

A FORMAÇÃO EM LITERATURA E A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES NEGRAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I

EDUCATION IN LITERATURE AND BLACK IDENTITIES BUILDING IN ELEMENTARY SCHOOL

FORMACIÓN EN LITERATURA Y CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES NEGRAS EN LA ESCUELA PRIMARIA

Wagner Ramos Campos¹

Marly Amarilha²

RESUMO: Estuda identificação de aprendizes do 3º ano do Ensino Fundamental I, de uma escola pública de Natal/RN-Brasil, com personagens ficcionais na leitura de literatura infantil negra. Investiga possibilidades de trabalho com obras desse tipo para a construção afirmativa das identidades, numa abordagem qualitativa com intervenção. O *corpus* centra-se em dois sujeitos que vivenciaram processos de identificação distintos: um por espelhamento e outro por afastamento do referente. Em 13 sessões de leitura foram lidas 6 obras de literatura infantil negra, brasileira e africana. A professora da turma recebeu formação e atuou como mediadora em atitude de andaimagem. Os resultados apontam para a possível diversidade de resposta dos aprendizes devido à complexidade do problema da identidade étnica, imerso em processos histórico-sociais e psicológicos que atualizam o racismo, o que representa grande desafio aos mediadores, que, por sua vez, têm na literatura campo promissor para seu enfrentamento.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do leitor. Afirmção da identidade cultural. Literatura infantil.

ABSTRACT: Studies identification between 3rd grade elementary school apprentices from a public school in Natal/RN-Brazil and fictional characters in black children's literature reading. Investigates possibilities of practices with this kind of work for affirmative identities building, in a qualitative and interventional approach. *Corpus* centers in two individuals who experienced different identification processes: mirroring and deviation from the referent. During 13 reading sessions, 6 works of Brazilian and African black children's literature were read. The class teacher has been trained and acted as mediator in a scaffolding attitude. Results point to the potential diversity in apprentices' response due to the complexity of the

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Técnico-Administrativo em Educação, no cargo de revisor de textos do *Campus* EaD do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Licenciado em Língua Portuguesa/Literaturas pela UFRN e pela Universidade de Coimbra – Portugal (Programa de Licenciaturas Internacionais – CAPES). *E-mail:* wagner.campos@ifrn.edu.br.

² Professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Ph.D. pela University of London. Bolsista de Produtividade do CNPq. Autora de *Estão mortas as fadas? Literatura Infantil e prática pedagógica* (9ª edição). *E-mail:* marlyamarilha@yahoo.com.br.

problem of ethnic identity, immersed in historical, social and psychological processes that update racism, which represents a challenge to mediators, who have in literature a promising field for its confrontation.

KEYWORDS: Reader's education. Affirming cultural identity. Children's literature.

RESUMEN: Estudia la identificación entre aprendices del 3er año de la escuela primaria, de una escuela pública en Natal/RN-Brasil, con personajes de ficción en la lectura de la literatura infantil negra. Investiga las posibilidades de trabajar con este tipo de obras para la construcción positiva de las identidades, en un enfoque cualitativo con intervención. El *corpus* se centra en dos sujetos que experimentaron diversos procesos de identificación: un por reflejo y otro por despeje del referente. En 13 sesiones de lectura se leyeron 6 obras de literatura infantil negra, brasileñas y africanas. La maestra de la clase fue entrenada y actuó como mediadora en actitud de andamiaje. Los resultados apuntan a la posible diversidad de respuesta de los alumnos debido a la complejidad del problema de la identidad étnica, inmerso en procesos históricos, sociales y psicológicos que actualizan el racismo, lo que representa un desafío para los mediadores, los cuales, a su vez, tienen en la literatura prometedor campo para la confrontación.

PALABRAS CLAVE: Educación del lector. Afirmación de la identidad cultural. Literatura infantil.

INTRODUÇÃO

Este artigo é parte de um estudo de cunho qualitativo que investiga a formação leitora em articulação com a formação das identidades culturais, focalizando os processos de identificação de aprendizes do Ensino Fundamental I (EF I) com personagens ficcionais na leitura de literatura infantil negra.

Objetiva investigar possibilidades de trabalho com obras desse tipo para a construção afirmativa das identidades negras e o combate ao racismo no EF I. Para tanto, parte do pressuposto de que a mediação de leitura segundo os moldes da andaimagem (GRAVES; GRAVES, 1995), inserida numa lógica de formação leitora que privilegie a experiência estética literária (AMARILHA, 2012), pode contribuir para o alcance desse objetivo em uma comunidade de aprendizes do EF I, por influenciar diretamente os processos de recepção leitora, dentre eles, a identificação.

Efetivamente, implementamos uma pesquisa qualitativa com intervenção junto a uma turma do 3º ano do EF I de uma escola estadual da área urbana de Natal/RN, que incluiu etapa de formação teórico-prática junto à professora e o planejamento e implementação, juntamente com o pesquisador, de 13 sessões de leitura de 6 obras de literatura infantil negra. Recorremos ainda à entrevista semiestruturada com os alunos, a professora e a diretora da escola, como instrumento capaz de subsidiar análises comparativas entre a situação do campo de pesquisa nos momentos de entrada e saída do pesquisador. O *corpus* pesquisado foi composto de

17 alunos, com faixa etária entre 7 e 9 anos e, em sua maioria, habitantes do bairro Vila de Ponta Negra.

Antes de abordarmos a pesquisa em si, é necessário conceituar a expressão literatura infantil negra e justificar seu emprego. Entendemos como *literatura infantil negra* o conjunto de obras literárias produzidas para a infância que representa como tema central aspectos das histórias e das culturas dos povos negros, seja na diáspora ou no continente africano. Atualmente, no Brasil, a maioria das pesquisas prefere empregar a expressão literatura afro-brasileira, ainda que sejam poucas as que justifiquem essa escolha. A própria Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório “o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira”, adotou essa nomenclatura. Contudo, esse uso não é consensual. Há uma corrente de autores que vem travando um aceso debate, defendendo o uso do termo literatura negra, que se sistematizou com a coletânea *Cadernos Negros*, desde finais da década de 1970 (ALVES, 2012). Segundo essa tendência, o termo se liga diretamente ao histórico de lutas dos movimentos negros brasileiros pela liberdade, igualdade e contra a discriminação racial. Além disso, denunciam o racismo epistêmico, perpetrado, dentre outras formas, pelo apagamento da palavra negro do âmbito acadêmico (CUTI, 2010), como se seu uso fosse vergonhoso, pela carga semântica que a história lhe impôs. Alves (2012), por sua vez, defende a importância da autodenominação da vertente literária assumida pelos negros, como resposta a Bernd (2011), que substituiu do título de sua antologia de poesia a expressão “negra brasileira” por “afro-brasileira”.

