



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA
DEPARTAMENTO DE POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

CLAUDENICE MARIA DA SILVA SANTANA
NATÁLIA GOMES DA SILVA

**A LITERATURA INFANTO-JUVENIL E O DESENVOLVIMENTO
DO SENTIMENTO DE PERTENCIMENTO ÉTNICO DE
ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Recife 2022

CLAUDENICE MARIA DA SILVA SANTANA

NATÁLIA GOMES DA SILVA

**A LITERATURA INFANTO-JUVENIL E O DESENVOLVIMENTO
DO SENTIMENTO DE PERTENCIMENTO ÉTNICO DE
ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Pedagogia da
Universidade Federal de Pernambuco,
como requisito parcial para obtenção do
título de licenciado(a) em Pedagogia.

Aprovado em: 11/11/2022

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Eleta de Carvalho Freire (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. André Mendes Salles (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Maria Sandra Montenegro S. Leão (Examinadora Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

A literatura infanto-juvenil e o desenvolvimento do sentimento de pertencimento étnico de estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Claudenice Maria da Silva Santana¹

Natália Gomes da Silva²

Eleta de Carvalho Freire³

Resumo

A população negra brasileira teve, historicamente, sua identidade traçada por marcadores negativos associando-os a sujeitos sem voz, não políticos, marginais, dentre tantos outros estereótipos traçados. Estando inseridas no contexto pedagógico e escolar foi percebido que tais traços distanciam fortemente os sujeitos (criança e adolescentes) negros de sua identidade, negando ou até mesmo desconhecendo da cultura afrobrasileira. A necessidade de uma reeducação de tais conceitos se protagonizam com a implementação da Lei 10.639/03 que é implementada como Política de Ação Afirmativa e dentro dos recursos pedagógicos potencializadores para ressignificar tais conceitos, encontramos na literatura as potencialidades consideradas como necessárias para o desenvolvimento do sentimento de pertencimento étnico em estudantes do ensino fundamental. Portanto, foi desenvolvida a análise de 2 literaturas objetivando reconhecer nestas seus aspectos qualitativos quanto a representação do sujeito negro.

Palavras-Chave: Sentimento de pertencimento étnico; Identidade; Lei 10.639/03; Literatura.

1 Introdução

Esta pesquisa trata sobre a literatura infanto-juvenil como recurso didático para o desenvolvimento do sentimento de pertencimento étnico de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Buscou compreender como a literatura infanto-juvenil pode contribuir para o desenvolvimento do sentimento de pertencimento étnico de crianças negras, tendo em vista que, o sujeito negro, não raramente, nega seu pertencimento étnico em razão das frequentes associações preconceituosas das quais é alvo, uma vez

¹ Concluinte do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. claudenice.maria@ufpe.com.br

² Concluinte do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. natalia.gomes@ufpe.com.br

³ Professora do Departamento de Ensino e Currículo do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Orientadora do trabalho. E-mail: eleta.freire@ufpe.com.br

que foi historicamente estigmatizado e posto às margens da sociedade. Ainda que, como afirma Gomes (2017), nas primeiras décadas deste século XXI, o Estado brasileiro tenha passado a reconhecer a imbricação entre desigualdade e diversidade étnica, e ressignificado algumas ações e políticas a partir do recorte de raça, a dívida social com a população negra é histórica e deixou profundas marcas.

Com vistas ao alcance do objetivo de compreender como a literatura infanto-juvenil pode contribuir para o desenvolvimento do sentimento de pertencimento étnico de crianças negras, buscamos especificamente: a) identificar e analisar nos livros elementos formadores da identidade étnica de crianças do ensino fundamental; b) apreender em que medida textos e imagens dos livros de literatura estabelecem relações de coerência que favoreçam a construção do pertencimento étnico de crianças negras; c) compreender de que forma o conteúdo dos livros de literatura contribui para superação de estereótipos e preconceitos com pessoas negras.

Contribuíram para a escolha do nosso objeto de pesquisa as observações, realizadas durante os estágios obrigatórios, de que as salas de aula das escolas públicas em nossa cidade são ocupadas predominantemente por crianças afro-brasileiras, que nem sempre demonstram orgulho em relação ao seu pertencimento étnico. Além disso, como estudantes de Pedagogia, entendemos a relevância de problematizar, discutir e refletir criticamente sobre o lugar social dessas crianças, as possibilidades de elevação de sua autoestima e o combate aos estereótipos e preconceitos, como forma de promoção de uma convivência mais saudável e harmoniosa.

Esses elementos apontam a relevância social e acadêmica da pesquisa, que ao se debruçar sobre a educação para as relações étnico-raciais, encontra na literatura infanto-juvenil uma possibilidade para ressignificação de narrativas de desvalorização e desprestígio de características físicas, sociais e culturais da população negra.

Assim sendo, por um lado, entendemos que a literatura infanto-juvenil como recurso didático alia-se à estratégia de contação de histórias. E, por outro lado, a contação de histórias e as narrativas orais foram e têm sido os principais arquivos das tradições e costumes de um povo, sendo fator predominante para a preservação de sua cultura. Deste modo, a narrativa oral assume caráter fundamental para que o homem reconheça a si, ao outro e ao mundo. Contudo, não podemos perder de vista que tais narrativas também são utilizadas para a disseminação de estereótipos e representações.

Compreendemos que a contação de histórias não é fruto exclusivo de veiculação por meio da voz, e se assim fosse, muito se perderia quando pensamos em memórias e

relatos, portanto, torna-se necessário o domínio dos sistemas de escrita para que seja possível a transcrição dos contos e histórias narrados pela voz dos interlocutores. Existe então, uma relação estreita e ininterrupta entre a linguagem oral e a escrita, aquele que possui o domínio sobre a palavra, seja ela falada ou escrita tem o domínio sobre a história estabelecendo um efeito cascata. Assim como disse Cascudo (1984), quando escreve sobre o material mantido na literatura brasileira a partir das tradições portuguesas em período civilizatório, “Lia e ouvia ler”.

Quando se pensa o sistema de escrita como ferramenta ideológica a fim de propagar modelos e exercer controle sobre um grupo, encontramos na literatura o exercício de tal função com excelência. Porém, a grande problemática intrínseca à literatura infantil brasileira, a qual compõe o currículo escolar, é que esta emerge de obras literárias com concepções eurocentristas, nas quais os personagens negros eram/são concebidos com estereótipos comumente atribuídos pela sociedade colonialista. Em contrapartida, atualmente, literatas vêm utilizando esse mecanismo como luta política e de direitos, ressignificando conceitos e sentimentos até então cristalizados, no intuito de permitir à criança vivências que perpassam tal estigma, proporcionando a elas a possibilidade de se reconhecerem e se sentirem pertencentes a um grupo étnico até então desprestigiado.

