

Entre cinderelas negras, meninas bonitas e cabelos de Lelê: o papel da literatura infantil na implementação da lei 10.639/2003

Ivanize Christiane do Nascimento Honorato¹
Tanise Müller Ramos²

Resumo

Este trabalho propõe-se a analisar a forma como a lei 10.639/2003, a qual tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica, vem sendo implementada nos processos de escolarização inicial, através de duas instituições públicas de ensino situadas na Região Metropolitana de Porto Alegre. Inserido nas discussões trazidas pelos Estudos Culturais, o presente texto pretende analisar como o ensino desta cultura vem sendo potencializado nos primeiros anos da escolarização a partir do uso da literatura infantil, que é aqui apresentada como um artefato cultural que veicula e produz modos de ver, atuando como um instrumento pedagogizante, produtor de identidades culturais.

Palavras-chave: lei 10.639, educação antirracista, literatura infantil.

Between black cinderellas, beautiful girls and Lelê's hair: children's literature and the law number 10.639/2003

Abstract

This paper proposes to examine how the Law 10.639 / 2003 , which made compulsory the teaching of History and Afro-Brazilian Culture in Basic Education, has been implemented in initial schooling processes , through two public institutions of education located the metropolitan area of Porto Alegre. Inserted in the discussions brought by Cultural Studies , this

1 Graduada em Educação Física pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Especialista em Educação Infantil e Especialista em Educação para a Diversidade pela mesma instituição. Coordenadora pedagógica da rede municipal de ensino de Porto Alegre.

2 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS). Membro do NECCSO (Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade) pela mesma instituição. Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Colégio de Aplicação/UFRGS em Porto Alegre.

article intends to analyze how the teaching of this culture has been enhanced in the early years of schooling from the use of children's literature , which is presented here as a cultural artifact that conveys and produces ways of seeing, acting as a pedagogical instrument, as producer of cultural identities.

Keywords: law 10.639, anti-racist education, children's literature.

INTRODUÇÃO

O presente texto tem como intenção analisar as possíveis conexões que vêm sendo estabelecidas entre a inclusão da história e cultura afro-brasileira na escola e o papel exercido pela literatura infantil enquanto ferramenta potencializadora deste processo.

O foco do trabalho repousa sobre as etapas iniciais de escolarização, abrangendo a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Busca-se analisar um recurso pedagógico que vem sendo amplamente utilizado nestas etapas escolares: o livro literário infantil, o qual se configura enquanto uma importante estratégia de criação de referenciais afirmativos da história e cultura afro-brasileira, especialmente através de seus personagens protagonistas, destacando-se aqui os personagens negros.

Foram selecionados alguns livros da literatura infantil que têm como temática a negritude, sobre os quais observamos de que forma este artefato vem produzindo as identidades culturais de crianças estudantes de instituições públicas de ensino. Para tanto, analisamos algumas situações observadas em salas de aula da Educação Infantil e do primeiro ano do Ensino Fundamental em escolas da região metropolitana de Porto Alegre³, situações estas marcadas pela presença do livro literário infantil com temáticas voltadas à negritude.

Inseridas nos Estudos Culturais em Educação, as análises aqui apresentadas procuram conferir centralidade aos conceitos de cultura, linguagem e identidade, apoiando-se nas discussões trazidas por autores como Stuart Hall e Alfredo Veiga-Neto, dentre outros autores, para conceber o currículo escolar como uma questão de saber, poder e identidade (SILVA,

3 As análises aqui efetuadas foram realizadas a partir de duas pesquisas realizadas pelas autoras entre os anos de 2007 e 2010, vinculadas à Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Uma das pesquisas diz respeito a um Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia (HONORATO, 2010) e o outro se refere a uma dissertação de mestrado (RAMOS, 2009).

