASIL. Lei nº 12.519, de 10 de novembro de 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/lei/L12519.htm>. Acesso em 12 de set. de 2017.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em 12 de set. de 2017.

BRASIL. Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/112990.htm>. Acesso em 12 de set. de 2017.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 146p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>>. Acesso em 2 de out. de 2017.

_____. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. [etal.]. 4ª ed. Brasília: Ipea, 2011. 39p. : il. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/revista.pdf>>. Acesso em 2 de out. de 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SEPPPIR, 2004. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em 12 de set. de 2017.

CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010. (Coleção primeiros passos; 163).

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as Crianças no Brasil Quinhentista. In: PRIORE, Mary Del. **História das Crianças no Brasil**. 7. Ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013. P. 55-83.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

DEBUS, Eliane. Literatura, Literatura Infantil e Juvenil e a Temática Africana e Afro-brasileira. In:_____. **A Temática da Cultura Africana e Afro-brasileira na Literatura para Crianças e Jovens**. - - Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017. Cap. 1, p. 27-63.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

COSTA, Marta Moraes da. **Metodologia do ensino da literatura infantil**. Curitiba: Ibepex, 2007.

CUTI, Luiz Silva. **Moreninho, neguinho pretinho**. Coleção percepções da diferença. Negros e brancos na escola. Vol. 3. Editoração: Nove & Dez Criação e Arte, 2007. Disponível em: <<http://www.usp.br/neinb/wp-content/uploads/NEINB-USP-VOL-3.pdf>>. Acesso em 21 de Nov. de 2017.

FERNANDES, Mauro. **Raça e gênero na educação: a cor e os cabelos na construção da identidade da mulher**. 1. Ed. Curitiba: Appris, 2015.

FLECK, Felícia de Oliveira; CUNHA, Miriam Figueiredo Vieira da; CALDIN, Clarice Fortkamp. Livro ilustrado: texto, imagem e mediação. In: **Perspectivas em Ciência da Informação**.v.21, n.1, p.194-206, jan./mar. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pci/v21n1/1413-9936-pci-21-01-00194.pdf>> acesso em 19 de fev. 2018.

GÓES, José Roberto; FLORENTINO, Manolo. Crianças Escravas, Crianças dos Escravos. In: PRIORE, Mary Del. **História das Crianças no Brasil**. 7. Ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013. p. 177-191.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005, p. 39-62. (Coleção Educação para todos)

_____. Limites e possibilidades da implementação da lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana. (Org.). **Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009. p. 39-74. Disponível em: <https://br.boell.org/sites/default/files/caminhos_convergentes.pdf>. Acesso em 17 de set. de 2017.

_____. **Movimento Negro e Educação: Resignificando e Politizando a Raça**. In: Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/05.pdf>> Acesso em Acessado em 14 de set. 2017.

GREGORIN, Filho. **Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores**. – São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

LIMA, Heloisa Pires. Personagens Negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, Kabengele, Org. - **Superando o racismo na escola**. 2. ed. revisada/ [Brasília]: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf> Acesso em 22 de dez. 2017.

LIMA, Marcus; VALA, Jorge. Racismo e democracia racial no Brasil. In: **Percursos da Investigação em Psicologia Social e Organizacional**. Lisboa, Edições Colibri, 2004, pp. 233-253. Disponível em: <http://www.ics.ul.pt/rdonweb-docs/Lima&Vala_2004.pdf> Acesso em 22 de set. 2017.

MAIO, Marcos Chor. O projeto UNESCO e a agenda das ciências sociais no Brasil dos anos 40 e 50. **Revista brasileira de ciências sociais**. Vol.14, n.41. São Paulo Oct. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69091999000300009>. Acesso em 19 de out. de 2017.

MAUAD, Ana Maria. A vida das Crianças de Elite Durante o Império. In: PRIORE, Mary Del. **História das Crianças no Brasil**. 7. Ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013. P. 137-176.

MATOS, Tereza Cristina Furtado; TELLA, Marco Aurélio Paz. Relações étnico-raciais no Brasil. In: TELLA, Marco Aurélio Paz. (Org.). **Educação, ações afirmativas e relações étnico-raciais**. João Pessoa: NEABI/UEPB, 2012. P. 23-49. (Cadernos Afro-Paraibanos I)

MORUZZI, Andrea Braga; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Instituições. In: ABRAMOWICZ, Anete et al. **O Plural da Infância: aportes da sociologia**. São Carlos: EdUFCar, 2010. P. 21-35.

OLIVEIRA, Fabiana de; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Cultura da Infância. In: ABRAMOWICZ, Anete... [et al.]. **O Plural da Infância: aportes da sociologia**. São Carlos: EdUFCar, 2010. P. 39-54.

OLIVEIRA, Kiusan de. **O mundo no *black power* de Tayó**. São Paulo: Peirópolis, 2013.

PASSETTI, Edson. Crianças Carentes e Políticas Públicas. In: PRIORE, Mary Del. **História das Crianças no Brasil**. 7. Ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013. P. 347-375.

PRIORE, Mary Del. O Cotidiano da Criança Livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In: _____. **História das Crianças no Brasil**. 7. Ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013. P. 84-106.

SANTA'ANA, Antônio Olímpio de. História e Conceitos Básicos sobre o Racismo e seus Derivados. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2005, p. 39-67.

SANTOS, Marco Antonio Cabral dos. Criança e Criminalidade no Início do Século XX. In: PRIORE, Mary Del. **História das Crianças no Brasil**. 7. Ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013. P. 210-230.

SCARANO, Julita. Criança Esquecida das Minas Gerais. In: PRIORE, Mary Del. **História das Crianças no Brasil**. 7. Ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013. P. 107-136.

SILVA, Ana Maria Pereira da. **Abordagens da Temática Diversidade Étnico-Racial de Professores nos Anos Iniciais da Educação Fundamental**. 2014. 72 f. Trabalho de conclusão de curso (Monografia) – Curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba. 2014.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Evolução e contexto atual das políticas públicas no Brasil: educação desigualdade e reconhecimento. In: PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana. (Org.). **Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, Action Aid, 2009. p. 13-38. Disponível em: <https://br.boell.org/sites/default/files/caminhos_convergentes.pdf> Acesso em 17 de set. de 2017.

SOUZA Ângela; SODRÉ Patrícia. **Literatura Infanto-Juvenil e Relações Étnico-Raciais no Ensino Fundamental**. Rio de Janeiro. PUC-RIO, 2011. 22 p. Disponível em:<http://www.pucRio.br/pibic/relatorio_resumo2011/Relatorios/CTCH/EDU/EDUAngelaSouzaePatriciaSodre.pdf>. Acessado em 04 de Dez. de 2015.

ZILBERMAN, Regina. **Literatura e pedagogia: Ponto e contraponto**. – Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. 64 p. – (Série Contrapontos).