

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**



Sthefane Alicia de Oliveira Silva

**A roda de história na educação infantil: a narrativa no contexto da
valorização da identidade negra, criatividade e autoria de pensamento.**

Rio de Janeiro
2017

Sthefane Alicia de Oliveira Silva

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito necessário à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Maria Vitoria Campos Mamede Maia

Rio de Janeiro

2017

Sthefane Alicia de Oliveira Silva

A roda de história na educação infantil: a narrativa no contexto da valorização da identidade negra, criatividade e autoria de pensamento.

SILVIA, Sthefane Alicia de Oliveira

A RODA DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A NARRATIVA NO CONTEXTO DA VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA, CRIATIVIDADE E AUTORIA DE PENSAMENTO

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Rio de Janeiro, 2017.

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria Vitoria Campos Mamede Maia

1. Introdução. 2. A Literatura Infantil. 3. Educação Infantil e a criança. 4. A contação de história. 5. O processo de valorização da identidade negra 6. Como pesquisamos? metodologia 7. Análise de resultados 8. Considerações Finais. 9.. Referências Bibliográficas.

CDD: XXXC

Sthefane Alicia de Oliveira Silva

A roda de história na educação infantil: a narrativa no contexto da valorização da identidade negra, criatividade e autoria de pensamento.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito necessário à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em _____ de _____ de 2017.

Banca Examinadora

Prof^a. Dra Maria Vitoria Campos Mamede Maia

Instituição: Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ- PPGE

Assinatura: _____

Prof^a. Dra Ana Ivenicki

Instituição: Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ- PPGE

Assinatura: _____

Kátia Regina Xavier Pereira da Silva Instituição: Colégio Pedro II, Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica (MPPEB/CPII)

Assinatura: _____

Suplentes

Profª. Dra Maria Judith Sucupira Lins

Instituição: Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ- PPGE

Assinatura: _____

Prof Dr Ana Patrícia da Silva

Instituição : Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ - PGCM

Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

“Se enxerguei mais longe, foi porque estava sobre os ombros de gigantes.”

Isaac Newton (1643-1727)

Dedico este Mestrado aos meus pais, Severo e Alice, pelo incentivo e apoio em todas as minhas escolhas e decisões.

A vitória desta conquista dedico com todo meu amor, a vocês, meus gigantes!

Parabéns!

AGRADECIMENTOS

Início meus agradecimentos por DEUS, pela saúde, pela força de viver que carrego comigo e por ter colocado pessoas tão especiais a meu lado, sem as quais certamente não teria dado conta!

A meus pais, Severo e Alice, meu infinito agradecimento. Sempre acreditaram em minha capacidade e me acharam A MELHOR de todas, mesmo não sendo. Isso só me fortaleceu e me fez tentar não ser A MELHOR, mas a fazer o melhor de mim. Obrigada pelo amor incondicional!

A meu marido, Fagner, por ser tão importante na minha vida. Sempre me pondo para cima e me fazendo acreditar que posso mais que imagino. Obrigada por ter feito do meu sonho o nosso sonho! E a minha pequena Júlia, que, no último ano, esteve tão próxima (literalmente) de mim, que foi tão presente no desenvolvimento deste trabalho e que, agora, me inspira a querer ser mais que fui até hoje!

A meus irmãos, Luana e Robson, meu agradecimento especial, pois, a seu modo, sempre se orgulharam de mim e confiaram em meu trabalho. Obrigada pela confiança!

A meus tios, tias, primos e primas, avós e avôs, especialmente tia Lúcia, prima Mariana e meu primo André, que vibraram comigo, desde a aprovação na prova, e sempre fizeram “propaganda” positiva a meu respeito. Obrigada pela força!

À minha orientadora mor, Vicky, (Prof. Dr Maria Vitoria Campos Mamede Maia) que acreditou em meu potencial de uma forma a que eu não acreditava ser capaz de corresponder. Sempre disponível com sua alegria e disposta a ajudar, querendo que eu aproveitasse cada segundo dentro do mestrado. Conseguiu me fazer enxergar que existe mais que pesquisadores e resultados por trás de uma dissertação, ou por trás de um Dr., existe vida humana capaz de enxergar os limites, as lacunas e o sonho do outro. Você não foi somente orientadora, mas, conselheira, confidente, mãe e amiga. Você se tornou referência profissional e pessoal para meu crescimento.

Obrigada por acreditar tanto em mim!

A meus colegas do LUPEA, pelo acompanhamento contínuo, pelas experiências, e

sabedoria que o grupo partilhou, obrigada pelos momentos divididos juntos.

À Camila Vieira e Socorro Fortes, por elas tenho a mais profunda gratidão, agradeço os ensinamentos e conselhos, paciência, compreensão e incentivo que me fizeram crescer. As suas críticas construtivas, as discussões e reflexões foram fundamentais ao longo de todo o percurso. À Camila em especial pela sua disponibilidade, mesmo em período de licença maternidade, seu incentivo foi fundamental para realizar e prosseguir este estudo. Agradeço a forma interessada que acompanhou a realização deste trabalho. Eternamente grata por todo o apoio. “Mamães merecem ser mestres. Não podemos desistir e precisamos mostrar que a academia também é nossa”. (VIEIRA, 2017)

Ninguém vence sozinho... OBRIGADA A TODOS!

A criança tem cem linguagens
Cem mãos cem pensamentos
Cem maneiras de pensar
De brincar e de falar
Cem sempre cem
Maneiras de ouvir
De surpreender de amar
Cem alegrias para cantar e perceber
Cem mundos para descobrir
Cem mundos para inventar
Cem mundos para sonhar.
A criança tem Cem linguagens (e mais
cem, cem, cem)
Mas roubam-lhe noventa e nove
Separam-lhe a cabeça do corpo
Dizem-lhe: Para pensar sem mãos, para
ouvir sem falar
Para compreender sem alegria
Para amar e para se admirar só no Natal
e na Páscoa.
Dizem-lhe: Para descobrir o mundo que
já existe.
E de cem roubam-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe: Que o jogo e o trabalho, a
realidade e a fantasia
A ciência e a imaginação
O céu e a terra, a razão e o sonho
São coisas que não estão bem juntas
Ou seja, dizem-lhe que os cem não
existem.
E a criança por sua vez repete: os cem
existem!

Loris Malaguzzi (1920 - 1994)

SILVA, Sthefane Alicia de Oliveira. **A roda de história na educação infantil: a narrativa no contexto da valorização da identidade negra, criatividade e autoria de pensamento.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2017.

RESUMO

Esta dissertação possui como campo de interesse a literatura infantil na educação infantil. Esta pesquisa foi desenvolvida em uma creche, na Comunidade Santa Marta, no Rio de Janeiro. O objetivo da mesma foi analisar de que forma o educador da Educação Infantil (5-6 anos) utiliza, a partir dos momentos de contação de história por meio do seu discurso, os livros dos cantinhos de leitura como um instrumento facilitador (ou não) da construção identitária, propiciando (ou não) a criatividade e autoria de pensamento da criança negra. Para a construção teórica utilizou-se, Zilberman (1985), Cunha (2004), Lajolo & Zilberman (1985) e Siqueira (2008) para dialogarem considerações sobre a literatura infantil e suas questões no ocidente e no Brasil. Piaget (1967), Erikson (1972), Vygotsky (1987) e Winnicott (1975) apresentam o desenvolvimento da criança da segunda infância, discutindo a importância da criatividade, autoria de pensamento e ambiente suficientemente bom para a criança na Educação Infantil. Bruner (1986) e Bedran (2012) mostram a importância da contação de história para as crianças e a intervenção do educador ao contar histórias, levando em conta que o discurso do educador que é de suma importância. Sobre o conceito de identidade negra, Munanga (2008), Canen (2012) e Cavalleiro (2000) dialogam alguns paradoxos implicados e conflitos que envolvem os processos identitários circunscritos em contextos ideológicos, históricos e emocionais e a importância do multiculturalismo crítico no cotidiano escolar da educação infantil. No contexto das abordagens qualitativas, emerge, para a construção metodológica desta pesquisa, o modelo da observação participante (Moreira, 2002; Lüdke & André, 1986). Os resultados apresentaram a anulação de um olhar mais crítico das auxiliares sobre as demais faces do preconceito educacional nos livros infantis e nas representações feitas em murais e atividades pedagógicas proporcionadas por elas. A produção das crianças revelaram a urgência de se trabalhar as histórias infantis com criatividade, proporcionando autoria de pensamento e a valorização da identidade negra na sala de aula.

palavras-chave: lúdico, contação de história, autoria de pensamento, construção identitária,

SILVA, Sthefane Alicia de Oliveira Silva. **The story wheel in early childhood education: the narrative in the context of valuing black identity, creativity and thought authorship..** Dissertation (Master in Education). Education University. Federal University of Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2017.