2001), em que determinadas linguagens e narrativas são incluídas e outras excluídas, produzindo relações de igualdade e desigualdade entre os sujeitos escolares. Chama-se a atenção aqui, portanto, para o papel que assume a literatura infantil como forma de se produzir a inclusão de determinadas linguagens no espaço escolar, especialmente no que diz respeito à visibilidade conferida aos sujeitos negros enquanto referenciais de protagonismo, beleza e perspicácia, o que estaria contribuindo para a constituição das identidades culturais das crianças em fase de escolarização inicial.

A LEI 10.639 E O PAPEL DA LITERATURA INFANTIL

Sem pretender apresentar maiores detalhes sobre a lei 10.639/2003, consideramos necessário apenas situar a demanda que foi instaurada para as escolas a partir da aprovação deste documento. A lei 10.639 se refere a uma emenda ao artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁴ e delegou às escolas de Ensino Fundamental e Médio, nas esferas públicas e particulares, a obrigatoriedade do ensino da “História e Cultura Africana e Afro-Brasileira”, atendendo às propostas que vêm sendo implementadas no Brasil desde a década de 90, no rol de políticas públicas que são chamadas de ações afirmativas.

Distantes da intenção de analisar de forma detalhada as condições que possibilitaram a emergência desta lei, bem como os efeitos que ela poderia estar gerando nas instituições escolares (o que já tivemos a oportunidade de realizar em outros trabalhos), o que procuramos aqui é focar como a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira poderia estar sendo atendida nas etapas iniciais de escolarização por meio da literatura infantil, especialmente por meio das imagens que esse artefato traz de protagonistas negros, apresentados através de heróis, princesas e meninas belas em função de seu biótipo (cor, cabelos, traços do rosto).

Para sustentar tal afirmação, vamos ao encontro de vários pesquisadores que vêm convergindo com os Estudos Culturais ao analisar como o processo de escolarização vem produzindo a infância e, assim, as identidades culturais

4 Lei 9394/1996.

das crianças. Meyer (2002) é uma destas pesquisadoras, a qual analisa que os materiais presentes na escola são dotados de um grande potencial pedagógico, o que faz da instituição escolar um campo de produção de identidades culturais, levando-nos a pensar sobre os livros literários infantis utilizados pelos professores em sala de aula como agentes potencializadores de posturas e identidades de sujeitos. O uso da literatura infantil, portanto, confere à escola um importante papel no processo de produzir e visibilizar narrativas que descentram as tendências etnocentradas historicamente erigidas no currículo moderno ocidental, intervindo junto dos sujeitos para que eles possam visualizar o “outro” a partir de formas de se nomear a alteridade (SKLIAR, 2004) numa perspectiva afirmativa.

Outra pesquisadora que vai ao encontro dessas análises é Cunha (2007), para quem o repertório visual de uma determinada cultura acaba por produzir os modos de ver⁵ dos sujeitos. Em outras palavras, os modos de ver do sujeito são construídos culturalmente, interpelados pelos repertórios visuais disponíveis nos diferentes artefatos. A autora nos leva a pensar acerca dos referenciais visuais presentes na escola, especialmente na escolarização da infância, os quais produzem modos de ver e, portanto, produzem as identidades dos sujeitos.

Cunha (2007) ainda chama a atenção para o fato de os modos de ver produzidos pelas imagens na escola atuarem em um processo de conexão com outros referenciais culturais. Assim, podemos afirmar que a literatura infantil associada a outros referenciais culturais - tais como a presença de negros no meio artístico, intelectual, político, acadêmico, desporto, com grande visibilidade midiática – estaria produzindo modos de ver afirmativos da população negra no Brasil, ao colocar o negro em um lugar de referencial e visibilidade nos diferentes espaços e artefatos.