Com isto encontramos na contação de histórias de literatura infanto-juvenil uma importante estratégia dentro de sala de aula, pois tem a potencialidade de promover debates nos quais os alunos terão a possibilidade de expressar opiniões que podem convergir ou divergir entre si ou com o autor, levantando hipóteses e criando argumentos. Desse modo, poderão reconsiderar seus juízos éticos, morais e estéticos, desconstruindo estereótipos, questionando posturas e valores, colaborando para a criação de sua identidade social, política e étnica. Pois segundo Cardoso (2016)

O ato de contar histórias instrui, socializa e diverte as crianças. É uma ferramenta que desperta o interesse pela leitura, ajuda no desenvolvimento psicológico e moral, auxiliando na manutenção da saúde mental das crianças em fase de desenvolvimento, amplia o vocabulário e o mundo de ideias, desenvolvendo a linguagem e o pensamento, trabalha a atenção, a memória e a reflexão, desperta a sensibilidade, a descoberta da identidade [...].

2 Currículo, identidade e pertencimento étnico: construindo o marco teórico da pesquisa

2.1 Identidade negra e sentimento de pertencimento étnico

A identidade se constrói a partir de construções e interações sociais, sendo esta histórica e cultural. Sua construção se dá de forma dialógica, no campo do discurso, logo, depende das interações entre as pessoas, sendo intermediada pelas ações do outro e que iremos reconhecer em nós. Neste ato de reconhecer-se, o sentido e sentimento de comunidade emerge tornando-se recurso indispensável nas representações de um grupo social.

As marcas deixadas pelo colonialismo em nosso país ficam evidentes quando pensamos nos modelos culturais e identitários legitimados pela sociedade. O homem branco e cristão que segue as perspectivas da cultura eurocentrista continua sendo o padrão desejado por muitos brasileiros sendo as influências africanas, religiosas ou culturais, negadas e silenciadas ao longo dos séculos. Desta forma é recorrente nos depararmos com ações preconceituosas e racistas que invadem todos os espaços sociais, incluindo os ambientes escolares.

O processo da construção da identidade da criança se inicia com sua chegada ao mundo, sendo este ininterrupto e inacabado. Toda e qualquer experiência passada e transpassada pelo ser humano contribui para sua formação de valores e crenças. É importante destacar que nenhuma identidade é constituída de forma isolada, para isto é necessário a interação e o envolvimento do “eu” com o “outro”, sendo intermediada pelas ações deste outro com o mundo. Nesse sentido, Moreira e Câmara (2008, p. 39):

O fim do ensino é que o/a aluno/a aprenda a atribuir significados e a agir, socialmente, de modo autônomo. Essa perspectiva exige aprendizagem de saberes e habilidades, a adoção de valores, bem como o desenvolvimento da identidade pessoal e da consciência de si como um indivíduo que, inevitável e continuamente, deverá julgar e agir.

A identidade étnica, por sua vez, é orientada e motivada pelo passado de um grupo, a fonte interna de identificação do “nós” que se opõe a outras. O processo de identificar-se gera o ato de se destoar do outro, não em aspecto de soberania, mas em sentido do confronto que o “outro” gera na existência de uma identidade étnica. Assim como defendido por Gomes (2002) quando destaca que a construção da identidade

negra não se faz por oposição ao branco, mas pela negociação, pelo conflito e diálogo, pois estas diferenças estabelecem os contornos da nossa identidade.

A escola tem papel fundamental neste elo pois é neste espaço que a criança inicia suas interações sociais fora da família, deparando-se com outros comportamentos, hábitos, valores e culturas. E é contribuindo para o processo do desenvolvimento do sentimento de pertencimento étnico que a educação também atua, utilizando de diferentes mecanismos, incluso neles a literatura e a contação de histórias.

Há uma grande diversidade cultural presente na composição dos alunos das salas de aula do ensino público brasileiro, sendo este alunado composto em sua maioria por crianças afro-brasileiras, contudo percebe-se que há uma grande dificuldade destes em reconhecer-se enquanto negros já que pouco conhecem de sua origem, no sentido micro ou macro de sua ancestralidade. Diante disto, compreendemos que existe uma grande barreira neste processo de reconhecimento, identificação e formação de identidade, já que o negro, no Brasil, tem sido historicamente tratado como o outro, sendo representado nas literaturas e componentes curriculares como coadjuvante, pouco politizado e sem voz, pois segundo Gomes (2002):

As desigualdades construídas socialmente passam a ser consideradas como características próprias do negro e da negra. Dessa maneira, um povo cuja história faz parte da nossa formação cultural, social e histórica passa a ser visto através dos mais variados estereótipos. Ser negro torna-se um estigma. (GOMES, 2002, p.42).

Portanto, pensar na construção da identidade negra no Brasil é refletir sobre questões raciais, étnicas, políticas e econômicas, neste sentido trata-se da desnaturalização de conceitos racistas, da problematização de contextos e desigualdades legitimadas por práticas discriminatórias construídas em razão das diferenças étnicas. Assim, para Gomes (2008, p. 70), “a questão racial não se restringe à comunidade negra, e a superação do racismo e da desigualdade racial faz parte da luta pela construção da cidadania e da democracia para todos”.

Sendo assim, a construção da identidade das pessoas negras e o desenvolvimento do sentimento de pertencimento étnico, enquanto sujeito social, histórico e cultural, só é possível a partir da desconstrução de paradigmas educacionais baseados em noções eurocêtricas de ensino, sendo necessário a mudança de discursos, posturas, raciocínios, lógicas e valores historicamente construídas por aqueles que estão no poder.

2.2 A contação de histórias e o desenvolvimento do sentimento de pertencimento étnico de crianças negras

A contação de história é uma estratégia pedagógica valiosa, pois auxilia nos processos de ensino e de aprendizagem ao possibilitar ao professor ou contador a utilização de técnicas orais e corporais, além de propiciar momentos de aprendizagem significativos e prazerosos para as crianças. O caráter didático que a sociologia, a geografia, a história, e outros ramos, que um certo tipo de educação formal, inclui em suas práticas, tende a retirar do aluno o prazer de aprender sobre alguns campos de conhecimento que a literatura abraça, despertando nelas o gosto pela leitura. Isso porque enquanto leem as crianças descobrem novos lugares, modos de agir, valores éticos, formas de ver, perceber e existir. Esta estratégia pode ser pensada como elemento para a construção de novos conhecimentos e posicionamentos, proporcionando o desenvolvimento do sentimento de pertencimento étnico e da criticidade.