ABSTRACT

This dissertation has as fields of interest children's literature in early childhood education. This research was developed in a day care center, in the Santa Marta Community, in Rio de Janeiro. The objective of this study was to analyze how the educator of Early Childhood Education (5-6 years) uses, from the moments of storytelling through his discourse, the books of the reading notices as an instrument facilitator (or not) of identity construction, propitiating (or not) the creativity and authorship of the black child's thinking. For the theoretical construction, Zilberman (1985), Cunha (2004), Lajolo & Zilberman (1985) and Siqueira (2008) were used to discuss considerations on children's literature and their issues in the West and Brazil. Piaget (1967), Erikson (1972), Vygotsky (1987), and Winnicott (1975) present the development of the second-grader, discussing the importance of creativity, thinking, and environment good enough for the child in Early Childhood Education. Bruner (1986) and Bedran (2012) show the importance of storytelling for children and the intervention of the educator in storytelling, taking into account that the discourse of the educator is of paramount importance. On the concept of black identity, Munanga (2008), Canen (2012) and Cavalleiro (2000) discuss some of the paradoxes involved and conflicts involving the identitary processes circumscribed in ideological, historical and emotional contexts and the importance of critical multiculturalism in child education. In the context of qualitative approaches, the participatory observation model emerges for the methodological construction of this research (Moreira, 2002; Lüdke & André, 1986). The results presented the annulment of a more critical view of the auxiliaries on the other faces of educational prejudice in children's books and in the representations made in murals and pedagogical activities provided by them. The children's production revealed the urgency of working with children's stories with creativity, providing authorship of thought and the valorization of black identity in the classroom.

Keywords: playfulness, storytelling, thought-making, identity-building,

Sumário

| | |
|--|--------------------|
| INTRODUÇÃO: E AGORA MINHA GENTE UMA HISTÓRIA VOU CONTAR... | <u>3131</u> |
| A minha busca- Percurso e motivações | <u>3131</u> |
| Meu primeiro contato com o lócus da pesquisa: a roda foi formada. | <u>3434</u> |
| A relevância teórica | <u>3838</u> |
| Revisão de literatura – o diálogo com outros autores do tema. | <u>4545</u> |
| CAPÍTULO 1: A LITERATURA INFANTIL | <u>5252</u> |
| 1.1 A concepção de criança para o surgimento da literatura infantil | <u>5353</u> |
| 1.4 Eu vou, eu vou, para os contos agora eu vou- Os contos de fadas e suas questões | <u>6363</u> |
| CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO INFANTIL E A CRIANÇA | <u>6767</u> |
| 2.2 O desenvolvimento da criança da segunda infância | <u>6969</u> |
| 2.2.1 Breves explicações : O pré-operatório | <u>7171</u> |
| 2.3 A importância da Educação Infantil para o desenvolvimento da criança da 2 infância..... | <u>7373</u> |
| 2.3.1 A importância da criatividade, autoria de pensamento e ambiente suficientemente bom para a criança da segunda infância na Educação Infantil | <u>7777</u> |
| 2.3.2 A sala de aula como uma “mãe” suficientemente boa – o ambiente suficientemente bom..... | <u>7979</u> |
| 2.4 O papel do vínculo na educação infantil..... | <u>8686</u> |
| 2.4.1 Sentamos na roda, é hora de estreitar os nossos laços..... | <u>8787</u> |
| 2.4.2 O Papel do Vínculo na Dimensão Relacional..... | <u>8989</u> |
| 3.1 A literatura infantil na educação infantil | <u>9393</u> |
| 3. 2 contação de história: “Esta eu já sei, posso contar?” | <u>9494</u> |
| 3.2.1 A intervenção do educador ao contar histórias: o discurso conta muito..... | <u>9797</u> |
| 3.2.2 Como as histórias podem propiciar a autoria de pensamento e a criatividade nas crianças?..... | <u>9898</u> |
| 4.1 Entre os males da invisibilidade e o reconhecimento social..... | <u>101101</u> |
| 4.2 Branqueamento e democracia social: uma farsa a serviço de quem? | <u>103103</u> |
| 4.4 Tensão entre visibilidade e invisibilidade: a importância do multiculturalismo crítico no cotidiano escolar da educação infantil. | <u>107107</u> |
| 4.1.1 O multiculturalismo em questão: suas polissemias e perspectivas. | <u>108108</u> |
| 4.5 Uma produção de sentidos inesgotáveis - O currículo..... | <u>111111</u> |
| 4.2 Entre rotinas e rupturas do currículo: o papel da literatura no processo de valorização identitária da criança negra..... | <u>114114</u> |

| | |
|--|---------------------------------|
| Capítulo 5: COMO PESQUISAMOS? METODOLOGIA | <u>116</u>116 |
| 5.1 O Problema: O Saber das Perguntas | <u>118</u> 118 |
| 5.2 Objetivos | <u>118</u> 119 |
| 5.2.1 Objetivo geral..... | <u>118</u> 119 |
| 5.2.2 Objetivos específicos..... | <u>119</u> 119 |
| 5.4 Sujeitos – quem são os sentados na roda? | <u>121</u> 122 |
| 5.5 Procedimentos e instrumentos de coleta | <u>122</u> 122 |
| 5.6 Procedimentos de análise..... | <u>124</u> 124 |
| Capítulo 6: ANÁLISE DE RESULTADOS | <u>126</u>127 |
| 6.1 É hora de chamar para a roda – Levantamento dos livros | <u>127</u> 128 |
| 6.2 É hora da história – Momento 1: da Peppa ao cantor que mudou a cor | <u>137</u> 138 |
| 6.3 É hora da história – Momento 2: Do remédio da cor até a negativa da cor da Branca de Neve. | <u>142</u> 143 |
| 6.4 É hora da história – Momento 3: “A boneca preta é feia!” | <u>147</u> 148 |
| 6.5 É hora da história – Momento 4: A princesa que é sapa. | <u>151</u> 152 |
| 6.6 É hora da história – Momento 5: O cabelo de Lelê | <u>155</u> 156 |
| REFERÊNCIAS | <u>168</u>169 |

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

| | |
|-------|--|
| UERJ | Universidade Do Estado Do Rio De Janeiro |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| LUPEA | Grupo de pesquisa Criar e Brincar: o lúdico no processo de ensino aprendizagem |
| UFRJ | Universidade Federal do Rio de Janeiro |
| BDTD | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| USP | Universidade de São Paulo |
| PUC | Pontifícia Universidade Católica |
| EMEI | Escola Municipal De Educação Infantil De São Paulo |
| PNBE | Programa Nacional Biblioteca da Escola |
| A.C | Antes de Cristo |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| MEC | Ministério da Educação |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| CNE | Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil |
| RCNEI | Referencial curricular nacional para a educação infantil |
| ZDP | Zona De Desenvolvimento Proximal |
| MNU | Movimento Negro Unificado |
| AUT | Autora ou Autor |

Índice de tabelas e figuras

| | |
|---|------------------------|
| Tabela 1: Tabela de dissertação da CAPES | 4040 |
| Tabela 2: Tabela de teses da CAPES | 4040 |
| Tabela 3: Tabela de dissertações do BDTD..... | 4141 |
| Tabela 4: Tabela de teses do BDTD | 4241 |
| Tabela 5: Tabela de dissertações do MINERVA..... | 4242 |
| Tabela 6: Tabela de teses do MINERVA | 4242 |
| Tabela 7: Tabela de dissertações do Domínio Público | 4343 |
| Tabela 8: Tabela de teses do Domínio Público..... | 4343 |
| Tabela 9: trabalhos mais relevantes de acordo com a aproximação | 4646 |
| Tabela 10: Livros encontrados no cantinho de leitura da turma 1..... | 129130 |
| Tabela 11 Livros encontrados no cantinho de leitura da turma 2 | 130131 |
| | |
| Figura 1:Página do Livro: O cabelo de Lelê em que aparecem os penteados | 3535 |
| Figura 2: painel que a Turma 1 fez dos diversos penteados da Lelê. | 3636 |
| Figura 3: Triangulação que será desenvolvida | 124124 |
| Figura 4:Etapas da análise de conteúdo segundo Minayo (2007) | 124125 |
| Figura 5: Fotos dos livros do cantinho de leitura | 132133 |
| Figura 6:Fotos dos livros do cantinho de leitura 2 | 133134 |
| Figura 7: Peppa e o cabelo cortado com alicate | 137138 |
| Figura 8: Peppa alisa seu cabelo | 138139 |
| Figura 9: O dilema de Peppa | 139140 |
| Figura 10 A bonequinha preta | 147148 |
| Figura 11: Montagem de sala de aula sobre o livro A boneca preta..... | 151152 |
| Figura 12: Tiana e Charlotte..... | 153154 |
| Figura 13: Imagem do livro O cabelo da Lelê | 156157 |
| Figura 14: Mural turma 2 sobre o cabelo de Lelê | 158159 |
| Figura 15: Desenhos de dentro de sala de aula sobre o livro O cabelo de Lelê..... | 158159 |
| Figura 16: Murais feitos pelas crianças sobre o dia da Consciência Negra | 159160 |
| Figura 17: Desenhos feitos para o dia da Consciência Negra | 160161 |

INTRODUÇÃO: E AGORA MINHA GENTE UMA HISTÓRIA VOU CONTAR...

A minha busca- Percurso e motivações

Acredito que viver é desafiador na medida em que viver é buscar um sentido para a própria existência. Vivemos em uma permanente procura e só à medida que se vive para querer algo é que a vida se torna de verdade, vida com mais sabor e sentido. O que se busca define e determina o que é a vida da pessoa.

Desse modo, decidi iniciar o diálogo com o leitor por meio da apresentação do caminho percorrido por mim para encontrar o meu¹ objeto de pesquisa. Concluí que deveria partir da minha própria história de vida e da minha busca profissional, que me constituíram como Pedagoga, contadora de história e pesquisadora.