Em particular, nos estudos sobre literatura infantil, é extremamente raro encontrarmos a designação literatura negra. Acreditamos que tal opção ajuda a compreender o posicionamento político do autor, já que pressupõe diferenças discursivas, pragmáticas e histórico-sociais. Procuramos, neste estudo, contribuir com o esforço de ressignificação das palavras “negro” e “negra”, buscando subverter a carga semântica depreciativa que lhe foi atribuída por uma de autoafirmação e orgulho do pertencimento étnico, numa postura semelhante à da artista peruana Victoria Eugenia Santa Cruz, em sua célebre interpretação do poema de sua autoria *Me gritaron negra* (HERNÁNDEZ, 2012).

CONTEXTUALIZAÇÃO E JUSTIFICATIVAS

O teórico dos Estudos Culturais com o qual dialogaremos neste artigo, Stuart Hall, inicia o ensaio “Que 'negro' é esse na cultura negra?”, não respondendo a essa pergunta,

mas propondo outra: “que tipo de momento é este para se colocar a questão da cultura popular negra?” (HALL, 2006, p.317). Ainda que sua resposta seja, em vários aspectos, válida aqui e agora, ele falava a partir da perspectiva de um imigrante jamaicano na Inglaterra, na segunda metade do século XX. Caber-nos-ia, então, esboçar uma atualização da resposta para a realidade brasileira atual, mas, fixando-nos no contexto escolar. Com isso, pretende-se refletir, ainda que de forma breve, sobre a configuração atual das relações étnico-raciais nas escolas brasileiras e, além disso, sobre as raízes históricas do momento presente. Tais reflexões nos permitirão esclarecer o posicionamento ético e político do pesquisador acerca da temática pesquisada e justificar algumas escolhas metodológicas.

Como ponto de partida, é válido observarmos os resultados da pesquisa *Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei n.º 10.639/03* (BRASIL, 2012), que apontam (dentre vários dados sobre a persistência de desigualdades significativas entre negros e brancos no acesso à educação) que a maior dificuldade de implementação da Lei 10.639/2003 alegada pelos sujeitos consultados foi a “resistência da comunidade escolar” (BRASIL, 2012, p. 68). O documento indica, então, os processos de formação continuada de professores da educação básica na temática étnico-racial como medida crucial para o cumprimento da Lei.

É assim que compreendemos a opção de se implementar uma pesquisa participante que tivesse o professor do EF I como interlocutor privilegiado e pudesse por um lado, funcionar como uma ação de formação continuada determinante no desenvolvimento pessoal e profissional desse professor (AMARILHA, 2007, p. 341); por outro lado, propiciar aos aprendizes o contato com representações positivas dos negros e de sua cultura que pudessem ajudá-los a superar os estereótipos consolidados na cultura nacional hegemônica.

Em seguida, ressaltamos a necessidade de se historicizar a discussão sobre o quadro atual das relações étnico-raciais na escola, de modo a reconhecer as reminiscências de um longo processo histórico. Nesse sentido, os diversos sistemas de ensino formais constituídos no Brasil, desde o império até o início da redemocratização após a última ditadura militar, podem ser vistos como palcos históricos de um choque de culturas entre a institucional – da ideologia branca dominante, construída com base no darwinismo social, associado a ideais eugênicos e higienistas (SKIDMORE, 1976) - e a dos aprendizes negros, herdeira de sociedades tradicionais de culturas de transmissão oral, baseadas no respeito à ancestralidade (LOPES, 2011). Foi somente com a

abertura democrática dos anos de 1980 que as demandas históricas dos movimentos negros ganharam mais visibilidade na opinião pública (SANTOS, 2005). Mas foi efetivamente na primeira década de 2000 que o país começou a adotar políticas públicas corretivas e compensatórias, procurando garantir a inserção das etnias não brancas nos diversos sistemas de ensino. É nesse contexto que surge a Lei 10.639/2003 e, como consequência, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (DCN-ER),(BRASIL, 2004). Esses documentos alteram preceitos básicos da própria função do sistema educacional e são um marco divisor na história da educação dos negros no Brasil, justamente por representar uma oportunidade de reconstrução das identidades negras, formando cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico, o que, por sua vez, seria o primeiro e mais importante passo em direção à democratização das relações étnico-raciais no nosso país.

Em linhas gerais, é preciso complexificar a história da educação dos negros no Brasil, reconhecendo sua condição de sujeitos desse processo, para que possam definir suas identidades em confronto com referenciais próprios. É nesse sentido, que Lopes (2011, p. 211) pensa a identidade negra, quando conclui que:

Na hora, então, em que o Brasil afrodescendente procurar recompor os elos que o unem à sua ancestralidade, em busca da recuperação de toda uma identidade perdida, cabe às lideranças procurarem levar o povo negro a desenvolver sua consciência, para que conheça adequadamente sua realidade passada e presente, pois só isso o levará à reconquista de sua identidade e sua autoestima para ser finalmente produtivo e feliz.

Entendemos que a escola desempenhe um papel fundamental nessa (re) conquista da identidade negra. Particularmente, no caso do EF I, pode ser a própria escola a promover o primeiro contato dos aprendizes com representações distorcidas de si e de seu legado étnico-cultural. Daí, a necessidade de toda a comunidade escolar ressignificar suas práticas, repensando o lugar da cultura popular negra (e indígena) dentro da escola, tanto nos conteúdos quanto na relação diária com a cultura dos próprios aprendizes, de modo que os não brancos (que, segundo o último Censo, realizado em 2010, correspondem à maioria da população brasileira) também possam se ver representados e representar-se.