Portanto, pensamos que esta narrativização e lugarização do outro (SKLIAR, 2004), como podem ser pensadas as narrativas que vêm posicionando o negro de modo afirmativo na sociedade brasileira contemporânea, são amplamente potencializadas na escola por meio da literatura infantil. Em função destas considerações, pensamos a literatura infantil como uma estratégia para a implementação da lei 10.639/2003, ou

5 “Modos de ver” é um conceito usado pela autora a partir de sua leitura sobre Berger (1999).

seja, pensamos que este artefato pode sim produzir uma nova forma de narrar e de posicionar os sujeitos numa perspectiva antirracista, pois sustentada pela valorização da história e cultura afro-brasileira.

POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Partindo de uma proposta antirracista de ensino, entendemos que a literatura infantil pode potencializar o trabalho de inclusão afirmativa da história e cultura afro-brasileira nos primeiros anos de escolarização da infância, criando um cenário de visibilidade da negritude no currículo. Esclarecemos que a literatura infantil é aqui apresentada como um artefato cultural que veicula e produz modos de ver, atuando como um instrumento pedagógico, pois produtor de identidades culturais.

Ao falar em identidades culturais, buscamos subsídios em diversos autores inseridos nos Estudos Culturais, dentre os quais destacamos Hall (1998). Para o autor, as identidades culturais são construídas em função do pertencimento do sujeito a uma determinada cultura, onde atuam os repertórios linguísticos, religiosos, etnicorraciais, de gênero, entre outros, fazendo da identidade do sujeito um processo híbrido. Partindo das considerações deste autor, buscamos também as contribuições de *Gomes (2002), que converge com Hall, ao explicar que na nossa sociedade pluricultural,*

[...] alunos, professores e funcionários de estabelecimentos de ensino são, antes de mais nada, sujeitos sociais – homens e mulheres, crianças, adolescentes, jovens e adultos, pertencentes a diferentes grupos etnicorraciais, integrantes de distintos grupos sociais. São sujeitos com história de vida, representações, experiências, identidades, crenças, valores e costumes próprios que impregnam os ambientes educacionais por onde transitam com suas particularidades e semelhanças, compondo o contexto da diversidade. (GOMES, 2002, p. 22)

Nessa discussão, encontramos também as considerações de Larrosa (1996), o qual considera que a identidade cultural é um processo construído a partir das narrativas feitas sobre o sujeito e pelo sujeito em função de suas experiências e, portanto, de seus repertórios culturais. Nas palavras do autor:

“o sentido de quem somos está construído narrativamente” (LARROSA, 1996, p.147), o que nos leva a pensar que as narrativas visibilizadas na escola constituem repertórios capazes de produzir modos de ver o outro e a si mesmo, formando os posicionamentos dos sujeitos e a configuração de suas identidades culturais.

Além disto, como sustenta Veiga-Neto (2003), o cenário que vem se configurando como de “crise” da escola moderna parece definir-se em função das exigências de um mundo pós-moderno em oposição às práticas pedagógicas de um currículo tradicionalmente unicultural. Assim, ressignificar o papel da escola contemporânea passa pela consideração da diversidade cultural no currículo escolar, onde as diferenças possam ser narradas e situadas em um lugar de saber culturalmente valorizado.

A partir dessas considerações, é possível pensar que o contexto cultural construído nas salas de aula da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental permite a produção de determinados significados a partir da visibilidade afirmativa do negro na literatura infantil. Entendemos com isso que a organização das práticas escolares em torno da visibilidade afirmativa da história e cultura africana e afro-brasileira, em que a literatura infantil ocupa um papel de destaque, associada a outros eventos sociais mais amplos, estaria possibilitando a criação de um repertório visual que poderia produzir os modos de ver dos sujeitos, fazendo do sujeito negro um referencial de beleza e protagonismo, contrapondo a tendência unicultural do currículo e ressignificando o papel da escola contemporânea enquanto um espaço sensível à diversidade cultural.