Em 2010, entrei na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) para cursar a graduação em Pedagogia, tinha como propósito ser alguém para mudar o sistema educacional brasileiro falido. Não via isto como algo ilusório, afinal, o coração humano foi feito para encontrar a razão mais profunda do seu viver e, naquele momento, ser aquele alguém era a minha razão mais profunda.

Sendo assim, um dos momentos mais ricos da graduação foi a realização dos estágios. Neles pude dialogar a prática com a teoria e ambas com o meu propósito. O meu primeiro estágio foi numa escola municipal da zona sul do município do Rio de Janeiro, a maioria dos alunos eram negros e moradores da comunidade da Rocinha. Auxiliava com reforço escolar no contra turno os alunos de conceito I e R² das turmas de ensino fundamental inicial. O meu trabalho com o reforço não tinha somente o objetivo de levar o aluno a alcançar certas notas, mas também tinha a incumbência de pesquisar, junto aos educandos, pais e professores as causas que os levaram a notas baixas.

Paralelamente ao estágio, realizava na UERJ a oficina "Cantar e Contar Histórias", ministrado pela compositora, cantora, atriz e educadora musical brasileira, Bia Bedran, reconhecida como uma das mais bem sucedidas artistas dedicadas ao público infantil. Com a oficina pude aprender a planejar e a desenvolver o processo de criação da arte de contar histórias. Fiz a inscrição com o objetivo de tornar as minhas

¹ Optamos por utilizar a primeira pessoa no singular, de caráter pessoal, nesta parte inicial da dissertação. Em seguida passaremos a empregar o plural majestático.

² Conceitos de avaliação usados pelo Município do Rio de Janeiro no ano de 2011. O "I" significa insuficiente e o "R" significa regular

atividades mais dinâmicas e interativas, oferecendo outras possibilidades de aprendizagem aos meus alunos.

No plano de estágio, feito pela direção da escola, estava escrito que as atividades seriam elaboradas pela professora regente, porém era eu quem as preparava. Desse modo, comecei a entender e perceber que a metodologia usada pela professora regente não favorecia a aprendizagem dos alunos. A mesma tinha uma postura de treinamento escolar na qual apenas a repetição, a cópia e as soluções prontas eram incentivadas em sala de aula, fazendo com que as crianças afastassem o uso da imaginação, da criatividade e a possibilidade de autoria e autonomia. Tentando me afastar das práticas naturalizadas por ela, para auxiliar as atividades que eu tinha que elaborar, usava a biblioteca, que guardava a “sete chaves” os jogos, os livros infantis e materiais lúdicos.

Motivada pela oficina de contação de história, o material que eu mais utilizava era os livros infantis. A partir da leitura do contexto dos livros, realizava as atividades pedagógicas para os alunos. Naquele mesmo período participava como ouvinte do grupo de pesquisa da linha: Cotidianos, Redes Educativas e Processos Culturais, do Programa de Pós-graduação, intitulado como: Culturas e identidades no cotidiano, da UERJ. O mesmo discutia as narrativas, imagens e processos identitários de crianças afro-brasileiras em ambientes educativos e tinha como coordenadora a minha orientadora de monografia.

Neste grupo, pude refletir que o educador precisa estar atento, com olhares críticos, tanto para as perspectivas étnico-raciais quanto para as culturais, religiosas e demais diversidades existentes nas escolas. Além de estar atento também ao uso do material didático, para que, dessa forma, o mesmo possa contribuir para a valorização da identidade do educando. O mesmo tinha como principal foco de estudo a educação infantil e o fundamental I. Discutíamos que em todo processo educacional, é importante que se valorize outra estética, não só aquela considerada padrão – o tal padrão eurocêntrico.

As pesquisas realizadas eram tecidas para responder às questões sobre a forma como o professor aborda o tema das culturas afro-brasileiras, componente curricular previsto em lei. Trabalhávamos à luz da Lei 10.639/2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira, na forma de artigo, acrescido a Lei 9.394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em todo o currículo do Ensino Básico.

Desse modo, aos poucos, uma inquietude latente me fez ser peregrina para buscar algo que era tão próximo, porém tão velado. Assim, fui desconstruindo estereótipos e construindo olhares atentos e sensíveis, podendo perceber mais facilmente que havia algo estranho nos livros de histórias infantis no qual eu trabalhava. Percebi que a maioria dos alunos eram negros, porém não eram representados nas imagens das histórias infantis que eu contava, sendo assim, comecei a me questionar que talvez a identidade negra daquelas crianças era desvalorizada, dando lugar a uma imagem estereotipada, sempre relatada nos livros de história infantis que existem até hoje, onde o protagonista e o antagonista indubitavelmente possuem pele branca e cabelo louro, além de olhos azuis ou verdes.

Foi neste cotidiano novo, que assumi a minha necessidade de navegar em algo tão questionador, de garimpar o que ainda era tão novo para mim. Portanto, diante deste contexto, senti a necessidade de compreender a importância de se discutir os processos de valorização de uma identidade negra não estereotipada dentro da escola, começando no segmento da educação infantil. Desse modo, ao longo da minha formação como Pedagoga, fui me expondo a muitas leituras, discussões e participação em seminários sobre relações étnico-raciais. Tomei consciência da minha importância como educadora na valorização identitária das crianças desde a educação infantil. Desde então, mergulhei nas questões étnico-raciais das crianças negras, me apropriando da literatura infantil e da contação de história como instrumento lúdico para facilitar e mediar tal questão.

Saliento que a Literatura infantil é usada como elemento lúdico, cultural, constituído historicamente, uma arte essencial à formação do sujeito. Não cabe à literatura resolver conflitos sociais, mas ela pode se tornar um instrumento de mediação para que possamos refletir, a partir do lugar do ser professor-contador de histórias sobre estas e outras questões e, assim, levar as crianças a desconstruir conceitos e valores presentes na sociedade, além de provocar debates entre elas e o professor ou entre elas e seus pares.

No decorrer do meu processo formativo, muitos foram os depoimentos de professores e alunos, mais especificamente dos meus colegas de faculdade, que relatavam situações de discriminação e de preconceitos existente entre as crianças com as quais trabalhavam. A escuta e a vivência de tais situações me fizeram refletir, sobre como as crianças da educação infantil estão construindo a sua identidade. Quais valores e princípios que as crianças estão estabelecendo em suas experiências com as diferenças

que são expostas? Como os professores trabalham as temáticas das relações étnico-raciais? De que maneira o educador pode utilizar a literatura infantil como um facilitador na contribuição da valorização da identidade da criança negra na educação infantil? Como os professores estão agindo diante dos problemas de relacionamento entre as crianças?

Meu primeiro contato com o lócus da pesquisa: a roda foi formada.

Em junho de 2012, comecei a trabalhar num colégio confessional de uma rede católica da zona sul do município do Rio de Janeiro. Até hoje coordeno as ações sociais e realizo o acompanhamento pedagógico das atividades desempenhadas pelos estudantes no voluntariado desenvolvido em uma creche de cunho comunitário e filantrópico desta mesma rede católica, na Comunidade Santa Marta, localizada na Zona Sul do município do Rio de Janeiro.

Além das incumbências ditas anteriormente, proponho e elaboro as atividades utilizadas pelos alunos no desenvolvimento do voluntariado com as crianças da creche (contação de história, recreação e o cantando e encantando) e monitoro a participação dos alunos, bem como elaboro relatórios diários com as observações feitas do comportamento dos estudantes com o objetivo de conhecer como está sendo o processo de aprendizagem a ser mais para os outros e para sensibilização dos mesmos.

Diante de todas as atividades citadas, a de contação de história é a que mais atuo. Ela contempla crianças de 2 a 6 anos e foi numa destas turmas, chamada de Turma 1, que realizei meu trabalho de campo para a minha monografia³. A força da busca me fez perceber que algumas crianças da turma citada usavam vocábulos raciais estereotipados para ofenderem crianças negras da mesma turma. O interessante era que a tonalidade de cor da pele de uma não se diferenciava da cor da pele da que estava sendo ofendida. Na creche, a maioria das crianças e funcionários são negros.

Segundo Cavalleiro (2000), na escola, em situações em que há conflitos entre crianças, são vencedoras da disputa aquelas que utilizam xingamentos que se referem à raça negra de forma pejorativa. A autora afirma que a inação das crianças negras xingadas pode revelar uma mistura de medo, dor e impotência. Na turma em que

³OLIVEIRA, Sthefane. Título: LITERATURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A FAVOR DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE RACIAL DA CRIANÇA NEGRA. Brasil, 2013, nº 68 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

realizei uma intervenção, os apelidos famosos foram-se tornando rotina e as “brincadeiras” sobre a cor da pele foram se tornando cada vez mais hostis, “cabelo duro”, “preta que não toma banho”, “nariz de batatão”, “macaca fedorenta”, entre outros. Esse era o encontro das diferenças entre as crianças. Tal situação me fazia refletir que a relação entre brancos e negros não é tão simples nem entre as crianças pequenas.

Assim, ofereci uma oficina de contação de histórias africanas e afro-brasileiras para as crianças da turma, articulando-as com brincadeiras e atividades pedagógicas, que teve como objetivo trabalhar em prol da importância da diversidade do mundo por meio de reflexões sobre a representação do negro na literatura infantil e também com livros que apresentavam a importância da diversidade. O enfoque principal era caracterizar o preconceito racial nos enunciados ditos pelas crianças.