A respeito da representação, uma das consequências da Lei 10.639/03 mais evidente, até o momento, é sentida no mercado editorial de livros de literatura infantil. O fato de o Ministério da Educação (MEC) passar a comprar obras de literatura infantil negra em grandes

quantidades levou a uma corrida das editoras para publicar esse tipo de obras, o que aumentou muito o número de obras publicadas sobre essa temática, nos últimos anos. Hoje, por meio do Programa Nacional do Livro Didático e do Programa Nacional Biblioteca da Escola, a maioria das escolas públicas recebeu esses livros comprados pelo MEC. No entanto, como os resultados parciais deste estudo apontam, somente a presença dessas obras na biblioteca escolar nem sempre garantem o cumprimento da lei.

Dessa forma, o reconhecimento do papel determinante do mediador de leitura nos processos de recepção estética do texto literário levou-nos a optar pela formação junto à professora colaboradora da pesquisa, numa tentativa de subsidiar o seu trabalho com a formação de leitores na perspectiva da valorização das identidades negras.

REFERENCIAL TEÓRICO

Amarilha (2007) propõe considerações epistemológicas importantes acerca do objeto de pesquisa ensino de literatura. A autora aponta para um objeto “mal comportado”, que exige diferentes abordagens e instrumentais metodológicos para revelar-se de forma mais nítida. Emerge, assim, a metáfora da construção do conhecimento segundo uma rede de significados:

Nesse percurso, apresenta-se a heterogeneidade, pois o objeto é uma situação e, portanto, inclui a diversidade de atores e eventos. Por outro lado, na busca de fazer face às questões, procura-se uma atitude de acentralidade em que, a cada passo, se seleciona um aspecto relevante, entendendo que o foco de hoje, poderá não sê-lo amanhã (AMARILHA, 2007, p. 342).

Assim, pretendemos, em primeiro lugar, apropriarmo-nos da rede de sentidos trançada na obra *Estão mortas as fadas? Literatura Infantil e prática pedagógica* (AMARILHA, 2012). Esta obra foi estruturada para funcionar como um conjunto de conhecimentos básicos acerca da literatura infantil e da formação do leitor com os quais é desejável que os professores da educação básica tenham contato. Ela é fruto de várias experiências de pesquisa sobre o ensino de literatura nas escolas do estado do Rio Grande do Norte, e avança análises sobre o contexto local baseadas em conceitos advindos de diversas áreas, como estudos sobre mediação pedagógica, aspectos psicológicos da leitura, história da literatura infantil e de seus usos, Estética da Recepção e Psicanálise.

Em seguida, almejamos entrelaçar mais uma linhagem de significados nessa rede, de modo a aumentar o número de nós e, assim, a capacidade de reter fenômenos outros, que

puddessem escapar-lhe. Essa nova linha é a que traz as questões relacionadas às identidades culturais e já é, em si mesma, complexamente trançada. Tais questões são abarcadas pelos Estudos Culturais, que são uma área de estudos transdisciplinar, nascida na Inglaterra no final dos anos 1950, principalmente pelo trabalho do sociólogo jamaicano Stuart Hall. Trata-se de uma área muito produtiva ultimamente, na qual várias categorias vêm sendo criadas e outras ressignificadas, como multiculturalismo, interculturalismo, transculturalismo diferenças, identidades culturais, raça, racismo, etnicidade, negritude, tradição, dentre outras. Contudo, devido às limitações deste trabalho, concentrar-nos-emos no conceito que dá título à obra *A identidade cultural na pós-modernidade* (HALL, 2000), associado ao ferramental teórico correlato utilizado nesse livro e em Hall (2006) para discutir a questão racial, visando chegar às implicações para o processo pedagógico de formação do leitor a partir de obras de literatura infantil negra.

O elemento central de nossa fundamentação teórica é o de que a leitura de literatura é uma atividade formativa numa perspectiva de formação integral do sujeito, pois estimula seu desenvolvimento cognitivo e linguístico, ao mesmo tempo em que promove sua socialização e amplia seu horizonte de experiências. Portanto, defendemos que a escola tem a obrigação de promover o contato sistemático dos aprendizes com os textos literários. No caso particular de leitores principiantes, por vezes, esse contato só se dá de forma adequada pelo trabalho de um mediador de leitura, que possa apoiar o aprendiz em sua exploração de objetos culturais de complexidade mais elevada que sua maturidade permite desvendar.

Esse pressuposto deriva do pensamento de Vygotsky (1999), que confere grande ênfase aos aspectos socioculturais do desenvolvimento humano. Assim, ele sugere que as funções psicológicas superiores não são inatas aos sujeitos, mas desenvolvem-se a partir da mediação semiótica, ou seja, do contato com os signos produzidos pela cultura em que está inserido. Esse contato, por sua vez, é proporcionado pela interação com membros mais experientes dessa cultura. Com isso, o valor da interação social para o aprendizado é redimensionado, já que são os estímulos externos da atividade social que o impulsionam. Assim, à diferença entre o que um aprendiz consegue fazer sozinho e aquilo que pode realizar com a ajuda de um mediador mais experiente, Vygotsky deu o nome de zona de desenvolvimento proximal - ZDP (VYGOTSKY, 1999). Destarte, o papel dos mediadores seria, primeiro, conhecer a zona de desenvolvimento real do aprendiz, depois, ao planejar sua atuação, estimar até onde

essa zona pode estender-se e, por fim, criar zonas de desenvolvimento proximal, através da exploração conjunta dos símbolos construídos culturalmente. Portanto, devido a sua função humanizadora, o trabalho do mediador de leitura literária adquire centralidade em nossa pesquisa.