Portanto, a configuração deste novo cenário na escola pode ser pensado como a construção de uma educação antirracista, pautada pela educação das relações étnicas e raciais entre sujeitos negros e não-negros, conforme estipula o documento orientador “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (2004)⁶. Tal documento postula a criação de novas pedagogias, onde o combate ao racismo seja uma premissa, o que nos leva a afirmar a necessidade contemporânea de se construir na escola uma educação

6 Parecer do Conselho Nacional de Educação, aprovado pelo Conselho Pleno a 10 de março de 2004 (Parecer CNE/CP3/2004).

antirracista. E acreditamos que para a constituição dessas novas práticas pedagógicas a literatura infantil tem muito a contribuir.

CENAS DO COTIDIANO ESCOLAR

Quando a escola não consegue criar um espaço de escuta e visibilidade da diversidade, acaba considerando os alunos como se fossem todos iguais nas suas culturas, etnias, habilidades, expectativas, ritmos de aprendizagens. Segundo Ferreira (2002), é preciso considerar que

A diversidade cultural é característica fundamental de todas as sociedades, mas se ela costuma ser usada de modo a desfavorecer os grupos sem poder nas mesmas, dentro da escola isto também acontece. Dentro da escola essa diversidade é esquecida, é tornada invisível, e substituída por uma concepção monocultural que reveste tudo o que nela acontece: a seleção curricular, o trabalho pedagógico cotidiano, a imposição de normas e valores, o processo de avaliação, etc. (FERREIRA, 2002, p.100)

Acreditando que a escola pode sim se constituir enquanto um espaço para a escuta da diversidade, destacamos aqui algumas situações de sala de aula que nos permitem analisar como a literatura infantil, por meio de suas narrativas e imagens, pode ser empregada como uma possibilidade de se visibilizar a diversidade étnica e racial no currículo escolar.

Para começar a pensar estas “cenas de sala de aula”, escolhemos o livro “Menina Bonita do Laço de Fita”⁷, uma das obras pioneiras a apresentar uma imagem afirmativa do negro na literatura infantil brasileira. Além de permitir às crianças negras que se sintam representadas na história, faz com que os demais colegas da turma as admirem e exaltem suas qualidades.

Pelos relatos de professoras que utilizam este livro em sala de aula, tanto na Educação Infantil como nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é comum que os alunos, antes mesmo de conhecerem a história, descrevam

7

MACHADO, Ana Maria. Menina Bonita do Laço de Fita. São Paulo: Ática, 2000, 7ª ed.

como sendo uma menina bonita uma personagem de pele clara, cabelos longos, preferencialmente loiros, olhos azuis. No entanto, observamos que, a partir do trabalho pedagógico com essa história, outras belezas são percebidas. Isto porque, de acordo com Dória (2008, p 152): “Menina Bonita opõe-se a essa tradição colonizadora, colocando o negro, ou no caso a menina negra, como um parâmetro de beleza a ser invejado.” Assim, por meio deste exemplo, reafirmamos a literatura infantil como um recurso pedagógico que se presta à inclusão da história e cultura negra em sala de aula, fazendo com que também a população negra seja colocada em um lugar de visibilidade afirmativa no currículo escolar, por meio da produção de narrativas que descentram as linguagens monoculturais historicamente erigidas na escola.

Podemos pensar também, no caso da educação infantil, em que o jogo simbólico é bastante presente na rotina, o quanto o trabalho com histórias como “Menina Bonita do Laço de Fita” permite às meninas negras da turma ocuparem um lugar que antes a cultura não lhes autorizava: o de rainha, o de princesa, o de Cinderela, por exemplo. Estes contos infantis respaldam o desejo que crianças negras têm de ocuparem o centro das atenções e brincadeiras, como também a aceitação por parte das crianças brancas. A dramatização possibilita experimentar, aceitar e compreender o lugar do outro.