Figura 1: Página do Livro: O cabelo de Lelê em que aparecem os penteados



Figura 2: painel que a Turma 1 fez dos diversos penteados da Lele.

Porém, nestes dois últimos anos (2015-2016), desde o meu primeiro contato com a creche, pude perceber que neste espaço aumentou a tensão entre identidades individuais, coletivas e institucionais, que estabeleceram uma invisibilidade maior nos processos identitários das crianças. A creche, que até 2014 era uma creche comunitária, foi intitulada como uma “filial filantrópica” do Colégio em que atuo, transformando mais ainda o cenário que antes já era complicado.

Neste espaço marcado por uma identidade institucional, que não é própria da comunidade na qual está inserida, a representação do humano é preferencialmente eurocêntrico-branca, embora os sujeitos que frequentam a creche – crianças, educadores e colaboradores – sejam, em sua maioria, negros. Além disto, os livros infantis que a creche possui começaram, em sua grande maioria, a serem doados pelos alunos do Colégio confessional e por alunos de uma escola judaica próxima a comunidade. O atual cenário me instigou a investigar e a discutir com mais profundidade as questões de relações étnico-raciais desta creche e continuar pesquisando esta dinâmica entre as possibilidades que os livros infantis me apresentam para lidar com as questões raciais.

Mantendo o exercício de discernimento constante para lidar com as minhas perguntas: o que busco? Por que busco? Tem sentido e valor aquilo que busco? Para onde me leva a força da busca? Em 2014, comecei a cursar o curso de especialização em Psicopedagogia pelo Instituto Superior de Educação Pró-saber. Ao longo dele, fui me interessando pela questão da valorização identitária da criança. Observei, nas aulas, o quanto a linguagem e o discurso realizado e escutado pelo sujeito é um dos principais importantes meios que o ser humano constrói sua identidade, ou seja, como ele se vê, se

percebe e se apresenta diante dos outros e como se relaciona com o mundo. Além disto é possível que as ideias que o indivíduo forma de si mesmo não corresponda à realidade e que, enquanto sujeitos linguísticos, a nossa identidade está em constante transformação, porque podemos nos rever o tempo todo.

Estas experiências profissionais, somada às minhas perguntas e inquietações, foram fundamentais para que eu não me encontrasse acomodada e fizeram com que eu elaborasse e apresentasse um projeto de pesquisa, com o qual fui selecionada para o Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. No princípio, o projeto apresentava apenas a questão étnico-racial, a valorização da identidade negra e a contação de história como um meio lúdico para mediar tais questões, reafirmando a relevância da pesquisa na Educação Infantil, a partir das relações étnicas.

Porém, com a minha inserção no grupo de pesquisa “Criar e Brincar: o lúdico no processo de ensino-aprendizagem” (LUPEA) e as minhas reflexões sobre a importância da criatividade na educação, estudada na disciplina: Criatividade e Educação – Linguagens diferenciadas habitando a escola, ambos desenvolvidos na Universidade Federal do Rio de Janeiro, ministrados pela Prof^a. Dr^a. Maria Vitória Campos Mamede Maia, além das questões sobre a autoria de pensamento foi possível dar o recorte necessário e mais amplo a estas inquietações.

Com o contexto posto, o objetivo principal desta pesquisa, é analisar a relação entre o educador, o livro infantil e as crianças de 5 a 6 anos. Especificamente, a pesquisa desenvolvida para este Mestrado pretendeu analisar de que maneira o educador, por meio da contação de história infantil, pode construir possibilidades de transformar a literatura infantil em um facilitador da valorização identitária da criança negra, a partir de seu discurso ao ler a história, propiciando a criatividade e a autoria de pensamento. Os objetivos foram:

- Analisar os critérios de escolha dos livros de literatura infantil que constituem os cantinhos de leitura da educação infantil na creche;
- Analisar como a técnica de contação de histórias na Educação Infantil da creche, realizados pelas auxiliares de sala⁴, pode servir (ou não) como possibilitador da construção de um espaço para o surgimento de valorização da identidade negra;

⁴ A contação de história é realizada apenas no turno da tarde, a professora regente fica apenas durante o turno da manhã.

- Observar de que maneira os livros utilizados dos cantinhos de leitura da educação infantil na creche são (ou não) facilitadores da constituição identitária da criança negra na faixa de 5 e 6 anos de idade.

Para a obtenção de nossos resultados, no contexto das abordagens qualitativas (GODOY, 1995) e de forma a construir nossa opção metodológica, selecionamos a observação não participante como metodologia mais adequada para realizarmos nossa pesquisa. A análise dos dados parte da triangulação de instrumentos obtidos, quais sejam, as produções das crianças, as entrevistas com as auxiliares de sala e o diário de campo e seguiu a metodologia de análise de conteúdo do tipo temática. (BARDIN, 2011).

A relevância teórica

Para o desenho da relevância temática das pesquisas aqui feito, foi necessário realizar levantamentos sobre estudos já realizados sobre o mesmo problema ou com propostas próximas ao tema desta dissertação. Desse modo, consultamos os bancos de teses e dissertações do Domínio Público, da Minerva (UFRJ), do BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) e da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

Sobre a importância de buscar informações do estado da arte vigente numa área de pesquisa, Eco (2005) recomenda que uma tese científica deva ter como objeto de pesquisa algo definido e reconhecido publicamente, o estudo deve dizer algo que ainda não foi dito, ou ser revisto sob uma visão diferente do que já foi dito sobre ele. O estudo deve ser útil, e que contribua à comunidade como algo novo, fornecendo subsídios que possibilitem verificar ou contestar com hipóteses, nascendo assim, novas pesquisas.

Dessa forma, partindo de um detalhamento na busca, definimos como palavras-chave: *identidade negra, educação infantil, contação de história, criatividade e autoria de pensamento*. Consideramos algumas opções sinonímicas ou próximas⁵ das expressões escolhidas com o objetivo de aumentar o maior escopo teórico possível acerca da produção brasileira nos últimos sete anos (2010 a 2016) sobre a questão aqui pesquisada. Iniciamos realizando o cruzamento das categorias, porém os resultados

⁵Para o conceito *identidade negra* utilizei como palavra-chave com característica próxima: *cultura negra*. Para o conceito de contação de história utilizei o conceito de *narrativa*.

saíam como zerados, não era achado dissertações ou teses que articulassem as palavras-chave. Deste modo, optamos por realizar a busca inserindo as palavras isoladamente.

Ao pesquisar as produções acadêmicas que referenciam o tema no Banco de teses e dissertações da CAPES, com a palavra-chave Educação Infantil, encontramos na área de educação 184 pesquisas, divididas entre 156 do mestrado e 28 do doutorado. Desse modo, decidimos ampliar o recorte da palavra-chave e pesquisamos a mesma com as outras palavras-chave para obter um maior recorte do tema pesquisado. No entanto, apenas encontramos resultados para as seguintes: *educação infantil + identidade negra* e *educação infantil + contação de história*.

Porém, ao realizar a combinação, *educação infantil + narrativa*, nas plataformas pesquisadas não encontramos resultado expressivos na área da Educação, assim, tivemos que considerar outras áreas de pesquisas, que foram fonoaudiologia (2 pesquisas) e letras (1 pesquisa).

Na pesquisa realizada no banco da CAPES, também tivemos que considerar outras áreas de conhecimento para a seguinte palavra-chave: *identidade negra*. Encontramos três pesquisas na área de Letras, duas na Educação, duas na Sociologia, uma (1) na área de Direito e uma (1) na de História, podendo assim ampliar o campo de pesquisa.

Ao colocar a categoria *criatividade* no espaço de busca do banco da CAPES como palavra-chave, encontramos 59 pesquisas sobre o tema, porém também foi considerada outras áreas de conhecimento além da Educação. Na área da educação encontramos 8 pesquisas, na administração foi encontrado 5 pesquisas, nas artes 2 pesquisas e na psicologia 11 pesquisas, nas demais áreas como, por exemplo, educação física, engenharia e sociologia foram encontradas apenas 1 pesquisa. Porém, para entender melhor os temas que estavam sendo abordados e que englobavam a criatividade, decidimos colocar no campo de busca da CAPES, a categoria no espaço do resumo. Ao pesquisar, encontramos 306 pesquisas em diversas áreas, por exemplo, educação com 57 pesquisas, administração com 22 pesquisas, psicologia com 20 pesquisas e direito com 8 pesquisas. Foram encontradas 217 dissertações de mestrado, 62 teses de doutorado e 27 do mestrado profissional. Do ano de 2011 foram encontradas 162 pesquisas e do ano de 2012, 144 pesquisas. Para uma melhor organização do quadro que virá abaixo, somente a pesquisa no campo da palavra-chave será considerada.