É deste quadro teórico que Amarilha (2012) parte ao propor suas reflexões acerca das relações entre a literatura infantil e a prática pedagógica de formação de leitores. Assim, na etapa de formação da professora-colaboradora, 4 capítulos do livro *Estão mortas as fadas?* (AMARILHA, 2012) fizeram parte da seleção de 10 textos teóricos usados. De maneira geral, destacamos, dentre as proposições mais importantes do livro, as contribuições da literatura para o desenvolvimento humano; os tipos de relações que as crianças estabelecem com o texto ficcional e o impacto delas para a sua organização da realidade; além das relações entre o lúdico e a comunicação no processo de atribuição de sentidos ao texto literário e a consequente importância conferida ao prazer em ler.

Entre o leitor aprendiz e a ficção, tece-se uma teia complexa de relações, dentre as quais assinalamos o jogo de vestir as máscaras do texto, como um dos fatores que possibilitam que o potencial comunicativo da literatura se realize. Assim, os efeitos catárticos de identificação com personagens ficcionais são vistos como expedientes dos quais o leitor lança mão para poder adentrar o processo comunicativo iniciado pela narrativa, respondendo ativamente a ele.

Ao identificar-se com um personagem de ficção, o leitor entra em sintonia com os valores, ideais e formas da comunidade em que o personagem se situa. Ao mesmo tempo em que o processo catártico ocorre, o leitor responde, em contrapartida, com os seus valores e os seus sentimentos, naquele momento, a todo o conjunto de valores sociais representados pelo personagem, pela história, pelo narrador de ficção. Percebe-se, portanto, a intrínseca relação entre o lúdico manifestado na identificação do leitor e o texto e a ação interativa resultante – que é um ato comunicativo (AMARILHA, 2012, p.85).

Assim, tudo depende de uma aceitação prévia do leitor das regras do jogo do texto. Caso ela exista, o leitor poderá vestir as mais variadas máscaras, ainda aquelas sejam bem diferentes dele próprio, como em uma brincadeira coletiva de faz de conta, com a diferença que, ao invés dos seus pares, aqui, é o texto quem define as relações de seu papel individual com o papel coletivo. É esse papel ativo que o leitor assume, voluntariamente, que o permite comunicar-se de fato com o texto, isto é, situá-lo em relação à sua própria vida, expandindo os horizontes da leitura para além do texto em si, em direção à realidade.

Com isso chegamos ao cerne de nossa argumentação: que a representação literária somente influenciará os processos de formação da identidade cultural se o leitor aceitar adentrar no teatro da leitura. Lá, ele encena enquanto assiste a si próprio encenando, já que, ao pôr-se no lugar do personagem, o leitor não dispõe de mais nada além da sua própria biografia para investir, tecer comparações e apropriar-se dos sentidos nascidos do diálogo entre seu eu e o outro do texto.

Cabe agora definir o conceito de identidade cultural na pós-modernidade (HALL, 2000). Começemos por conceituar “pós-modernidade”. O termo é usado para indicar aquilo que é fruto da Idade Moderna, mas que já lhe é diferente. Assim, Hall (2000) mostra os sucessivos descentramentos que o pensamento sociológico tradicional foi sofrendo ao longo do século passado, que acabaram por modificar completamente a noção de sujeito e a questão da identidade. De modo que, apesar das diferentes óticas de análise, a sociologia pós-moderna é consensual ao empregar as ideias de descontinuidade, fragmentação, ruptura e deslocamento para conceituar a pós-modernidade (HALL, 2000, p.18).

Já a noção de identidade é bem mais complexa do que nos é possível discutir aqui. Hall (2000, p.8) tenta condensar a discussão sobre a identidade cultural referindo-se a “aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nosso 'pertencimento' a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais.” Contudo, essa identidade, hoje, mostra-se provisória e fragmentária, uma vez que o colapso da paisagem social trazido pela globalização conduziu a uma fluidez muito maior nos processos de identificação, que faz com que a estrutura da identidade permaneça aberta às diferenças, as quais poderão ser incorporadas quando for conveniente. De modo que o sujeito não é mais o resultado coerente de uma única identidade, mas é composto de várias identidades, nem sempre com contornos bem definidos e, às vezes, contraditórias. As “narrativas do eu” são constantemente reformuladas, através do deslocamento contínuo das identificações. Ou seja, não há sentido em se falar de identidade como uma essência, mas como uma situação, um posicionamento provisório assumido como resposta a certos contextos (HALL, 2006).

Neste ponto, destacamos a importância das representações culturais para as identificações, já que os sujeitos negociam o tempo todo com diferentes tipos de diferenças, como as de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade. Em particular, a cultura nacional, enquanto comunidade simbólica é vista como um sistema discursivo que atua

duplamente: como sistema de representação e foco de identificação. Dentre as manifestações que interferem na narrativa da nação, inclui-se a literatura nacional, a mídia e a cultura popular.

Portanto, vale à pena questionar sobre o papel da escola na propagação das diversas narrativas de nação. A própria Lei 10.639/2003 nos ajuda a responder a questão, já que, combinada às DCN-ER (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana - 2004), procura garantir que as histórias e as culturas dos negros brasileiros sejam incluídas de forma adequada na narrativa de nação propalada pela escola. Se, por um lado, a escola é o reflexo da sociedade que a forjou, ela atua dialeticamente na formação dos indivíduos que compõem essa sociedade. De modo que ela não é a única, mas uma das instituições responsáveis pela reprodução da cultura nacional, ou – o que, para nós, é o que importa – pela sua transformação. O trabalho com a literatura infantil negra pode ajudar a deslocar as narrativas hegemônicas em favor de narrativas marginalizadas, incluindo vozes silenciadas e promovendo o contato dos aprendizes com focos de identificação alternativos ao da grande indústria cultural.

METODOLOGIA DE PESQUISA

Iniciamos a parte prática da pesquisa com a etapa de observação *in loco*. Baseados nos princípios da observação participante, os objetivos de pesquisa foram esclarecidos e as formas de participação foram livremente negociadas. O escopo das observações iniciais foi fazer a ecologia do ambiente escolar como um todo, com seus espaços, sujeitos e dinâmicas, convivendo o máximo de tempo com a comunidade, no intuito de conhecê-la e ser aceito por ela. Contudo, o foco incidiu sobre o quadro do ensino de literatura infantil negra encontrado antes das práticas interventivas.