A didática do conto de histórias é motivante e enriquecedora nas séries iniciais, mas com o cuidado de que a estrutura da narração deve ser previsível para a criança, de fácil linguagem, com imagens e possibilidade de explorá-las posteriormente de forma lúdica, às narrativas possibilitaram às crianças um melhor desenvolvimento da capacidade de produção e compreensão textual. (SOUZA e BERNARDINO 2011, p.238)

Tal recurso, favorece o desenvolvimento deste sentimento pois a partir da literatura escolhida o professor poderá destacar elementos da cultura afrodescendente, costumes, valores e tradições possibilitando a valorização e a identificação dos alunos com os fenótipos, valores e costumes da pessoa negra, apresentando a eles outras perspectivas sobre a história dos negros em nosso país.

O educador, nesse sentido, deverá ser cuidadoso na escolha das literaturas a serem utilizadas em sala de aula, percebendo se as histórias apresentam protagonistas negros que assumem papel de representatividade, se apresentam características que rompem com os estereótipos comumente atribuídos à pessoa negra na sociedade brasileira, se as ilustrações possuem qualidade estético literária, que contribuam para a construção positiva da identidade negra, aproximando o aluno do sentimento de pertencimento étnico.

Compreendemos que o processo de aprendizagem não se limita ao ambiente escolar, todo e qualquer grupo social seja família, escola, instituições religiosas, dentre

outros, são produtores de conhecimentos e saberes e proporcionam aprendizagens. Ao transitar por tais espaços, e integrando o ambiente escolar, a criança negra não raramente se depara com estigmas comumente atribuídos às suas características físicas, o que poderá fazê-la distanciar-se dos sentimentos de orgulho e admiração por suas características afrodescendentes como componentes do “eu”.

Nesse sentido, a literatura e a contação de histórias atuarão com seu poder de reinterpretação cultural. Quando as crianças passam a compreender o sujeito negro como protagonistas de sua história, conseguem identificar-se, percebendo nestes personagens semelhanças que envolvem as características culturais como também físicas.

2.3 A literatura infanto-juvenil e a educação das relações étnico- raciais

A literatura nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser pensada para além de instrumento para avaliação, exercícios de leitura ou como ferramenta para ensino de valores e bons comportamentos. Devemos considerar seu caráter transformador, porque a literatura possibilita aos alunos experiências positivas à medida que estimula sua imaginação, aguça sua curiosidade e senso investigativo.

Ao trabalharmos a literatura e a contação de histórias em sala de aula, esperamos que as crianças desenvolvam a escuta ativa e sensível, a atenção e a concentração, entretanto, para que isto aconteça de forma efetiva é necessário que haja identificação com as temáticas trabalhadas na história. Nesta perspectiva é importante que o professor conheça a história que deseja trabalhar, delimite os objetivos que busca alcançar, conheça seus alunos, suas personalidades, seus objetos de interesses e as problemáticas presentes em seu cotidiano tanto dentro de sala de aula, como também fora do ambiente escolar. Ao reconhecer tais aspectos, o professor conseguirá realizar escolhas literárias que despertem nas crianças o sentimento de identificação com as histórias apresentadas e seus personagens, possibilitando o levantamento de questionamentos sobre as temáticas abordadas ou mesmo questionamentos pessoais. Além disso, as crianças poderão realizar seus próprios julgamentos, formular as próprias soluções ou estratégias.

Acreditamos que o contato com a literatura proporciona aos alunos muito mais que a ampliação de vocabulário, o domínio de Sistemas de Escrita Alfabética, ou o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, neste sentido fazemos relação com

Souza e Bernardino (2011) quando afirmam que a relação de escuta da leitura pela criança é afetiva, pois:

Na interação com as histórias a criança desperta emoções como se a vivenciasse, estes sentimentos permitem que esta pela imaginação exercite a capacidade de resolução de problemas que enfrenta no seu dia a dia, além disso, esta interação estimula o desenho, a música, o pensar, o teatro, o brincar, o manuseio de livros, o escrever e a vontade de ouvir novamente. (SOUZA e BERNARDINO 2011, p.240)

A escola e as literaturas têm grandes responsabilidades no que diz respeito à formação cultural das crianças, pois podem promover a identificação cultural, como também podem causar a negação da existência de outras culturas. Deste modo, é fundamental, que sejam apresentadas às crianças desde muito cedo a realidade pluricultural de nosso país, isto é feito ao buscarmos recursos literários que não legitimam apenas histórias apresentadas a partir de perspectivas eurocêntricas, mas literaturas que resgatem os contos, tradições e costumes africanos e indígenas.

Sendo assim, compreendemos que a utilização da literatura em sala de aula apresenta potencialidades para o desenvolvimento do sentimento de pertencimento étnico, pois as narrativas presentes nas histórias ampliam o conhecimento de mundo da criança, porque favorece a compreensão sobre novos e velhos conceitos presentes em sua vida, contribuindo para a construção de sua identidade, permitindo que esta reconheça, legitime e valorize sua origem, história e ancestralidade. Assim, como afirma Gomes, (2002):

A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las. (GOMES, 2002, p.39)

2.4 Notas sobre o currículo

Vivemos em uma sociedade dinâmica que está em constante transformação, as notícias e informações chegam a nós cada vez mais rápido. A cada dia surgem novas tecnologias e inovações nos meios de comunicação, são novas maneiras de ver e viver em sociedade. Entretanto, junto a estes avanços surgem também novas perspectivas, críticas e problematizações sobre o nosso sistema de ensino, pois não se pode mais

acreditar em uma concepção de educação na qual o sujeito se constitui de maneira homogênea. Isso porque vivemos em uma sociedade multicultural, onde sujeitos sociais que historicamente foram colocados às margens da sociedade passam a reivindicar a legitimação e o reconhecimento de suas contribuições culturais, além da valorização de suas identidades sociais.

Assim, é fundamental refletirmos sobre o teor político do currículo e a escolha dos conhecimentos que estruturam nossas propostas curriculares; questionarmos e buscarmos compreender qual o papel do currículo escolar, bem como as relações de poder envolvidas na definição dos conhecimentos considerados válidos para integrarem o currículo escolar.