O resultado das produções acadêmicas, a partir do ano de 2010, foi sistematizado nas tabelas abaixo. É importante salientar que o site da CAPES informa,

que como forma de garantir a consistências das informações, a equipe responsável está realizando uma análise dos dados informados. Assim, apenas os trabalhos defendidos em 2011 e 2012 estão disponíveis.

| CAPES- Dissertações | | | | | |
|---|------|------|------|------|------|
| Palavras-chave | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 |
| Identidade negra | 0 | 5 | 7 | 0 | 0 |
| Narrativa | 0 | 9 | 8 | 0 | 0 |
| Educação Infantil + Identidade negra | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Edu. Infantil + Cont. de história | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 |
| Cont. de História | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Criatividade | 0 | 15 | 32 | 0 | 0 |

Tabela 1: Tabela de dissertação da CAPES

| CAPES- Teses | | | | | |
|--------------------------------------|------|------|------|------|------|
| Palavras-chave | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 |
| Identidade negra | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| Narrativa | 0 | 2 | 4 | 0 | 0 |
| Edu. Infantil + Identidade negra | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Edu. Infantil + cont. de história | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Cont. de história | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Criatividade | | 7 | 5 | | 0 |

Tabela 2: Tabela de teses da CAPES

Foram encontrados diversos resultados para as palavras-chave no banco de teses e dissertações BDTD, porém os resultados para a categoria criatividade foram expressivos. No primeiro momento de busca, foram encontradas 349 dissertações

divididas entre diferentes áreas de conhecimento. Na área da educação foram encontradas 72 publicações. Outras áreas com números de pesquisas expressivos foram a da administração com 27 publicações e área da psicologia que apareceu com 29 publicações. A universidade que aparece com um maior número de pesquisa sobre esta temática é a USP- Universidade de São Paulo, com 39 publicações.

Já na pesquisa de teses com a palavra-chave *criatividade*, foram encontradas 115 publicações em diferentes áreas. Na área de educação foram encontradas 27 publicações, na administração 5 publicações e na psicologia 8 publicações sobre a categoria. Em relação à universidade, a que mais possui publicações de teses também é a USP. No Rio de Janeiro a primeira é a PUC com 3 publicações e a segunda é a UERJ com 2 publicações.

Entretanto, ao tentar ampliar o recorte da palavra-chave, pesquisamos a mesma com as outras palavras-chave para assim obter um maior recorte do tema pesquisado, porém nada foi encontrado. O resultado das produções acadêmicas, a partir do ano de 2010, foi sistematizado nas tabelas abaixo, onde também se encontra a tabela do banco de teses e dissertações da Minerva.

| BDTD- Dissertações | | | | | |
|--------------------|------|------|------|------|------|
| Palavras-chave | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 |
| Identidade negra | 0 | 1 | 3 | 1 | 0 |
| Narrativa | 0 | 24 | 13 | 33 | 0 |
| Educação Infantil | 0 | 13 | 26 | 16 | 0 |
| Cont. de história | 0 | 0 | 3 | 2 | 1 |
| Criatividade | 74 | 81 | 79 | 115 | 32 |

Tabela 3: Tabela de dissertações do BDTD

| BDTD- Teses | | | | | |
|-------------------|------|------|------|------|------|
| Palavras-chave | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 |
| Identidade negra | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Narrativa | 0 | 12 | 13 | 11 | 0 |
| Educação Infantil | 0 | 10 | 6 | 6 | 0 |
| Cont. de história | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Criatividade | 28 | 36 | 20 | 31 | 8 |

Tabela 4: Tabela de teses do BDTD

| Minerva (UFRJ)- Dissertações | | | | | |
|------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Palavras-chave | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 |
| Identidade negra | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Narrativa | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Educação Infantil | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| Contação de Hist. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Criatividade | 0 | 3 | 3 | 4 | 2 |

Tabela 5: Tabela de dissertações do MINERVA

| Minerva (UFRJ)- Teses | | | | | |
|-----------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Palavras-chave | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 |
| Identidade negra | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Narrativa | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Educação Infantil | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Cont. de história | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Criatividade | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 |
| Autoria de pensamento | | | | | |

Tabela 6: Tabela de teses do MINERVA

Ao realizar a busca de trabalhos teóricos sobre o tema ou próximo a ele no Banco de dados do Domínio Público, foi observado um número não expressivo ou nulo de produções entre os anos de 2010 e 2014. Assim, optamos por acrescentar os cinco últimos anos anteriores aos citados (2005, 2006, 2007, 2008 e 2009) para obter um maior número de pesquisas relevantes, a fim de tornar visíveis para a discussão desta temática, como nos apresenta as próximas tabelas. Foram selecionadas e analisadas apenas as pesquisas da área de educação.

| Domínio Público (Dissertações) | | | | | | | | | | |
|--------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Palavras-chave | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 |
| Identidade negra | 0 | 0 | 0 | 3 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Narrativa | 1 | 5 | 6 | 16 | 14 | 14 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Educação Infantil | 1 | 23 | 54 | 60 | 46 | 23 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Cont. de história | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Criatividade | 0 | 2 | 3 | 11 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Tabela 7: Tabela de dissertações do Domínio Público

| Domínio Público (Teses) | | | | | | | | | | |
|-------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Palavras-chave | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 |
| Identidade negra | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Narrativa | 0 | 1 | 7 | 3 | 6 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Educação Infantil | 0 | 3 | 10 | 14 | 7 | 8 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Cont. de história | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Criatividade | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Tabela 8: Tabela de teses do Domínio Público

Analisando as categorias, a de *identidade negra* foi a menos citada nas bases pesquisadas. A mesma aparece com mais frequência na área de Sociologia e Letras. Em letras, aparece em pesquisas relacionadas à importância de obras da literatura brasileira, de maneira geral, sobre reflexões dos processos de seleção e exclusão de livros. Já em sociologia, as pesquisas são voltadas principalmente para os discursos e as práticas dos grupos e pessoas que compõem o movimento negro no processo de construção de uma identidade social no Brasil atual.

Já para a categoria *educação infantil* foi possível encontrar vastas pesquisas no BDTD e no Domínio Público, porém, foram poucas as pesquisas que puderam dialogar com o tema desta pesquisa. Desse modo, para obter um maior recorte do tema, optamos por combinar: *educação infantil+ identidade negra* e *educação infantil+ contação de história*, porém, para a primeira combinação os resultados foram nulos e para segunda,

os resultados foram poucos, porém, as mesmas tinham como objetivo a formação de leitores.

Para a categoria *Contação de história* uma inesperada surpresa, acreditávamos que iríamos encontrar, dentro do segmento da Educação Infantil, diversas pesquisas sobre a importância da contação de história para as crianças pequenas, porém, pelo contrário, praticamente não existe pesquisa relatando tal problemática. Somente quando usamos o conceito de *Narrativa* que conseguimos obter alguns resultados. Tal conceito aparece nas pesquisas como um mediador para a formação de leitores e para conflitos emocionais, principalmente na área da Pedagogia Hospitalar.

Ao pesquisar publicações com a palavra-chave *criatividade*, um número bastante expressivo de publicações foi encontrado, principalmente na área da administração, onde tem sido disseminada a importância da criatividade para uma boa gestão empresarial e de pessoas, como por exemplo, dentro dos recursos humanos, como elemento importante para motivar os colaboradores de uma empresa.

Ao tentar obter um maior recorte do tema pesquisado, combinamos esta categoria com as outras categorias escolhidas nesta qualificação, porém apenas com a combinação, *criatividade + contação de história*, que foi encontrada uma (1) tese de doutorado intitulada: *Corporeidade e humanescência: cenários ludopoiéticos na vida de professores contadores de história*. No entanto, a pesquisa não dialoga com a presente questão desta dissertação. pois trata de um estudo desenvolvido com professoras contadoras de histórias que toma como ponto de partida a necessidade de mudança de paisagem da educação, que procura ressaltar a afirmação da corporeidade do professor, de forma que ele participa de uma dinâmica criativa de si mesmo e do contexto em que vive.

A partir dos dados coletados e da análise dos títulos das produções filtradas foi possível perceber a não confluência com o problema desta dissertação. Portanto, é possível refletir que a temática vem sendo pouco explorada por pesquisas acadêmicas, pelo menos no que diz respeito aos bancos pesquisados. A valorização étnico-racial na infância por meio da contação de história, não tem sido o foco de estudos. Além de serem poucas as pesquisas que apareceram envolvendo as crianças da educação infantil como sujeitos sociais⁶.

⁶ Algumas dessas produções serão discutidas no próximo item.

Esse distanciamento pode ser explicado pela complexidade de se discutir a questão étnico-racial no Brasil. A maioria das pesquisas encontradas foi desenvolvida com crianças e adolescentes no segmento do ensino fundamental final e ensino médio (COSTA, 2011).

Acreditamos que esta pesquisa poderá contribuir para a educação, uma vez que avança para cobrir lacunas do conhecimento, pois são poucas as experiências multiculturais e de valorização da identidade negra com crianças da educação infantil e de forma lúdica, por meio da contação de história e analisando o discurso realizado pelo docente em sala de aula, propiciando a criatividade.

Portanto, a partir dos dados levantados, foi possível perceber que a confluência dos temas propostos não tem baixa expressividade nos bancos de dissertação e teses em questão, sendo escassa a produção acadêmica dentro da temática proposta. Assim, foi possível concluir o caráter útil da temática pretendida por esta pesquisa.

Revisão de literatura – o diálogo com outros autores do tema.