Trata-se de uma escola da rede estadual de ensino, que atende 164 alunos do EF I, situada dentro de um quartel do Exército. Pode-se notar a influência do contexto militar, a começar pelos muros, onde há desenhos de personagens da Turma da Mônica em representações em que exaltam a pátria e seus símbolos. Além disso, a comunidade escolar observa diariamente o rito de entrar em forma diante da bandeira nacional, para cantar o hino nacional. É relevante também a presença de uma capela católica, sem portas, no meio do pátio central, com uma cruz no topo e uma imagem religiosa sobre o altar. Essas características são relevantes para o estudo da formação identitária dos alunos, já que a própria identidade escolar influencia aquela

formação. Essa última, por sua vez, constrói-se no diálogo entre as identidades locais e a cultura nacional.

Quanto aos espaços destinados à leitura, a escola dispõe de uma pequena biblioteca, que acomoda, com dificuldade, uma turma de cerca de 25 alunos, por vez, e que se encontrava quase sempre aberta, durante o período da intervenção. Na prática, esse espaço era usado esporadicamente como sala de leitura pelas professoras. O acervo conta com muitos e variados títulos, em geral, em bom estado de conservação, dentre os quais, identificamos vários títulos de literatura infantil negra e indígena. Além desse espaço, uma das 4 salas de aula contava com um "cantinho da leitura". Porém, ali, não se encontraram obras de literatura negra.

A partir das observações e, principalmente, dos relatos da professora colaboradora, concluímos que, antes da entrada no campo, o quadro do ensino de literatura era assistemático e o trabalho com obras de literatura infantil negra, praticamente inexistente.

Chegamos, então, à formação teórico-prática da professora colaboradora. Essa etapa se constitui de 10 encontros, de duas horas cada, durante os quais, além das discussões baseadas em 10 textos teóricos e metodológicos acerca do ensino de literatura e de suas implicações para as relações étnico-raciais, procedemos à leitura de diversas obras de literatura infantil negra, que possibilitaram formação de repertório e exercício de prosódia. Em paralelo, a professora praticava com sua turma os métodos estudados e relatava os resultados ao pesquisador. Esperávamos que a professora pudesse refletir sobre sua própria prática pedagógica e auxiliar no planejamento e condução das sessões de leitura a serem implementadas.

Em seguida, passamos ao planejamento das sessões de leitura para a turma de 3º ano, em que a professora-colaboradora passou a atuar no ano subsequente à formação. No planejamento, inserimos a releitura como método fundamental de trabalho e demos maior ênfase à fase de pré-ensino de conceitos, feita durante a etapa da pré-leitura, conforme o método da andaimagem (GRAVES;GRAVES,1995). Esperávamos, com isso, propiciar condições para que leitores pouco experientes (alguns ainda não alfabetizados) e com pouco conhecimento prévio da temática abordada pudessem ter sucesso no jogo de atribuição de sentidos às obras literárias selecionadas. Na execução do plano, ficou evidente a natureza transdisciplinar (D'AMBROSIO,1997) da proposta, já que, antes de cada leitura, optou-se por contextualizar os aspectos geográficos, históricos e culturais relacionados ao texto a ser lido com a turma.

Recorremos, a seguir, a uma entrevista coletiva com a turma, pedindo que eles relatassem, uma por vez, o que os fazia lembrar as palavras: “África”, “africanos” e “descendentes”. De início, eles se lembraram somente dos animais das savanas e do deserto. A palavra “africanos” lembrou-lhes que há gente em África, a quem logo associaram os adjetivos “selvagens” e “pobres”, e ninguém conhecia a palavra “descendentes”, cujo significado lhes foi exposto referindo-se aos negros brasileiros. Percebemos que, o conhecimento prévio da turma sobre a África coincide com as representações estereotipadas e, em sua maioria, negativas que a grande mídia veicula. De modo que, a escola que silencia sobre a temática, corrobora com a perpetuação dessas representações.

De modo geral, procuramos construir o repertório de leitura e, assim, formar um amplo mural representativo da experiência histórica negra. Além disso, procuramos partir de uma representação mais próxima ao conhecimento prévio dos aprendizes, para, gradualmente, ir complexificando as noções de África e da experiência histórica dos negros brasileiros, procurando assinalar a diferença dentro da diferença, de modo a nos afastarmos das noções essencialistas e homogeneizantes. Na sequência, implementamos as sessões de leitura de 6 obras, na seguinte ordem: *Um safári na Tanzânia* (KREBS, 2007), *O presente de Ossanha* (SANTOS, 2006), *Kofi e o menino de fogo* (LOPES, 2008), *Bruna e a galinha d'Angola* (ALMEIDA, 2011), *As panquecas de Mama Panya* (CHAMBERLIN; CHAMBERLIN, 2005) e *Anansi, o velho sábio* (KALEKI, 2007). No total, foram feitas 13 sessões de leitura, de duração aproximada de 50 minutos cada, sendo duas para cada obra, com a exceção de *Bruna e a galinha d'Angola*, que teve 3 sessões.

Para nos auxiliar no planejamento e execução das sessões de leitura, recorremos à mediação de leitura por andaimes, que é um procedimento baseado na pedagogia vygotskyana que consiste em “uma série de atividades especificamente desenhadas para assistir um grupo particular de estudantes a ler com sucesso, entender, apreender, e apreciar uma seleção particular de textos” (GRAVES; GRAVES, 1995, p.2, tradução nossa). Fixou-se uma mesma estrutura de atividades para todas as obras, conforme o Quadro 1 abaixo.

Quadro 1: Etapas da mediação de leitura por andaimes

Fase	Atividades
Pré-leitura	Previsões, motivação, pré-ensino de conceitos, vocabulário.
Leitura	Com ou sem interrupções, com ou sem releitura.

Pós-leitura	Confirmação/refutação das previsões, discussão, atividade lúdica.
-------------	---

Devido à importância conferida por esse método à oralidade, além do planejamento sistêmico, fizemos também o planejamento prosódico, que consistiu basicamente na leitura oral dos textos repetidas vezes, de modo a desvendar suas potencialidades acústicas, descobrindo sonoridades que realçam os dramas representados nas narrativas.