Analisando outra cena escolar, agora em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental, observamos como essa outra narrativização e lugarização do outro (SKLIAR, 2004) vem produzindo os posicionamentos de crianças negras e não-negras. Após a realização de um projeto em que os alunos trabalharam com as histórias infantis do escritor Rogério Andrade Barbosa, conhecido por seus contos de origem africana, em uma atividade em que a professora solicitou à turma que desenhassem os seus autorretratos, uma menina de pele e olhos claros se desenhou negra, com pele e olhos pintados nas cores preta e marrom no papel. E quando questionada por sua professora sobre por que havia se desenhado daquela forma, a menina respondeu: “Ah, profe... Como eu queria ser africana...” Argumentou ainda que havia se desenhado negra, porque “adorava a África”, especialmente os africanos negros, que são pessoas “muito bonitas”. Interessante destacar que os demais alunos, ao ouvir o diálogo entre a professora e a aluna, acabaram por concordar que as pessoas negras são mesmo “muito bonitas, igual ao escritor Rogério Andrade Barbosa.”⁸. Cabe lembrar ainda que a essa turma já haviam

sido disponibilizados vários livros infantis onde os protagonistas eram negros, merecendo ser citados “Menina Bonita do Laço de Fita” e “O Cabelo de Lelê”⁹.

Esse episódio bem ilustra o modo como a literatura infantil pode servir como uma estratégia de implementação da lei 10.639, ao incluir de modo afirmativo a história e cultura africana e afro-brasileira nas narrativas escolares, fazendo do negro um referencial de beleza e protagonismo. Cabe destacar que o que se está afirmando aqui não é a produção de um “racismo às avessas”, mas antes problematizar as narrativas eurocentradas que durante muito tempo sustentaram o currículo escolar. Quem não recorda dos repertórios hegemonicamente centrados em referenciais brancos, como as princesas dos contos de fadas, com as quais todas nós, crianças negras ou brancas, acabávamos por nos identificar, desejando ser “belas” como aquelas personagens? O que pretendemos com a situação da menina branca que agora se identifica com a personagem negra é mostrar como é possível, no plano das narrativas e repertórios culturais, contrapor e descentrar as perspectivas etnocêntricas, o que acabará por produzir as identidades culturais dos sujeitos.

Nesse sentido, enquanto pesquisadoras e professoras das etapas iniciais de escolarização, nossa defesa será pela criação de narrativizações e lugarizações (SKLIAR, 2004) da diversidade na escola, o que implica em disponibilizar, ao lado das belas princesas brancas de olhos azuis, também protagonistas e heroínas negras, como é o caso de algumas personagens das histórias infantis, com as quais crianças brancas e negras parecem se identificar, desejando ser “tão bonitas” e perspicazes como aqueles referenciais. Ou seja, a escola, ao se tornar sensível para a escuta da diversidade, acaba por construir culturalmente a negritude como referência de beleza, desejo e consumo.

Esse episódio aconteceu em 2008, em uma escola municipal de Porto Alegre. As crianças desta turma estavam na faixa etária dos 7 aos 8 anos. Para uma análise mais detalhada, ver Ramos (2009).

9

BELÉM, Valéria. O cabelo de Lelê. [il.Adriana Mendonça]. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.

Indo ao encontro de tais afirmações, Cunha (2007), refere que a imagem usada como instrumento pedagógico possui potencial de constituir padrões de “verdade”. Neste sentido, a autora problematiza a visibilidade hegemônica de personagens brancos na escola, o que exclui a possibilidade de trabalho pedagógico com a diversidade:

Não dar visibilidade a determinadas imagens, tipos físicos categorizados fora dos padrões hegemônicos de beleza e comportamentais, afasta as crianças da possibilidade de entender as diferenças, de pensar que o mundo também é constituído pela multiplicidade de tipos. [...] O invisível, aquilo que ocultamos, que não está disponível ao olhar, também contribui para formularmos nossos modos de ver o mundo. (CUNHA, 2007, p.137-138)