A título de relevância foram selecionadas cinco dissertações. Foi observado, em o título, o resumo e o sumário da dissertação/tese, sendo selecionada a produção que se articulasse ou dialogasse com a temática ou com o referencial teórico proposto de maneira aproximada. Para maior detalhamento, na próxima tabela estão listados os trabalhos mais relevantes de acordo com a aproximação com nossa investigação:

| | TÍTULO | ANO | AUTOR | INSTITUIÇÃO | TIPO |
|----------|--|------------|---|---|-------------|
| 1 | Identidade e Multiculturalismo: a construção de identidades raciais em uma escola de ensino fundamental | 2011 | Rita de Cassia Fernandes da Costa | Universidade Católica de Petrópolis | Dissertação |
| 2 | Minha cor e a cor do outro : qual a cor dessa mistura? olhares sobre a racialidade a partir da pesquisa com crianças na educação infantil. | 2013 | Daniela Lemmertz Bischoff | Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. | Dissertação |
| 3 | Reconstruindo identidades discursivas de raça na sala de aula de língua estrangeira | 2010 | Aline da Silva Azevedo | Universidade Federal do Rio de Janeiro – Faculdade de Letras | Dissertação |
| 4 | Personagens negros, protagonistas nos livros da educação infantil: estudo do acervo de uma escola de educação infantil do município de São Paulo | 2013 | Gilmara Aparecida Guedes dos Santos Dadie | Universidade de São Paulo | Dissertação |
| 5 | Autonomia e criatividade em escolas democráticas: outras Palavras, outros olhares. | 2012 | Marina Rodrigues de Oliveira | Universidade Federal do Rio de Janeiro | Dissertação |

Tabela 9: trabalhos de interesse da pesquisa

A primeira dissertação foi produzida na Universidade Católica de Petrópolis, na linha de pesquisa: Instituições Educacionais e suas práticas pedagógicas, intitulada “*Identidade e Multiculturalismo: a construção de identidades raciais em uma escola de ensino fundamental*” (COSTA, 2011). Esta aborda como o currículo escolar está sendo organizado e desenvolvido de maneira a contribuir para a discussão crítica das questões de identidades raciais junto aos alunos em uma escola de Ensino Fundamental na periferia do município de Juiz de Fora. Os conceitos de multiculturalismo, identidade e relações raciais serviram de base para o estudo. A pesquisa alerta que a cultura escolar tem grande peso no processo de construção de identidades sociais e deve construir um currículo que considere tais questões.

A pesquisa de Costa (2011) articula-se com o tema da presente dissertação partir da discussão que a autora realiza sobre identidade e relações raciais. Também se caracteriza por uma pesquisa qualitativa, onde reflete a construção de uma valorização da identidade afrodescendentes. Um dos instrumentos de coletas da autora é a entrevista, instrumento que também irá fazer parte da minha pesquisa. A observação não

participante também fez parte. A autora também usou como instrumento a contação de história, porém a pesquisa se distancia a partir do momento que é feita com crianças do ensino fundamental.

Os resultados da pesquisa indicaram que a escola realiza um trabalho sistemático sobre construção de identidades e de combate ao preconceito e discriminações raciais no seu interior, principalmente em relação aos afrodescendentes. A autora observou que o projeto pedagógico da escola não se limita aos conteúdos tradicionais. Os alunos têm a oportunidade de participar de atividades cotidianas que valorizam a construção das identidades sociais e que procuram criticar as formas identitárias estereotipadas existentes na sociedade.

Como segunda produção relevante, estudei a dissertação de Bischoff (2013), intitulada “Minha cor e a cor do outro: qual a cor dessa mistura? olhares sobre a racialidade a partir da pesquisa com crianças na educação infantil.” A pesquisa investiga de que forma um trabalho com literatura infantil com temáticas afro-brasileiras pode qualificar, discutir e problematizar os conceitos de diferenças raciais entre crianças de uma turma de Educação Infantil em escola pública municipal, investigando as concepções de raça entre alunos dessa turma, a partir do ponto de vista de cada criança, na interação com os materiais propostos para a pesquisa, principalmente os livros de literatura infantil com personagens negros.

A pesquisa de Bischoff (2013) se aproxima do tema desta dissertação a partir do momento que escolhe o segmento da Educação Infantil para problematizar a questão das diferenças raciais. Esta também trabalha com os livros infantis, porém com o foco nos personagens negros, salientando como esses materiais podem evidenciar/reforçar/alterar a posição das crianças frente aos seus modos de viver a racialidade. Assim, a pesquisa acaba se distanciando da presente dissertação, pois trabalhará com as diversas características e contextos presentes em uma diversidade de livros de história infantil encontrado nos cantinhos de leitura de uma creche filantrópica, outra diferença encontrada, já que a autora realizou seu trabalho de campo em uma escola pública.

A terceira produção é a Dissertação de mestrado da Universidade Federal do Rio de Janeiro, porém da Faculdade de Letras, Departamento de Linguística e Filosofia. A mesma é do ano de 2010 e tem como autora Aline da Silva Azevedo e como título: “Reconstruindo identidades discursivas de raça na sala de aula de língua estrangeira”. A pesquisa parte da ideia de que alunos negros no Brasil costumam ter suas experiências envolvendo racismo e estigmatização silenciadas no contexto educacional, devido a

práticas pedagógicas institucionalizadas, que tratam de temas como discriminação e diferença de forma apenas periférica.

Esta pesquisa se articula com nosso tema, pois reflete sobre a questão da estigmatização da identidade negra no contexto escolar, a partir de práticas pedagógicas que podem colaborar com a discriminação e com a invisibilidade do multiculturalismo, pois o tema é tratado apenas de forma superficial ou folclórica (CANEN, 2012). A pesquisa também apresenta uma metodologia de pesquisa-intervenção, porém se distancia ao ser realizada numa turma do 6º ano do ensino fundamental e na disciplina de Inglês. A autora também trabalha o conceito de identidade a partir da perspectiva do multiculturalismo crítico, discussão que também será trabalhada na qualificação.

Das cinco pesquisas analisadas para título de relevância, a penúltima é a mais próxima da temática pesquisada, intitulada “Personagens negros, protagonistas nos livros da educação infantil: estudo do acervo de uma escola de educação infantil do município de São Paulo”, da autora Gilmara Aparecida Guedes dos Santos Dadie, da Universidade de São Paulo, do ano de 2013.

A pesquisa teve como objeto de investigação livros de literatura infantil que apresentam personagens protagonistas negros, presentes na biblioteca escolar de uma escola municipal de educação infantil (EMEI) da cidade de São Paulo, cujo acervo é composto por livros enviados pelo programa de compras da Prefeitura do Município de São Paulo e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

A pesquisa foi realizada em três etapas: levantamento e análise das listagens e dos livros selecionados e enviados pelo PNBE às escolas brasileiras de educação infantil nos anos de 2008 e 2010; levantamento e exame de todas as obras pertencentes ao acervo da EMEI; leitura de cada uma destas obras e análise do grupo de livros com personagens negros. Após análise das listagens e dos livros do PNBE, concluiu-se que entre os anos de 2008 e 2010 este programa enviou às escolas de educação infantil quatro obras que apresentam personagens negros como protagonistas. No acervo da EMEI, dentre os 1500 livros de literatura infantil, foram encontradas 33 obras com protagonistas negros, considerando a diminuta quantidade de obras com protagonistas negros encontradas durante esta pesquisa, concluiu-se que esses personagens estão sub-representados tanto no acervo da EMEI, como no programa PNBE, algumas obras do acervo apresentam estereótipos em relação ao personagem negro e alguns elementos implícitos e explícitos de preconceito. O estudo verificou também que diversos livros do

acervo valorizam elementos da corporeidade e estética negra, além de aspectos e valores das culturas africanas e afro-brasileiras.

A pesquisa analisada dialoga com esta dissertação a partir do momento em que abre uma discussão sobre os estereótipos negativos (implícitos e explícitos) acerca do negro, encontrados em livros de histórias infantis. A pesquisa trabalha com os livros utilizados na educação infantil, porém na escolha do objeto de estudo, a pesquisa se distancia do projeto, pois a mesma apenas tem como objeto os livros, diferente do projeto que tem como objeto a relação entre os livros, professor e crianças da educação infantil.

Porém, mesmo não tendo como objeto o professor e o aluno, a pesquisa pretende contribuir para reflexões a respeito de livros com personagens negros que compõem acervos, especificamente dos da EMEIs, oferecendo elementos para um trabalho pedagógico com profissionais da educação e crianças que valorize a diversidade.

A última pesquisa analisada é a dissertação de mestrado da Universidade Federal do Rio de Janeiro, do Programa de Pós-graduação em Educação. A pesquisa é do ano de 2012 e tem como autora Marina Rodrigues de Oliveira e como título: “Autonomia e criatividade em escolas democráticas: outras Palavras, outros olhares”. A pesquisadora realizou um estudo de caso sobre duas escolas democráticas, da cidade de São Paulo, cujos projetos político-pedagógicos se fundamentam em uma participação de todos os membros da comunidade escolar nas instâncias deliberativas e na possibilidade do aluno de gerir seu processo de aprendizagem.

Por meio de entrevistas, de um instrumento de frases incompletas e da análise de seus projetos político-pedagógicos, a autora desta pesquisa procurou estabelecer possíveis pontes entre a construção da autonomia e o desenvolvimento de um clima criativo em um contexto escolar democrático. A análise dos dados mostra algumas questões do âmbito didático e organizativo que possibilitaram um maior fluxo de ideias em um contexto escolar: o espaço físico, a participação em instâncias deliberativas, a cooperação, o estímulo ao questionamento e à pesquisa, o cuidado com o outro e a ênfase em valores ao invés de regras.