Após o término das sessões, propusemos uma etapa de entrevistas individuais semiestruturadas com os aprendizes, a professora e a diretora, com o intuito de colher impressões pessoais sobre o processo e as eventuais mudanças decorridas dele. A utilidade dessa etapa é a de oferecer mais subsídios para a descrição dos fenômenos observados, em consonância com as exigências da pesquisa qualitativa, visto que:

a abordagem qualitativa de pesquisa enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada, o estudo das percepções pessoais, e a questão de pesquisa tem o objetivo de investigar um fenômeno em seu contexto ecológico natural e buscar sua compreensão a partir das perspectivas dos sujeitos (BOGDAN; BIKLEN, 1994 apud MARTUCCI, 2001, p.169).

Passamos, agora, à análise de um recorte do *corpus* construído, onde centraremos a atenção nos processos vivenciados por dois aprendizes, que serão identificados pelos pseudônimos de Bodru e Zalira. Pretendemos sublinhar, assim, as consequências do efeito catártico de identificação com personagens de ficção, já que “a catarse constitui a experiência comunicativa básica da arte, pois através dela o processo de identificação se torna explícito” (ZILBERMAN, 1989, p. 57).

Bodru é um dos alunos mais avançados da turma em termos de habilidades leitoras e de expressão oral. No seu caso, a recepção de obras de literatura infantil negra levou a um afastamento do foco de identificação. Na primeira sessão de leitura, perguntamos se eles gostariam de ser uma criança Massai, que estivesse junto com aquelas outras, fazendo um safári. Sua resposta foi “Não! Nem um pouquinho! Não gostaria de ficar perto de muita gente negra.” Aqui, a marca que diferencia o “eu” do “outro” é a cor da pele. Tal fala, segundo (SANTOS, 1980, p.76), insere-se na terceira modalidade do racismo brasileiro, qual seja, “a ideia negativa que fazemos das pessoas de cor” e nos dá uma chocante noção do quão cedo esse tipo de ideia é internalizada a partir do pensamento social marcado pela herança do ideal de branquitude. Episódios como esse não devem passar despercebidos, mas devem ser confrontados imediatamente pelos professores, já que são uma oportunidade para se discutir abertamente sobre

o racismo que, não sendo defensável por argumentos lógicos, acabará por ter sua ilogicidade desmascarada. Nas palavras de Santos (2001, p.106):

A discriminação racial não é um problema da criança negra, mas uma oportunidade de crianças negras e não negras se conhecerem, discutirem e instaurarem novas formas de relação, que tenham impacto em suas vidas e na sociedade como um todo.

Já na 3ª sessão, ao serem questionados sobre a religiosidade dos africanos escravizados trazidos para o Brasil, Bodru afirmou que eles eram “o anticristo”, por acreditarem em muitos deuses e que seria essa a razão pela qual “Deus” não lhes daria água nem comida. Aqui, o preconceito apresenta-se com outra roupagem, mirando a religião, mas sempre tendo como alvo os negros. Num acirramento do jogo de espelhos, o diferente é demonizado, não se tratando de um simples afastamento, mas de uma rejeição total do referente apresentado. Essa negação inviabilizou a sensibilização para com as privações advindas da escravidão, corrompendo os valores humanos relacionados à empatia em justificação do sofrimento alheio. Essa é uma das formas de preconceito que a escola menos combate. Pelo contrário, pesquisas como a de Caputo (2008, p.171) mostram que muitas crianças praticantes de religiões de matriz africana dizem, ou já disseram, alguma vez na escola, que são católicas para escapar de preconceitos. No nosso caso, a própria escola, ao ostentar exclusivamente símbolos católicos, contribui com a unilateralidade de pensamento ao invés de com o pluralismo. Contudo, a atitude acertada da professora colaboradora na condução da discussão levou a um aceso debate sobre se devemos ou não respeitar todas as manifestações religiosas, em que as falas dos próprios colegas levaram Bodru a repensar sua posição: “Se tem que ter respeito, tem que respeitar.”

No entanto, durante a entrevista, Bodru retomou não só essa, como outras falas preconceituosas, suas e de outros colegas:

Pesquisador: - Houve algum livro de que você não tenha gostado?

Bodru: - O presente de Ossanha.

Pesquisador: - Por quê?

Bodru: - É meio chatinho. Por que só tinha uma criança e... Um só pensa em brincar, mas não é legal, só brincar. O outro... O ruim é que o outro ficava sozinho. Não sei se ele toma banho ou não... Não tomava banho com xampu nem nada. Por isso que ele é sujo. É porque... na África não tinha nada. Só tinha floresta, areia e bichos. Pra mim não, tinha deuses. Os deuses não ficam no Brasil. Pra mim é só na África. Só existe um Deus (informação verbal).

Portanto, Bodru oscila e retoma sua reação hostil à representação de elementos oriundos da cosmogonia africana. Contudo, acreditamos que o contato com narrativas marginais

gera um “descentramento de antigas hierarquias e de grandes narrativas, [...] e abre caminho para novos espaços de contestação.” (HALL, 2006, p.319) Portanto, quanto mais frequente for esse contato, maiores serão os espaços de contestação.

Isso nos permite ponderar sobre a necessidade da sistematização das práticas de leitura e da continuidade, a longo prazo, da educação que se pretende antirracista, uma vez que os mecanismos reprodutores do racismo encontram-se consolidados na nossa sociedade, sendo constantemente renovados. Daí advém a inadequação de propostas que trabalham as histórias e as culturas negras em períodos restritos do calendário escolar. Tais propostas não combatem o problema, mas carnavalizam-no, numa postura acrítica de celebração de tudo, até da injustiça. É esse tipo de subversão da atitude de denúncia pelo silêncio festivo que perpetua “a quarta modalidade do racismo brasileiro: a ideia de que não somos racistas” (SANTOS, 1980, p.78).