Para compreendermos o cerne das questões relativas ao currículo e sua importância no âmbito da escola, precisamos considerar que o mesmo foi historicamente concebido como documento base para nortear e organizar os conhecimentos escolares em determinado tempo-espaço. Isso porque o currículo não é atemporal ou dissociado das questões culturais, sociais e históricas, ao contrário, expressa intencionalidades. Visa formar sujeitos a partir de conhecimentos e valores capazes de produzir identidades consideradas desejáveis, tendo em vista o controle social. Nesse sentido, a escola se coloca como um espaço ideal para desempenhar tal função.

Desse modo, podemos afirmar que no campo do currículo encontram-se amplas discussões sobre relações de poder relativas às questões ideológicas, já que este é guiado por questões políticas, sociológicas e filosóficas. Concordamos com Moreira e Silva (2016) quando afirma:

É por meio do currículo, concebido como elemento nuclear da política educacional, que os distintos grupos sociais – especialmente os dominantes – expressam sua visão de mundo, seu projeto social e suas “verdades”. Sendo assim, problematizar e questionar o currículo pode constituir um caminho inicial no esforço por formar novas subjetividades que não aceitem as normas opressoras. (MOREIRA e SILVA (2016, p.48)

Entendendo o currículo como dispositivo vital para a escola e centro da política educacional, podemos afirmar que nele se estruturam os conceitos, ideologias e visões de mundo que serão apresentados ao aluno. É coerente também afirmar que, estando imerso em relações de poder, o currículo resulta de escolhas no âmbito da cultura. Logo, é inevitável, que aconteça a inserção de determinados conteúdos no currículo; que

ocorra o favorecimento de alguns conhecimentos em detrimento de outros construindo-se hierarquias, produzindo-se identidades e estabelecendo-se diferenças, assim como afirma SILVA (1999). Vale ressaltar que neste campo de privilégio, os conhecimentos validados são sempre os mesmos e se comunicam com o projeto social visualizado pelas classes dominantes.

Tal ciclo é percebido nos conhecimentos que vêm sendo reproduzidos no currículo brasileiro, no qual se reproduzem antigas concepções de neutralidade que colaboram para o mito da história única, esta narra a construção da nossa identidade brasileira apenas sob a influência e herança de elementos eurocêtricos, onde os saberes legitimados são os do homem branco, cristão. Nesta narrativa são negadas as contribuições da população negra para a construção da história nacional, fazendo com que essa deixe de ser reconhecida como elemento de conhecimento oficial, como conhecimento a ser ensinado às populações negra e não negra.

Para vislumbrarmos novos paradigmas educacionais, precisamos confrontar a ideia de neutralidade do currículo, reconhecer o papel político da escola, pois esta é responsável por formar subjetividades críticas e reflexivas e para isso é fundamental a concepção de projetos educacionais que visem a emancipação dos coletivos feitos desiguais, pois de acordo com Moreira e Silva (2016) o currículo é o espaço escolar onde se concentram e se desdobram lutas que ocorrem no seio da sociedade, em torno de diferentes significados sobre o social e o político.

Portanto, o nosso currículo deve ser fluido e dialético, fundamentado em concepções descolonizadoras que contemplem as dinâmicas culturais, identitárias e políticas, sendo capazes de dialogar com a realidade sociocultural brasileira, relacionando os conhecimentos científicos e outros conhecimentos produzidos por esses sujeitos através de abordagens e conteúdos significativos que busquem a emancipação das minorias sociais.

2.5 A Lei 10.639/03: História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos

Na atual conjuntura é essencial considerarmos o currículo enquanto território de poder, disputas e interesses, como ferramenta hábil para ampliar o arcabouço de conhecimentos, saberes e valores de uma sociedade, pois concordamos com Moreira e Silva (2016) quando afirma que o currículo é um campo de lutas e de produtividade, diretamente relacionado à cultura e às relações sociais.

Historicamente os conteúdos curriculares, os livros didáticos e as práticas educacionais em escolas públicas brasileiras silenciaram as contribuições das populações negras para a formação da nossa sociedade e da identidade nacional, apresentando o sujeito negro apenas no contexto da escravidão, contribuindo então para a negação da existência da diversidade étnico-racial que adentra nossas salas de aula. No entanto, é no final do XX com o fortalecimento das lutas dos Movimentos Negros e de sua participação ativa na sociedade que passam a ser discutidas e problematizadas novas formas de atuação da população negra nos diferentes espaços sociais, sendo reivindicadas políticas educacionais identitárias.

Dessa forma compreendemos a implementação da lei 10.639/03 como resultado da luta e da resistência negra, pois estes passaram a reconhecer a educação como mecanismo capaz de romper com as opressões, desigualdades sociais e preconceitos que permeiam e estruturam as relações em nossa sociedade. Como afirma Gomes (2008, p.68-69):

a implementação da Lei 10.639/03 e de suas respectivas diretrizes curriculares nacionais vem somar às demandas do movimento negro, de intelectuais e de outros movimentos sociais que se mantêm atentos à luta pela superação do racismo na sociedade, de modo geral, e na educação escolar, em específico.

Assim sendo, a inserção do ensino da História e Cultura da África no currículo, constitui uma forma de política de ação afirmativa que visa a legitimação de conhecimentos e saberes ancestrais e possibilitam a construção da identidade e do desenvolvimento do sentimento de pertencimento étnico de uma população que foi historicamente marcada pela desigualdade social e o racismo.

A implementação da lei representa avanços e uma quebra de paradigmas no currículo e no ensino de história, pois rompe com a centralidade nos currículos dos conhecimentos validados pelo colonizador, e passa a legitimar a existência das produções culturais e acadêmicas da população negra, restringindo o modelo monocultural, antes consolidado.

Desse modo, os conteúdos e abordagens das temáticas étnico-raciais, seja nos livros didáticos ou em salas de aula, devem preocupar-se em sair da esfera do ensino baseado em datas comemorativas para tratar os conteúdos de forma política, crítica e articulada para que estes sejam mecanismos potencializadores de mudanças culturais e sociais em favor da educação das relações étnico-raciais. Pois segundo Moreira e Silva (2016) é necessário:

reconhecer, problematizar, estranhar e desestabilizar: a proposta é interrogar os discursos essencializados e naturalizados que circulam na sociedade e que tanto causam discriminação, sofrimento e dor às pessoas; mostrar como esses discursos promovem a desigualdade e a hierarquização.