A pesquisa contribuiu para o questionamento de alguns pressupostos cristalizados, sinalizando possíveis mudanças significativas para o campo educacional. Esta se articula com a minha dissertação, ao trabalhar a importância de um ambiente educacional propício para a criatividade e autonomia, porém se afasta por diversos motivos, pois não trabalha com livros de histórias infantis, não analisa discursos e/ou

narrativas e não dialoga com a questão da identidade negra, apenas procura evidenciar a importância de uma escola democrática e multicultural.

Desse modo, as pesquisas analisadas afirmam o quão vasto é o campo do espaço escolar no que se refere às relações étnico-raciais. Mesmo com as diferenças metodológicas e de objetos, os quatro estudos evidenciam a constante necessidade de discutir e propor, modelos de educação para a valorização do multiculturalismo, especificamente da cultura negra, identidade negra e o último estudo dialoga com a importância da criatividade e autoria de pensamento no ambiente escolar.

Após justificar a relevância desta pesquisa apresento a estrutura desta dissertação, seus capítulos teóricos e principais conceitos norteadores, sua metodologia de pesquisa e a análise dos resultados.

. Na introdução apresento o tema pesquisado, o meu percurso e minhas motivações para a construção de meu objeto de estudo, a relevância teórica, estado da arte, objetivos e de forma breve os conceitos que a pesquisa irá apresentar.

No primeiro capítulo, apresento o cenário da literatura infantil e suas concepções. Apresento a concepção de criança para o surgimento da literatura infantil, um breve histórico sobre a literatura infantil no ocidente. De forma breve, relato a literatura infantil no Brasil e, no mesmo capítulo, mostro os contos de fadas e suas questões.

O segundo capítulo, intitulado “Educação Infantil e a criança”, em sua primeira seção apresenta um breve histórico sobre o surgimento do segmento da educação infantil e seus desafios; em seguida faço um levantamento teórico de como é o desenvolvimento da criança da segunda infância. Discuto, ainda, a importância da criatividade, autoria de pensamento e ambiente suficientemente bom para a criança da segunda infância na Educação Infantil, tendo em vista as especificidades deste período, já que os sujeitos pesquisados se encontram nessa fase de desenvolvimento e encerro este capítulo com o conceito de vínculo na dimensão relacional do sujeito.

No terceiro capítulo exploro a contação de história e a sua importância para a educação infantil, traço os caminhos da literatura infantil na educação infantil. Discuto também sobre a intervenção do educador ao contar histórias, levanto em conta que o discurso do educador ao contar uma história é de suma importância, além de perguntar como as histórias podem propiciar a criatividade e a autoria de pensamento nas crianças.

No quarto capítulo disserto sobre o processo de valorização da identidade negra, discutindo alguns paradoxos implicados e conflitos que envolvem os processos

identitários circunscritos em contextos ideológicos, históricos e emocionais. Também apresento a importância do multiculturalismo crítico no cotidiano escolar da educação infantil passando de forma breve pelo currículo e o papel da literatura no processo de valorização identitária da criança negra.

No quinto capítulo apresento a metodologia de pesquisa, o desenho pretendido segundo as bases metodológicas escolhidas e a análise de conteúdo, os sujeitos, os instrumentos e procedimentos da pesquisa. No sexto capítulo, exponho ao leitor as análises dos resultados segundo as categorias emergentes do campo por meio de relatos de experiências e, por fim, chego às considerações finais.

CAPÍTULO 1: A LITERATURA INFANTIL

A formação de leitores é objetivo de toda educação básica e tem início na educação infantil e se estende pela vida afora. O acesso à literatura começa por meio das primeiras cantigas de ninar, quando o adulto embala o bebê, passando pelas poesias, parlendas, cantigas de rodas e pelas narrativas de histórias que chegam às crianças por meio da leitura do adulto e da apreciação das ilustrações dos livros.

Espera-se que as práticas de leitura se ampliem na medida em que aumentam os anos de escolaridade, exigindo cada vez mais do sujeito-leitor. Desse modo, a contação de história realizada para as crianças desde a educação infantil tem sido entendida como um importante lugar de interação, ampliação de experiências e formação de subjetividades. As histórias infantis lidas para as crianças com seus personagens, ações e significações convidam-nas a viver a alteridade, alargam tempo, espaço, imaginação, criação, geram novas experiências e trazem para a cena da educação infantil, a dimensão estética da língua e das ilustrações.

A literatura infantil, apesar de ser uma literatura direcionada à determinada faixa etária, possui obras com conteúdo capaz de forma o imaginário humano e auxiliar a compreensão de conflitos internos e externos de cada indivíduo particular. No caso da leitura para crianças que ainda não sabem ler, para que todas estas questões sejam desenvolvidas nas crianças, a leitura das histórias deve ser realizada por um educador consciente que ao ler com elas, abra a leitura a muitas possibilidades de transformação. Este processo de mediação passa por concepções sobre o que é a literatura, a literatura oral, o segmento da educação infantil, a criança deste segmento e a contação de histórias como mediadora no desenvolvimento das capacidades específicas humanas – a compreensão, a atenção, a imaginação, a linguagem, a memória, o raciocínio, a formação de conceitos, a consciência do mundo, autoria de pensamento e criatividade das crianças.

Sosa (1978) define que a literatura infantil é um dos aspectos da literatura dentre as várias modalidades artísticas, é a literatura que se preocupa com histórias para crianças, é forma literária voltada para a psique infantil, com vocabulário adequado ao conhecimento e à compreensão para os pequenos.

Bakhtin (1992) aborda que por ser um instrumento motivador e desafiador a literatura infantil é capaz de transformar o indivíduo em um sujeito ativo, responsável

pela sua aprendizagem, que sabe compreender o contexto em que vive e modifica- ló de acordo com a sua necessidade.

O trabalho com a literatura desde cedo é fundamental em nosso cotidiano. É por meio das leituras do mundo e do mundo da palavra que nos tornamos sujeitos críticos, daí a importância do trabalho com a leitura nas creches. Paulo Freire nos ensina que “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele.” (FREIRE, P. 1991, p. 20) Portanto, a criança, já dentro do ventre da mãe, vai recebendo informações que a ajudam a identificar o mundo que a espera, e, quando nasce, os adultos são responsáveis por apresentar o mundo a esse ser em formação. Freire (2008) afirma que aprender a olhar a si próprio e ao grupo alicerça nossa capacidade de ler e estudar a realidade. Deste modo, é possível inferir que a criança se constituirá primeiramente por meio do olhar do outro.

Neste sentido, o presente capítulo organizado em quatro subcapítulos irá percorrer de forma breve adotando uma visão diacrônica perpassada por alguns cortes sincrônicos inevitáveis a trajetória da literatura infantil, analisando o conceito mercadológico, sob o qual esta literatura foi rotulada ao longo dos anos, chegando ao caráter pedagógico na atualidade.

1.1 A concepção de criança para o surgimento da literatura infantil

Antes de se pensar sobre a literatura infantil, é preciso pensar no seu leitor: a criança. Os primeiros livros produzidos para crianças, segundo Zilberman (1985) surgiram no século XVIII. Antes disso, a criança era vista como um adulto em miniatura, que convivia igualmente com os adultos, não havia uma concepção de infância e por consequência, nada era direcionado às crianças, ou seja, não se escrevia para os pequenos. Segundo Zilberman (1985),

[...] a concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica, só acontece em meio à idade moderna. Esta mudança se deveu a outro acontecimento da época: a emergência de uma nova noção de família, centrada na mais em amplas relações de parentesco, mas num núcleo unicelular, preocupado em manter sua privacidade (impedindo a intervenção dos parentes em seus negócios internos) e estimular o afeto entre seus membros. (p.13)

Desse modo, até este século, as crianças não eram percebidas socialmente como seres diferentes dos adultos, ambientes sociais, como por exemplo, o trabalho eram compartilhados. Somente a partir do século XVIII, a criança passa a ser considerada um

ser diferente do adulto, com suas necessidades e características específicas, recebendo uma educação diferenciada que a preparasse para essa vida nova.

Neste mesmo período, a expansão da indústria, trouxe a ascensão da burguesia e, paralelamente, o surgimento do conceito infância, segundo o qual, a criança passa a ser percebida de modo diferenciado do adulto. Desse modo, a escola e a literatura entram neste cenário para oferecer uma educação normativa, com o objetivo de formar esta criança para se comportar na sociedade burguesa, seguindo os hábitos, costumes e padrões. No entanto, esta preocupação da escola e da literatura, era voltada somente para as expectativas do adulto em relação ao comportamento, ou seja, a criança devia comportar-se à imagem do sujeito adulto, o imaginário e o lúdico não eram preocupações reconhecidas.

Zilberman (1985) aponta que os ideais burgueses estavam somente ligados à expansão da indústria, e que por isso, o ensino escolar era voltado para uma pedagogia controladora, para cumprir as expectativas burguesas nos novos modos e meios de produção.