Zalira é sorridente e introvertida, mas, quando sente necessidade, não hesita em se expressar para defender seu ponto de vista. Zalira é uma menina negra. Tal certeza não deriva de um juízo nosso, mas da íntima relação entre como Zalira se vê e como os colegas a veem. É importante ressaltar que, em nenhum momento desta pesquisa, buscou-se classificar os aprendizes em categorias raciais. No entanto, em diversas oportunidades, eles próprios o fizeram, negociando entre si suas diferenças e similaridades. Hall (2000, p.37) analisa a importância dessa questão para a formação identitária do ponto de vista psicanalítico, argumentando que a criança só consegue ver a si própria através do espelho do olhar do outro. Sendo assim, sublinhamos mais uma vez a importância da etapa de discussão da história, que:

além de confrontar o aluno com o texto, confronta-o com o outro que lhe indaga e com quem compartilha os mesmos questionamentos, aspecto esse que se constitui como uma via de desenvolvimento intra- e interpessoal (SOUZA, 2009, p. 207).

No caso de Zalira, as representações apresentadas geraram uma identificação por espelhamento, interferindo no modo como ela representava e imaginava a si própria. O personagem com o qual ela mais se identificou foi a menina Bruna, que encarna o poder transformador de uma voz triplamente marginal em relação ao *mainstream* cultural: negra, feminina e infante. Compilamos no Quadro 2 as respostas mais relevantes de Zalira às perguntas da entrevista.

Quadro 2: Respostas de Zalira à entrevista.

Perguntas	Respostas de Zalira
Qual foi o livro de que você mais gostou?	Bruna e a galinha d'Angola.
Por quê?	Por causa da galinha e porque a Bruna ficou feliz. E porque Bruna é o nome da minha prima.
Houve algum livro de que você não tenha gostado?	Não, gostei de todos!
Você se identificou com algum personagem?	Sim, com a Bruna.
O quê nesse personagem tem a ver com você?	O cabelo... A pele...
Qual foi a discussão que lhe chamou mais atenção?	Bruna e a galinha d'Angola.
Por quê?	Porque ela é diferente e eu tenho uma galinha igual a essa... Minha vó fez uma e eu pedi pra ela me dar, aí ela me deu!

Fonte: Autoria própria (informação verbal)

Mesmo antes da entrevista final, durante a 8ª sessão de leitura, em que discutimos a história, a identificação de Zalira com Bruna foi notória. Muito atenta, Zalira foi a que mais entrevistou nas discussões. Contudo, foi somente com a entrevista que pudemos recolher detalhes mais precisos acerca de sua recepção ao livro. Evidencia-se, na resposta, a menção aos traços físicos como motivadores da identificação, o que nos leva a ponderar sobre a importância de ilustrações que representem os traços característicos dos negros de forma positiva. Deveras, um dos fatos observados na pesquisa foi o modo integrado como os aprendizes processaram as palavras e os desenhos em sua recepção dos livros, sendo ambos igualmente relevantes para a compreensão leitora deles. Assim, as ilustrações de Valéria Saraiva funcionaram como uma chave, entendida por Zalira como evidência de que aquela leitura dizia respeito a ela. Conforme foi dito acima, esse engajamento é fulcral para a construção de sentidos por parte dos aprendizes, o que pode ajudar a explicar o protagonismo de Zalira durante a discussão, se pensarmos que sua identificação potencializou sua compreensão.

Já, a última resposta, compilada no Quadro 2, permite-nos concluir que Zalira, assim como a personagem Bruna, sente-se diferente dos outros. De modo que, a possibilidade de interagir com alguém igual a ela atua como fonte de satisfação e excita sua imaginação. As experiências de Bruna e a dela se condensam e Zalira passa a viver o que Bruna viveu. Isso foi possível devido à verossimilhança do texto literário que, devido à imaturidade da leitora, fez com

que o fictício, o real e o imaginário se transformassem numa coisa só. Amarilha (2012, p.84) enxerga esse fenômeno como uma etapa importante do desenvolvimento leitor que o possibilita adentrar o jogo literário e vivenciar experiências que o ajudarão a compreender a realidade.

Há ainda outro dado, observado durante as sessões de leitura de *Anansi, o velho sábio* (KALEKI, 2007), que pode nos auxiliar a complexificar um pouco mais as reflexões acerca dos processos de identificação vividos por Zalira. Durante as discussões, foi ela quem mais advogou sobre a centralidade do papel de Aso, esposa de Anansi, na narrativa, frisando que, sem a ajuda da mulher, ele não teria conseguido capturar as criaturas exigidas pelo deus do céu em troca de suas histórias. Ora, isso nos leva a ponderar acerca da relevância da categoria gênero naqueles processos. Zalira identificou-se com Bruna porque ela era negra ou porque era menina, ou ambos? Segundo Hall (2006, p.328), na pós-modernidade, há o deslocamento cruzado de uma identidade por outra, e nós, em nossas constantes negociações de diferentes diferenças, assumimos posições diversas, que entrecruzam várias identidades, a depender da situação. De modo que, no trato com a literatura infantil negra, mais do que a preocupação em se trabalhar com uma representação “genuína” da identidade negra, importa-nos entrecruzar esse com outros referenciais identitários, de modo a expandir o leque de focos de possíveis identificações, já que essas vêm sempre amalgamadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, resta fazer a ressalva de que o trabalho sobre identidade só poderá ter sucesso na democratização das relações étnico-raciais na escola se o professor tiver consciência de como contextualizar as representações dos negros com o processo histórico-cultural que as produziram. Caso contrário,

No momento em que o significante “negro” é arrancado de seu encaixe histórico, cultural e político, e é alojado em uma categoria racial biologicamente constituída, valorizamos, pela inversão, a própria base do racismo que estamos tentando desconstruir (HALL, 2006, p. 327).

E esse é um problema relatado em pesquisas (BRASIL, 2012) e observado no campo, qual seja, o despreparo de professores e gestores para lidar com as identidades étnicas, que os leva a resolver a questão folclorizando-a. Essa é a diferença essencializada que não faz diferença alguma: o negro celebrado no calendário escolar, no dia 20 de novembro, e invisível durante o resto do ano. Esse tipo de postura, em vez de incluir, reforça a segregação, ao demarcar,

mais ou menos nitidamente, as fronteiras que separam as tradições “deles” em confronto com as “nossas”.