Compreendemos que lei a 10.639 constitui um instrumento de reparação história com a população negra e a partir de sua implementação são dadas possibilidades para a superação das desigualdades sociais e da subalternação do sujeito negro que foi instaurado no imaginário da social. Contudo, é importante ressaltar que para a desconstrução efetiva de práticas educacionais colonizadores e racistas a instauração de leis ou mudanças no campo do currículo não são suficientes. Para isto é necessário o empenho da ação profissional dos professores, partindo de práticas que abram espaços para novas narrativas, histórias e sujeitos, oportunizando a construção de novas subjetividades que agora inquietas, investigativas e questionadoras já não aceitarão as práticas opressoras. A capacitação e formação continuada de gestores, professores e trabalhadores da educação também se mostra fundamental para que estes possam reeducar o seu olhar sobre o ato de educar e para que suas práticas pedagógicas sejam reformuladas pautadas sobre a reflexão da importância de práticas educativas sensíveis às relações étnico-raciais, visando a construção de práticas que transgridam a realidade, reconhecendo e desafiando as limitações e movendo-se, junto aos seus alunos, para além das fronteiras, assim como foi defendido por Hooks (1994), ao tratar sobre o papel dos educadores no ato de transgredir a prática pedagógica.

3 O percurso metodológico da pesquisa

Por reconhecermos a necessidade de práticas e estratégias pedagógicas que propiciem às crianças negras o conhecimento sobre sua ancestralidade e a valorização de seus saberes e experiências, a presente pesquisa buscou compreender como os livros de literatura infanto-juvenil têm abordado as questões étnico-raciais em suas narrativas e ilustrações. Analisa aspectos como a representação do sujeito negro, os adjetivos e valores associados a esses sujeitos nas narrativas, a qualidade estética e literária das ilustrações, além de ponderar se os livros analisados apresentam potencialidades que favoreçam o desenvolvimento do sentimento de pertencimento étnico das crianças, bem como a construção positiva da identidade étnica dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. I.

Dessa forma, a pesquisa foi realizada sob uma abordagem qualitativa por seu caráter descritivo e analítico, proximidade das pesquisadoras com o objeto de estudo, sendo necessária a compreensão do comportamento, das ações e relações humanas, tendo maior interesse pelos processos, pois a abordagem qualitativa dá lugar ao subjetivismo, levando em conta crenças, valores e atitudes que fazem parte do universo de significados dos dados (KNECHTEL, 2014).

Trata-se de uma pesquisa do tipo documental, cuja análise se debruçou sobre documentos primários. Selecionamos dois livros de literatura infanto-juvenil (Quadro 1), tendo como objetivo compreender as potencialidades das obras, e como estas podem ser utilizadas como estratégia para despertar e consolidar o desenvolvimento do sentimento de pertencimento étnico de crianças negras estudantes de escolas públicas.

Quadro 1 – Livros analisados

TÍTULOS	AUTORES	ANO	EDITORA
Betina	Nilma Lino Gomes	2011	Mazza Edições
Da minha janela	Otávio Júnior	2019	Companhia das Letrinhas

Para proceder à seleção das literaturas citadas acima realizamos o mapeamento de 12 obras de literatura infanto-juvenil: Os cabelos de Lelê; A caixa de lápis de cor; Betina; Minha mãe é negra sim! Cada um do seu jeito, cada jeito é de um! Letras de carvão; Meu crespo é de rainha; Amoras; Menina Bonita do laço de fita; Da minha janela; O Pequeno Príncipe Preto. Na escolha consideramos três principais aspectos, sendo eles: A presença dos sujeitos negros enquanto protagonistas das narrativas, ilustrações que não apresentem o sujeito negro de maneira estereotipada, mas que valorizassem os traços e características físicas das populações negras, e narrativas que propõem a reflexão e a crítica do lugar e da representação do sujeito negro em nossa sociedade.

Sendo assim, selecionamos as duas obras literárias citadas no quadro acima, pois estas apresentam as potencialidades consideradas por nós como necessárias para a desconstrução de discursos colonizadores e propiciam a identificação da criança, pois as temáticas abordadas pelas obras são as que mais se aproximam das realidades e conflitos identitários vivenciados por alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.

Além disso, selecionamos obras escritas por autores negros, pois compreendemos a importância de proporcionar às crianças a possibilidade de se reconhecerem nesses autores e se projetarem em espaços diferentes dentro da sociedade.

A análise dos dados é apresentada na próxima seção e contou com os seguintes procedimentos: mapeamento dos elementos dos livros, leituras repetidas do conteúdo identificado, categorização das narrativas presentes nos textos escritos e nas imagens, interpretação e análise dessas narrativas, à luz da literatura estudada.

4 Literatura infanto-juvenil e pertencimento étnico: o que revelam os dados

O livro A foi escrito por Nilma Lino Gomes do qual é Pedagoga, Mestra, Doutora em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo (USP) e Pós-Doutora em Sociologia pela Universidade de Coimbra. Foi presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) (2004/2006), como também foi a primeira mulher negra a ser nomeada reitora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (2013/2014). Assim sendo, Betina foi escrita por tal intelectual negra e estudiosa das relações étnicoraciais e ilustrada por Denise Nascimento, mulher negra e graduada em Designer do qual desde 1998 se dedica a ilustrações de livros infantojuvenis.

O livro B é de autoria de Otávio Júnior, escritor, ator, contador de histórias, produtor teatral e morador do Complexo da Penha, também conhecido como Livreiro do Alemão. Suas ilustrações foram produzidas pela argentina e designer gráfica Vanina Starkoff que dedica seu trabalho a ilustração de livros infanto juvenis. O livro foi publicado pela editora Companhia das Letrinhas no ano de 2019.

4.1 Elementos formadores da identidade étnica de crianças em livros de literatura infanto-juvenil

O livro A apresenta em seu enredo a trajetória da construção da identidade de Betina desde criança até a idade adulta, o cabelo da menina é o cerne das questões identitárias apresentadas na narrativa. Estas são demarcadas a partir de sua relação de afeto e carinho com sua avó e com seu cabelo, pois é durante o ato de trançar os cabelos da neta que ambas cantavam e contavam histórias. A partir desses diálogos a avó partilhava com a menina seus conhecimentos ancestrais, que ao decorrer da

narrativa se mostram como elementos determinantes no processo de formação identitária da Betina.