Pensando no potencial que tem a literatura infantil de fragilizar tais padrões de “verdade” uniculturais, recorremos a outro exemplo de sala de aula. Em uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental, após várias aulas em que a professora explorou pedagogicamente o livro “O Cabelo de Lelê”, que tem como um de seus temas o significado do cabelo crespo e negro, as meninas da turma, tanto negras como brancas, começaram a aparecer na aula com cabelos bastante produzidos e arrumados com trancinhas e acessórios, aparentemente reproduzindo os penteados da personagem negra Lelê. Interessante é perceber que antes de conhecerem este livro, as crianças da turma vinham mostrando um comportamento bastante discriminatório em relação à cor e ao cabelo negro. Poderíamos pensar então que a forma de narrar o sujeito negro e de lhe conferir um lugar de destaque na escola acaba por produzir identidades negras e não-negras numa perspectiva antirracista.

Os alunos de uma turma de educação infantil também se encantaram com os mais variados penteados desta personagem principal. Ao verem a página do livro que mostrava os diversos modelos de cabelo (os penteados de Lelê), os alunos apontavam para essas imagens, e escolhiam quem queriam ser. Essa identificação com a personagem negra só foi possível devido a uma aproximação dos alunos com outros artefatos que apresentam uma imagem positiva do negro. Pois nos trabalhos iniciais com essa temática, havia um distanciamento e desinteresse por parte dos alunos. Uma das primeiras atividades realizadas nessa turma de educação infantil, antes da apresentação de algum livro com personagens negros, foi a discussão sobre diversidade, e a

partir dessa conversa, os alunos puderam observar e relatar as diferenças existentes entre os colegas da turma.

Na construção do painel “Somos todos diferentes”, em que era necessário recortar de revistas pessoas com características diferentes, a maioria dos alunos buscava o perfil de pessoas com a pele clara, magra e jovem. E quando questionados quanto às escolhas e a relação da proposta do painel, diziam: “é que eu gosto mais dessa”, “eu não acho outra”, “é que essa sou eu.” A partir desta atividade simples, percebe-se que estes alunos, embora tenham se dado conta de que somos todos diferentes, não valorizavam as pessoas negras, pois estas representações não fizeram parte do painel. Reforçamos aqui o quanto a implementação da lei 10.639 na sala de aula necessita da criação de um lugar de visibilidade afirmativa da negritude e da história e cultura afro-brasileira, a fim de produzir nos alunos outras formas de pensar a diversidade, os modelos de beleza, os modos de sentir-se negro, etc.

Ainda em relação ao episódio sobre os cabelos negros da personagem Lelê, chamou a atenção das professoras o fato de os alunos de uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental, tanto os negros como os não-negros, começarem a relatar com bastante alegria sobre a presença de afrodescendentes em suas famílias, além de muitos dizerem com orgulho “eu sou negro”, o que não acontecia antes. Um deles foi capaz de expressar em uma das aulas: “todos nós somos um pouquinho africanos”... Este episódio nos leva a pensar que o respeito para com a diversidade não acontece de forma natural e espontânea, mas sim requer de planejamento e ensino para acontecer. A construção do negro como um referencial de beleza é, portanto, uma prática social, o que coloca a escola diante da responsabilidade de construir narrativas e lugares de contraponto àqueles que historicamente vêm sendo relegados à população negra.

Aqui, merece ser feita uma importante ressalva: o uso já naturalizado da literatura infantil em sala de aula poderia gerar a opinião de que a simples presença de livros contendo personagens negros produziria posicionamentos menos racistas no espaço escolar. Repudiamos essa ideia e afirmamos a necessidade de se construir uma educação para a diversidade, onde o respeito e a valorização do outro – do negro – são processos históricos e culturais, os quais requerem de ensino para acontecerem. Assim, é necessário ao professor entender o livro infantil como dotado de forte potencial pedagógico, como já pudemos referir, o que coloca aos professores a necessidade de se planejar o uso destes materiais, de forma a promover a visibilidade afirmativa da

diversidade. Um exemplo disso são os projetos pedagógicos que observamos nas escolas, os quais foram desencadeados a partir de livros da literatura infantil, como “O cabelo de Lelé” e “Menina Bonita do Laço de Fita”, que têm em comum personagens protagonistas negras, servindo para a constituição afirmativa da identidade negra das crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais. Aqui, outra questão parece adquirir importância: a implementação da lei 10.639 vem sendo capaz de produzir identidades discentes, mas também posicionamentos docentes, ao desafiar os professores a construírem uma educação antirracista e, portanto, uma prática pedagógica guiada pela equidade de oportunidades entre negros e não-negros.