Durante a entrevista com a diretora da escola, recolhemos exemplos do quanto preconceito e desconhecimento se casam nos discursos de quem demonstra pouca qualificação para lidar com o problema, reforçando, assim, inadvertidamente, o *status quo*:

Pesquisador: - Sua escola desenvolve alguma ação no sentido de tentar fazer cumprir a Lei 10.639/2003?

Diretora: - Não. [...] Eu até sugeri pras meninas de a gente ver um projeto da escola, mas não senti muito interesse em se fazer esse projeto. E, *como a gente não tem alunos negros*, a gente nem percebe muito isso, mas é uma necessidade, mesmo sem ter negros, porque eles convivem com outras pessoas, que têm que respeitar. A gente procura trabalhar no sentido da ética mesmo, de respeitar os outros. Mas, o conteúdo em si eu não sei como as meninas vêm trabalhando, não. Eu acho que elas continuam trabalhando como toda escola, dentro da história do Brasil, da época da escravidão, em que chegaram os negros e não sei o quê... Mas não se aprofundam muito não. Eu disse até outro dia... A gente tem que trabalhar... Essa nossa cultura - a gente tava trabalhando o folclore - que nós temos hoje, é descendente de onde? De negros e índios... E portugueses, depois. Então, se a gente aproveitar isso pra aprofundar, é um momento bom pra se trabalhar, né? *Principalmente porque se trabalha mais nessa época, do folclore* (informação verbal, grifo nosso).

Contra essa tendência, é preciso diversificar a experiência negra nas representações escolarizadas, retratando desde as sociedades tribais africanas ao cidadão negro brasileiro de hoje. Trata-se de uma situação extremamente delicada para os educadores, pois, se por um lado, reconhecer traços de continuidade entre esses dois momentos pode fortalecer laços com as raízes históricas, por outro, pode reforçar estereótipos essencialistas. Portanto, reiteramos a necessidade de os professores e gestores da educação básica receber formação específica que os capacitem a lidar com situações tão complexas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, G. *Bruna e a galinha d'Angola*. Ilustrações V. Saraiva. Rio de Janeiro: EDC e Pallas, 2011.

ALVES, M. Cadernos Negros (número 1): estado de alerta no fogo cruzado. In: FIGUEIREDO, M. C. L.; FONSECA, M. N. S. (Org.). *Poéticas afro-brasileiras*. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza; PUC Minas, 2012. p. 221-240.

AMARILHA, M. Uma janela sobre a pesquisa em ensino de literatura. In: MERCADO, L. P. L.; CAVALCANTE, M. A. S. (Org.). *Formação do pesquisador em educação: profissionalização docente, políticas públicas, trabalho e pesquisa*. Maceió: EDUFAL, 2007.p.339-353.

AMARILHA, M. *Estão mortas as fadas?* Literatura infantil e prática pedagógica. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BERND, Z. (Org.). *Antologia de poesia afro-brasileira: 150 anos de consciência negra no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Práticas pedagógicas de trabalho com as relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03*. Brasília: SECADI/UNESCO, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília: CNE, 10 de março de 2004. Petronilha Gonçalves e Silva (Relatora).

CAPUTO, S. G. Ogan adósu, òjè, ègbónmi e ekedi O candomblé também está na escola. Mas como? In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 149-181.

CHAMBERLIN, M.; CHAMBERLIN, R. *As panquecas de Mama Panya*. Ilustrações J. Cairns; tradução C. R. Mesquita. São Paulo: Edições SM, 2005.

CUTI. *Quem tem medo da palavra negro*. São Paulo: Departamento de Psicanálise - Sedes Sapientiae, 2010. 13 p. Disponível em: http://www.sedes.org.br/Departamentos/Psicanalise/pdf/quemtemmedodapalavranegro_cuti.pdf. Acesso em: 10 out. 2015.

D'AMBROSIO, Ubiratan. *Transdisciplinaridade*. São Paulo: Palas Athenas, 1997.

GRAVES, M. F.; GRAVES, B. B. The scaffolding reading experience: a flexible framework for helping students get the most out of text. *Reading*, Abr. 1995.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução T. T. da Silva e G. L. Louro. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HALL, S. Que “negro” é esse na cultura negra? Tradução S. Amaral. In: HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais* (1a. reimpressão revista). Belo Horizonte: UFMG, 2006. p. 317-330.

HERNÁNDEZ, I. *Me gritaron negra, Victoria Eugenia Santa Cruz*. 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=F5vPoqDkMF0>. Acesso em: 11 set. 2015.

KALEKI. *Anansi, o velho sábio*. Ilustrações J. C. Götting; tradução R. F. Aguiar. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007.

KREBS, L. *Um safári na Tanzânia*. Ilustrações J. Cairns; tradução C. R. Mesquita e H. F. Mello. São Paulo: Edições SM, 2007.

- LOPES, N. *Kofi e o menino de fogo*. Ilustrações H. Moreau. Rio de Janeiro: Pallas, 2008.
- LOPES, N. *Bantos, malês e identidade negra*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- MARTUCCI, E. M. Estudo de caso etnográfico. *Revista de Biblioteconomia de Brasília*, Brasília, v. 25, n. 2, p. 167-180, 2001.
- SANTOS, I. A. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 97-113.
- SANTOS, J. R. *O que é racismo*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1980. (Coleção Primeiros Passos)
- SANTOS, J. R. *O presente de Ossanha*. Ilustrações M. Veneza. 2. ed. São Paulo: Global, 2006.
- SANTOS, S. A. dos. A Lei no 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: CAVALLEIRO, Eliane (Coord.). *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº10.639/03*. Brasília: MEC/SECADI, 2005. p. 21-37.
- SKIDMORE, T. E. *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- SOUZA, D. M. de. *Literatura e educação: um caso/uma casa de inclusão*. 2009. 297 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. Tradução J. L. Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- ZILBERMAN, R. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

Recebido em setembro de 2015.
Aprovado em novembro de 2015.