Ao desmanchar os penteados antigos e realizar novos penteados, a avó demonstra conhecer os cuidados necessários para o manuseio do cabelo crespo. É interessante destacar que a medida em que o enredo apresenta como é realizado o processo de trançar os cabelos, também ensina ao leitor como este pode ser realizado, pois:

O dia de fazer um penteado novo era especial. A avó tirava as tranças ou o coque antigo, lavava o cabelo da neta, passava creme para desembaraçar, desembaraçava, lavava de novo, secava na toalha. Nessa última etapa, o cabelo já não tinha mais creme. Uma dica: o segredo para um bom trançado é deixar o cabelo limpinho e sem creme. Evita caspa e facilita o manuseio dos fios. (GOMES, 2009, p. 6)

Compreendemos que o cabelo crespo para as populações negras está para além de uma questão estética, este é símbolo da identidade, da resistência e da luta dos movimentos negros, pela conquista de direitos e legitimidade de sua história e cultura. No trecho citado acima, percebemos a preocupação da autora em apresentar a construção da identidade da personagem, a partir de uma relação de respeito, conhecimentos e cuidados aos cabelos crespos, pois ao resgatar a temática do trançar e do fazer penteados a narrativa nos possibilita a problematização sobre as dificuldades vivenciadas por crianças negras na construção de sua identidade e autoestima, pois segundo SILVA, (2020) A cabeça, especialmente os cabelos crespos se inserem na comunicação corporal, manifesta através dos penteados afros, considerados aqui como manifestações artísticas, penteados esculturais. Trata-se de “estéticas de memórias ancestrais, próximas, familiares, cotidianas” e também religiosas. No entanto, vivemos em uma sociedade onde os padrões de beleza utilizados como referência, são brancos e eurocêntricos, os penteados considerados "bonitos" são aqueles com resultados em cabelos lisos, e em contrapartida os corpos e fenótipos negros são estigmatizados.

Historicamente o cabelo crespo foi considerado sujo, desarrumado, duro e feio, e ao tentarem seguir os padrões de beleza estabelecidos socialmente e replicarem tais penteados em seus fios crespos as crianças negras não alcançam o resultado desejado, surgindo o sentimento de frustração e inferioridade que podem resultar na baixa

autoestima dessas crianças. Além disso, é recorrente encontrarmos dentro das salas de aula crianças negras que rejeitam os seus cabelos e sua identidade negra pois são vítimas do racismo e comentários preconceituosos que desvalorizam a beleza negra e por vezes fadam o futuro dos fios ao alisamento ou ao eterno rabo de cavalo. Nesse sentido compreendemos que a literatura em sala de aula pode atuar como ferramenta para a reprodução ou a superação de estereótipos. No livro, Betina compreende-se enquanto negra e se orgulha de sua identidade ao expressar:

Ela sempre gostava do que via. Do outro lado do espelho, sorria para ela uma menina negra, com dois olhos grandes e pretos como jabuticabas, um rosto redondo e bochechas salientes [...] (GOMES, 2009, p.8)

Sendo assim, a narrativa nos possibilita romper com os estereótipos identitários historicamente instaurados no imaginário social à medida em que apresenta uma nova perspectiva de cuidados aos fios crespos, da aceitação da menina em relação a sua identidade. Concordamos com EVARISTO, (2005) quando coloca que a questão da identidade e diferença no interior da linguagem é como ato de criação linguística, a literatura surge como um espaço privilegiado de produção e reprodução simbólica de sentidos. Dessa forma, compreendemos que o texto utiliza tanto a linguagem escrita quanto a linguagem visual para a promoção da valorização dos traços e fenótipos negros, utilizando as vivências da personagem como instrumento para o despertar de novos sentidos e representatividade.

LIVRO B - Diferente do livro A os elementos formadores da identidade na narrativa B não são estruturados a partir dos fenótipos do protagonista, mas de suas relações com o ambiente e com outro. O protagonista da narrativa é um menino negro, morador de uma favela que observa o seu entorno e relata as suas perspectivas sobre o que está posto diante de sua janela. Ao analisarmos o livro, percebemos que os elementos formadores de identidade estão mais presentes nas ilustrações de Vanina Starkoff, que expressa e explora ações do cotidiano de moradores das periferias do nosso país, chamando a atenção do leitor para a pluralidade racial existente em nossa sociedade.

A identidade do protagonista se estrutura a partir de suas vivências e observações, são os banhos de sol na laje, as brincadeiras populares, as interações na

escola e na comunidade com crianças de diferentes tamanhos, tons de pele e etnias, tais aspectos influenciam e enriquecem os seus conhecimentos sobre si e sobre o lugar em que vive, permitindo que este se reconheça enquanto sujeito negro e periférico. Pois segundo Gomes:

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, 2002, p.39)

Sendo assim compreendemos que a construção da identidade das crianças, principalmente das crianças negras, pressupõem a socialização e contato com o outro pois, é a partir das interações sociais, culturais e históricas que passamos a reconhecer as nossas diferenças e semelhanças, porque o contato com o novo, nos causa identificação ou estranheza. Sendo então através dessas vivências que conseguimos compreender como se constituem as relações e as estruturas sociais nas quais estamos inseridos, pois de acordo com Silva Tadeu (2000, pg.75) “Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois inseparáveis”

Dessa forma o livro contribui para a formação da identidade da criança à medida em que explora elementos sociais e culturais a partir da pluralidade racial presentes nas periferias e nos conhecimentos e saberes desenvolvidos dentro dessas. Sendo assim, nos possibilita romper com o estigma de que as favelas não são espaços produtores de conhecimento, despertando na criança o orgulho e o pertencimento local.

4.2 Pertencimento étnico de crianças negras em textos e imagens dos livros de literatura infanto-juvenil

LIVRO A - A narrativa de Betina, apresenta no texto e em suas ilustrações elementos capazes de desenvolver o sentimento de identificação aos pequenos leitores

negros pois retratam Betina e sua família como pessoas alegres, e afetuosas, além de respeitar os traços e fenotipos negros, destacando em seu enredo a beleza da menina.

Os elementos que demonstram o orgulho do pertencimento étnico da menina são encontrados nos diálogos desta com sua avó e com seus colegas, pois compartilhava com entusiasmo durante o recreio da escola os conhecimentos aprendidos com a avó sobre a arte de trançar. As interações da menina com os colegas de sala e com a professora favoreciam o sentimento de pertencimento de Betina, pois esta era muito elogiada por causa de suas tranças e penteados, no entanto também haviam os que não gostavam e criticavam seus cabelos, mas a menina não silenciava diante do preconceito, sempre respondia aos comentários que a incomodavam: “Para com isso! Tá com inveja, é?! Se quiser, peço a minha avó para fazer trancinha no seu cabelo também” (GOMES, 2009, p.12).