CONSIDERAÇÕES

O que pudemos concluir em nossas investigações e também em nossa prática pedagógica é que a implementação da lei 10.639 na escola se refere à construção de um repertório cultural afirmativo da diversidade, inclusive da história e cultura afro-brasileira, o que vem sendo potencializado pela literatura infantil. Assim, a implementação da lei não se sustenta apenas pela criação de projetos pedagógicos com prazos de início e término definidos, mas na valorização de outros referenciais (heróis, protagonistas, princesas...) no cotidiano da sala de aula, desnaturalizando os padrões de beleza historicamente estabelecidos.

Acreditamos também que um dos desdobramentos da lei 10.639 na escola é a criação de narrativas e lugarizações (SKLIAR, 2004) para a história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar e não necessariamente a discussão sobre o preconceito racial, ainda mais quando estamos tratando da criação de propostas pedagógicas voltadas as primeiras fases de escolarização da infância. Assim, a educação numa proposta antirracista sugere a criação de repertórios linguísticos e visuais afirmativos da população negra no currículo escolar, problematizando e fragilizando a centralidade historicamente construída na escola a respeito de padrões de “verdade” etnocentros e excludentes de outras possibilidades. Afirmamos a criação destas novas práticas pedagógicas problematizadoras como sendo uma grande necessidade que se coloca hoje para o processo de ressignificação da escola contemporânea.

REFERÊNCIAS:

BELÉM, Valéria. **O cabelo de Lelê**. [il.Adriana Mendonça]. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.

BERGER, John. **Modos de ver**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1999

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Federal nº 9.394/1996;

_____. **História e Cultura Afro-Brasileira**. Lei Federal nº 10.639/2003;

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Conselho Nacional de Educação, 10 de março de 2004;

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Pedagogias de imagens. In: DORNELLES, Leni Vieira (org.). **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007;

DÓRIA, Antonio Sampaio. **O preconceito em foco**: análise de obras literárias infanto-juvenis – reflexões sobre história e cultura. São Paulo: Paulinas, 2008;

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. **Mas afinal, para que interessam a um cigano as equações?** Experiências étnico-culturais para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2002;

GOMES, Nilma Lino. **O desafio da diversidade**. Experiências étnico-culturais para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2002;

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**; trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro.. São Paulo: DP&A, 1998, 2ª ed.;

HONORATO, Ivanize. **A cinderela pode ser negra?** Construindo identidades de crianças negras numa turma de educação infantil. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre, 2010.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação: uma entrevista de Jorge Larrosa para Alfredo Veiga-Neto. In: COSTA, M. V. (org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996;

MACHADO, Ana Maria. **Menina Bonita do Laço de Fita**. São Paulo: Ática, 2000, 7ª ed.;

MEYER, Dagmar E.. Das (im)possibilidades de se ver como um anjo... In: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002;

RAMOS, Tanise Muller. **Tecendo tramas, trançando gentes: narrativas constituindo identidades em uma escola municipal de Porto Alegre/RS no ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2009. 239f.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001

SKLIAR, Carlos. A materialidade da morte e o Eufemismo da tolerância. Duas faces, dentre as milhões de faces, desse monstro (humano) chamado racismo. In: GALLO, Silvio; SOUZA, Regina Maria (orgs.). **Educação do preconceito: ensaios sobre poder e resistência**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004;

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: COSTA, Marisa V. (org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A editora, 2003, p. 103-126

Recebido em fevereiro de 2015

Aprovado em junho de 2015