A fala de Betina, transparece o seu sentimento de pertencimento, ao não aceitar as críticas sobre seu cabelo, a menina revela o reconhecimento de sua beleza e conhecimento sobre sua ancestralidade ao afirmar que avó poderia trançar os cabelos daqueles que a criticavam. O sentimento de orgulho em compartilhar conhecimentos e experiências ligadas à etnia negra permanece presente durante todo a narrativa, em outro fragmento tal elemento formador da identidade étnica da personagem está expresso quando Betina se encontra em um diálogo com sua avó a qual informa que irá, logo logo, se encontrar com seus ancestrais, elemento significativo na cultura negra. Ao longo deste diálogo a avó explica que ancestrais são aqueles que deixaram para o povo negro os seus costumes, tradições e também lutas contra uma sociedade que os segregavam e calavam, e se propõe a ensinar a Betina todo seu conhecimento ancestral sobre as técnicas da arte de trançar. Contudo apresenta a neta a condição de que esta deve trançar o cabelo de todos aqueles que a procurarem e tendo como objetivo desenvolver em cada pessoa a satisfação de ser quem é; “Você vai trançar o cabelo de toda a gente, ajudando cada pessoa que chegar até você a se sentir bem, gostar mais de si, sentir-se feliz de ser como é, com o seu cabelo e a sua aparência” (GOMES, 2009, p. 16). Betina ia crescendo trançando o cabelo de todos que a cercam realizando penteados cada dia mais bonitos, quando adulta, utilizou seu conhecimento ancestral para tornar-se cabeleireira e com seu trabalho buscou elevar a autoestima de pessoas de todas as idades e etnias, sendo assim percebemos o desenvolvimento do pertencimento étnico de Betina que a partir dos conhecimentos narrados por sua avó conheceu e apropriou-se de sua ancestralidade e etnia.

LIVRO B- A narrativa apresenta uma linguagem escrita simples e acessível, proporcionando que as crianças moradoras de periferias se identifiquem com as vivências descritas, se reconheçam enquanto moradores da favela e se percebam enquanto sujeitos ativos e participantes da sociedade. As ilustrações apresentam um papel fundamental na construção do enredo, pois retratam com beleza, riqueza de detalhes e muitas cores, as situações observadas através da janela do protagonista. Cada vivência é ilustrada de acordo com o que foi narrado, possibilitando às crianças vê-las de forma concreta, pois segundo DEBUS (2010) a ilustração tem papel intrínseco nas publicações e é lida também como narrativa, fato que ganha proporções maiores quando se trazem para a cena os livros de imagens.

O livro, não apresenta de maneira explícita o conceito de pertencimento étnico, mas apresenta elementos textuais e ilustrativos que possibilitam ao professor e/ou contador de histórias explorar as mais diversas questões e problemáticas em torno da relação social, econômica, cultural e histórica, da população negra com a favela. Pois historicamente a população negra foi posta às margens da sociedade, tendo negada sua contribuição para a construção da identidade nacional, e silenciado os seus conhecimentos e saberes. Tais aspectos refletiram diretamente na formação da nossa sociedade, nas salas de aulas e na elaboração das obras literárias, pois segundo (GOUVÊA, 2005) excluído do projeto de modernização do país, e afirmado estereotipicamente em sua identidade cultural constituidora da brasilidade, o negro assumia um espaço mítico ao longo da narrativa, negado em sua concretude, mas reificado e folclorizado no imaginário literário.

Sendo assim, acreditamos que ao apresenatar um protagonista negro, que reconhece a produção de cultura e história dentro da favela, a narrativa rompe com a visão deturpada da favela como epicentro da violência possibilitando que os alunos identifiquem, explorem e reconheçam as contribuições negras na formação da nossa sociedade, sendo possível então o desenvolvimento do sentimento de pertencimento étnico.

4.3 Superação de estereótipos e preconceitos com pessoas negras nos livros de literatura infanto-juvenil

Livro A- O livro apresenta qualidade estético literária tanto em suas ilustrações quanto em seu texto, pois suas ilustrações respeitam os fenotipos negros e ao apresentar

como personagem principal uma menina negra que se orgulha de sua cor e etnia, rompe com os estereótipos comumente associados a menina negra nas obras literárias do século XX, pois neste período esta era representada a partir de uma visão escravocrata de servidão e subalternização, ocupando nas narrativas o papel de coadjuvante, portadora de pouco intelecto que negava sua cor e origem e buscava se tornar branca, pois segundo (GOVÊA, 2005) a menina e o menino negro eram personagens mudos, desprovidos de uma caracterização que fosse além da referência racial.

A narrativa também rompe com elementos presentes também nas literaturas do século XX, ao desconstruir o estigma da preta velha, mulher negra empregada doméstica que era desprovida de conhecimentos e cultura, sendo incubida de contar histórias folclóricas para crianças brancas pois de acordo com (GOVÊA, 2005) a negra e o negro velho transformaram-se em personagem constantes, como agentes socializadores das crianças brancas, numa posição de servidão que revela a continuidade com o modelo escravocrata. No entanto, o enredo do livro *Betina* não apresenta a avó da menina em lugar de subalternização e apesar de repassar seus conhecimentos e contar histórias utilizando como recurso a linguagem oral, está não conta histórias apenas para entreter a neta, mas também para contribuir para a formação da identidade e desenvolvimento do sentimento de pertencimento étnico desta.

O texto apresenta elementos de superação à marginalidade ou anulação histórica da cultura negra, pois ao tornar-se adulta Betina conquista sua profissão enquanto cabeleireira, seu próprio salão de beleza, e o reconhecimento social pelo seu trabalho, possibilitando a desconstrução da ideia escravocrata instaurada historicamente de que pessoas negras devem ocupar lugares de servidão dentro da sociedade.

O reconhecimento social do trabalho de Betina é expresso na narrativa quando esta recebe o convite da diretora da escola em que estudou, para ministrar uma palestra sobre a arte de pentear e trançar. Durante a realização da palestra a protagonista apresenta a arte de trançar como conhecimento significativo e ancestral transmitido de geração para geração a partir da oralidade “Na história da minha família, a arte das tranças foi ensinado de mãe para filha, de tia para sobrinha, de avó e assim por diante.” Esse diálogo possibilita que o leitor compreenda que conhecimentos também são disseminados a partir da oralidade sem que precisem de registros escritos, sendo um importante recurso, dentro desta literatura, por concretizar a oralidade como um conhecimento válido capaz de exercer influências sobre a formação da identidade negra.

Livro B - Tanto a narrativa ilustrada, quanto a narrativa escrita, exaltam no protagonista a alegria e orgulho de pertencer a favela, características que se opõem às representações comumente encontradas na literatura brasileira do século XX quando segundo (GOUVÊA, 2005) o negro era percebido como potencialmente perigoso, fonte de agitação, insubordinação ou vagabundagem.

A superação à marginalidade e anulação histórica da cultura negra se apresentam na narrativa durante as vivências do protagonista que apresenta sua relação de afeto e significados com seu lugar, valorizando sem romantizar as suas experiências e desconstruindo a visão socialmente construída sobre a violência, a falta de acesso à cultura, arte e educação dos moradores, pois as ilustrações apresentam durante todo o enredo espaços e ações culturais que potencializam a construção da identidade e colaboram para o processo formativo da criança. As situações de violência vivenciadas na favela, também são apresentadas como é mencionado no seguinte trecho

“Da minha janela escuto sons que me deixam muito triste. Às vezes não posso ir à escola, nem jogar bola lá fora”. Mas logo em seguida o texto apresenta a superação do menino sobre esses episódios, quando expressa: "Da minha minha janela vejo o caminho vazio que volta a se encher quando fecho os meus olhos” JUNIOR (2019, p. 20).

Também são apresentados na narrativa o déficit estrutural das moradias da periferia, mas estes logo são associados à superação de tais dificuldades quando cita “Gente remendando o telhado, que estava quebrado por causa da chuva. Gente indo em busca do seu tesouro.” JUNIOR (2019, p). A luta para reconstruir a moradia, o ir e vir daqueles que vão trabalhar na esperança e busca por mais qualidade de vida. Desse modo compreendemos que a superação dos esteriotipos está descrita a partir do olhar do menino sobre suas vivências e experiências, adquiridas no lugar em que vive e também em sua trajetória diária e descrição dos sonhos dos seus sonhos e de seus vizinhos.

Considerações Finais

Durante a pesquisa buscamos compreender em que medida a literatura infanto juvenil contribui para a construção da identidade negra e o desenvolvimento do

sentimento de pertencimento étnico. A partir das análises realizadas nas obras literárias *Betina* e *Da minha janela*, concluímos que estas podem ser utilizadas enquanto mecanismo de emancipação e construção de uma educação anti racista, pois as narrativas apresentam elementos considerados por nós fundamentais para a desconstrução de estereótipos em relação a identidade negra. Estas abordam questões que se aproximam com as dificuldades vivenciadas por crianças negras, estudantes do Ensino Fundamental dentro do contexto escolar, possibilitando ao professor utilizar essas narrativas como ponto de partida para o ensino das relações étnico raciais.

As ilustrações que destacam a positividade na existência dos personagens, as leituras de espaço destacando elementos não subalternos, mas belos e ricos de cultura. Narrar o dia a dia dos personagens aproximando as vivências das crianças reais com os protagonistas dos livros, sendo o orgulho de pertencer e existir a principal pauta desta literaturas. Todos são elementos de grande importância para a identificação do “eu” na sociedade, sendo este “eu” não mais ignorante ou pouco politizado, mas, formador de história, importante e capaz de causar impactos positivos na sociedade.

A implementação da Lei 10.639/03, como política pública, abre espaço para um novo olhar às práticas pedagógicas que já se encontravam defasadas no contexto escolar. Este novo olhar, atrelado à prática, deve então cumprir com sua obrigatoriedade curricular ao valorizar, validar, resgatar e incluir a história e trajetória do homem negro na participação, positiva e relevante, da construção da história nacional brasileira.

Ao nos debruçarmos sobre o uso da literatura como estratégia pedagógica, entendemos que o uso da linguagem oral, escrita e ilustrações, são mecanismos potencializadores capazes de consagrar costumes, culturas e línguas, já que esta estratégia pode ser pensada como elemento para a construção de novos conhecimentos e posicionamentos, proporcionando o desenvolvimento do sentimento de pertencimento étnico e da criticidade.

Mas, vale ressaltar que tal estratégia também por vezes, oprimiu memórias do outro em função dos mesmos aspectos e, fazendo com que essas tradições sejam inferiorizadas, estigmatizadas e até mesmo esquecidas. Sendo por isto que a implementação da Lei 10.639 é considerada por nós uma conquista no âmbito educacional brasileiro, já que esta rompe com a centralidade nos currículos dos conhecimentos validados pelo colonizador, e passa a legitimar a existência das produções culturais e acadêmicas da população negra.

Referências

BERNARDINO, Andreza Dalla; SOUZA, Linete Oliveira de. **A contação de histórias como estratégia pedagógica na Educação Infantil e no Ensino Fundamental**. Educare et educare revista de educação. São Paulo, v 06, nº12, p. 235-249, jul./dez. 2011.

CARDOSO, A. L. S. FARIA, M. A. **“A Contação de Histórias no Desenvolvimento da Educação Infantil”**. Revista Eletrônica Saberes da Educação, vol. 7, n. 1, 2016.

CASCUDO, Luis da Câmara. **Literatura oral no Brasil**. São Paulo: Editora da universidade de São Paulo, 1984.

DEBUS, Eliane. **Meninos e meninas negras na literatura infantil brasileira:(des) velando preconceitos**. Perspectiva, v. 28, n. 1, p. 191-210, 2010.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antônio Flávio e CANDAU, Vera Maria. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e identidade negra**. Belo Horizonte: revista Aletria: alteridades em questão, POSLIT/CEL, Faculdade de Letras da UFMG, v.06, n.09, dez/2002, p. 38-47.

GOMES, Nilma Lino. **Betina**. Ilustrações de Denise Nascimento. Belo Horizonte: Mazza, 2009

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. **Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 77-89, jan./abr. 2005.

HOOKE, B. **Teaching to transgress: education as the practice of freedom**. New York: Routledge, 1994.

JÚNIOR, Otávio. **Da minha janela**. Companhia das Letrinhas, 2020.

KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada**. Curitiba: Intersaberes, 2014.

MOREIRA, Antonio Flavio; DA SILVA JÚNIOR, Paulo Melgaço. Currículo, transgressão e diálogo: quando outras possibilidades se tornam necessárias. Revista Tempos e Espaços em Educação, v. 9, n. 18, p. 45-54, 2016.

MOREIRA, Antônio Flávio e CANDAU, Vera Maria. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio e CÂMARA, Michelle Januário. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio e CANDAU, Vera Maria. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DA SILVA, Celia Regina Reis. **Cabelo crespo, corpo negro na luta cultural por representação afirmativa da identidade negra**. Revista Trilhas da História, v. 10, n. 19, p. 19-32, 2020.