A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente os meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e manipulação de suas emoções. Literatura infantil e escola, inventada a primeira e reformada a segunda, são convocadas a cumprir essa missão. (p.15)

Essa escola reformada para educar crianças, segundo os ideais burgueses, negou-se ao trabalho com a realidade infantil. Segundo Cunha (2004), a literatura e a escola não se aproximaram por acaso, ambas tinham um aspecto didático-pedagógico baseado numa linha moralista, paternalista, centrada na representação do poder vigente, forçando a criança a reproduzir o mundo do adulto. Nesse contexto, a escola era vista como um dos meios para esta educação burguesa, negando aos alunos o direito da livre expressão e impondo-lhes compreender, apenas a verdade do ensinamento na visão do adulto.

Cunha (2004) relata que os primeiros livros surgiram na Europa e os famosos clássicos foram escritos por Fenélon (1651), Perrault (1628), Irmãos Grimm (1785), Lewis Carrol (1832), dentre outros, que fizeram adaptações do folclore e dos contos de fadas e tinham como perspectivas as questões formativas e informativas. De acordo com a autora (2004), no Brasil, é Monteiro Lobato (1882) quem abre as janelas da imaginativa literatura infantil, foi ele que retratou o Brasil de sua época, o sistema social vigente, seus valores, comportamentos, organização política e funções e rompeu com

uma literatura ideológica até então consumida pelas crianças brasileiras, em sua minoria, visto que a maioria estava privada do acesso aos livros.

1.2 Um breve histórico sobre a literatura infantil no ocidente.

Para compreender a importância da literatura infantil na educação das crianças na atualidade, é preciso conhecer sua origem. Lajolo & Zilberman (1985) afirmam que as primeiras obras publicadas visando o público infantil apareceram no mercado na primeira metade do século VIII na França. Antes disto, no século XVII também na França, foram escritas histórias que, mais tarde, se englobaram como literatura apropriada às crianças, por exemplo, as *Fábulas*, de La Fontaine, editadas entre 1668 e 1694, *As aventuras de Telêmaco*, de Fénelon, lançadas em 1717 e os *Contos da Mamãe Gansa*, cujo título original era *Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidade*, que Charles Perrault (1628), autor já importante entre os franceses, atribuiu a autoria da obra a seu filho mais novo, Pierre Darmança.

A negativa de Perrault (1628) em assinar a primeira edição do livro se dá pela dificuldade de legitimação do gênero na época, pois, para um membro da Academia Francesa, escrever uma obra popular representava fazer uma concessão a que ele não podia se permitir. Ele não foi o único responsável pela ampliação da literatura infantil, o impulso inicial se deu na divulgação dos textos citados de La Fontaine (1621) e Fénelon (1651).

Perrault (1628) tinha como preferência os contos de fadas⁷, uma produção de natureza popular e de circulação oral que era adotada como a principal leitura infantil. Porém, os escritores franceses não tinham a exclusividade do desenvolvimento da literatura para crianças. A expansão desta deu-se simultaneamente na Inglaterra, país onde foi mais evidente a associação do crescimento da literatura infantil a acontecimentos de fundo econômico e social que influenciaram na determinação das características do gênero.

Pereira (2007) pontua que a revolução industrial, deflagrada no século XVIII, possibilitou com que o crescimento político e financeiro das cidades aumentasse cada vez mais e que o poder rural e do feudalismo diminuísse de forma significativa. No entanto, a urbanização se fez de modo desigual, refletindo nas diferenças sociais da população, de um lado o proletariado, constituído inicialmente por pessoas que haviam

⁷Os contos de fadas serão abordados no subcapítulo 1.4.

se mudado do campo para a cidade, e a burguesia, que neste momento se consolidava como classe social em ascensão. Tal classe social incentivava instituições a trabalharem a seu favor, para assim atingirem as metas desejadas pela classe.

Pereira (2007) aponta que a primeira dessas instituições foi a família, cuja consolidação muitas das vezes dependia da interferência do Estado absolutista⁸ que estimulava um modo de vida mais doméstico e menos participativo publicamente. Este padrão era qualificado como moderno e ideal e que deveria ser imitado por todas as famílias. Estas se estabilizavam por meio da divisão do trabalho entre seus membros: ao pai, cabia a sustentação econômica; à mãe, a organização da vida doméstica. Porém, para consagrar uma família como sendo ideal, todo este esforço do pai e da mãe, deveria ser em prol de um beneficiário maior: a criança. Desse modo, a criança passou a ter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de objetos industrializados (brinquedos) e culturais (livros) ou novos ramos das ciências (psicologia infantil, pedagogia e a pediatria) de que ela era a destinatária.

A segunda instituição a colaborar para a consolidação política e ideológica foi a escola. Tendo sido como algo facultativo ou mesmo dispensável até o século XVIII, a escolarização converteu-se, aos poucos, neste momento, numa atividade obrigatória para algumas classes, tendo a frequência de crianças em salas de aulas como algo natural. Esse ato compulsório tinha como objetivo postular a fragilidade e o despreparo das crianças, preparando-as para o enfrentamento do mundo. Assim como a família, a escola tinha o papel de mediar a criança e a sociedade. Entretanto, tal instituição incorporava outros papéis que contribuía para reforçar a sua importância na vida social. Por força de dispositivos legais, a escola passou a ser uma instituição obrigatória para as crianças de todos os segmentos da sociedade. Tal determinação fez com que fossem retiradas dezenas de crianças (operários mirins) das fábricas, no lugar de adultos.

Siqueira (2008) salienta que numa sociedade que cresceu por meio da industrialização e se modernizou em decorrência dos novos recursos tecnológicos, a literatura infantil se assumiu como uma mercadoria. No século XVIII, aperfeiçoou-se a tipografia e expandiu-se a produção de livros. Assim, podemos compreender a importância da escola naquele momento para o mercado dos livros infantis, pois a

⁸ Estado Absolutista é uma teoria política que defende que um monarca deve ter o poder absoluto, isto é, independente de outro órgão. É uma organização política na qual o soberano concentrava todos os poderes do estado em suas mãos.

literatura trabalha sobre a língua escrita e, assim, dependia da capacidade de leitura das crianças, ou seja, elas precisavam passar pela escola.

Os laços entre a literatura e a escola começam desde este ponto: a habilitação da criança para o consumo de obras impressas, isto aciona um circuito que coloca a literatura, de um lado, como intermediária entre a criança e a sociedade de consumo que se impõe aos poucos; e, de outro, como caudatária da ação da escola, a quem cabe promover e estimular como condição de viabilizar sua própria circulação. (LAJOLO & ZILBERMAN, pag. 18, 1985)

Lajolo & Zilberman (1985) pontuam que o gênero dirigido à infância está no processo de um cenário marcado pela implantação da sociedade moderna e tem características peculiares à produção industrial. De fato, é possível começar pelo fato de que todo livro é, de certa maneira, o modelo em miniatura da produção em série e trata-se de uma literatura que visa um determinado mercado que precisa atender a características específicas. No entanto, este mercado também precisava e precisa atentar ao tipo de representação que os determinados livros possuem, pois estes deixam transparecer o modo como o adulto quer que a criança veja o mundo.

Os livros infantis necessariamente não tratam de um espelhamento literal de uma data realidade, podendo extravasar a fronteira do realismo ao trazer para suas páginas uma maior liberdade da imaginação e dos recursos narrativos. Portanto, assim surgiu a história do gênero no ocidente. Do grande elenco de obras publicadas no século XVIII, poucos permaneceram, mas, ao sucesso dos contos de fadas de Perrault, somou-se as adaptações de romances de aventuras, como os já clássicos *Robison Crusoe* (1719), de Daniel Defoe, e *Viagens de Gulliver* (1726), de Jonathan Swift, autores que asseguraram a assiduidade de criação e consumo de obras.

O século XIX inicia-se pela repetição dos caminhos bem-sucedidos. Os irmãos Grimm, em 1812, editaram a coleção de contos de fadas que com tamanho sucesso, de certo modo, convertem-se em sinônimos de literatura para crianças. Todos estes autores se tornaram referência para o gênero, assim, quando se começou a editar livros para a infância no Brasil, a literatura para crianças na Europa, apresentou-se como um acervo sólido de referência. Dentro deste panorama dado, porém respondendo a exigências locais e culturais, emerge a vertente brasileira do gênero.

1.3 A literatura infantil no Brasil

Para as crianças um livro é todo um mundo. Ainda acabo fazendo livros onde as nossas crianças possam morar. Não ler e jogar fora; sim morar, como morei, no Robinsone e n'Os Filhos do Capitão Grant. (Monteiro Lobato)⁹

Embora a literatura tenha surgido no século XVIII, foi somente no século XIX, ainda de maneira tímida e com o avanço que as instituições envolvidas com a educação de criança tiveram, que a literatura infantil definiu com maior segurança os tipos de livros que mais agradavam aos pequenos leitores, determinando suas principais linhas de ação: histórias fantásticas e de aventuras que retratam o cotidiano. Descoberto no Brasil, o gênero ganhou consistência e um perfil definido por meio do trabalho de autores da segunda metade do século XIX.

Os livros para crianças começaram a ser publicados no Brasil, em 1808, com a implementação da Imprensa Régia, mas a literatura infantil brasileira nasce apenas no final do século XIX. Lajolo & Zilberman (1985) afirmam que mesmo nesse momento, a circulação de livros infantis no país é precária e irregular, representada por edições portuguesas, que só aos poucos passam a coexistir com as tentativas pioneiras e esporádicas de traduções nacionais.

Assim como na França, no Brasil do final do século XIX, vários elementos começam a aparecer para formar a imagem de um país em processo de modernização, entre os quais se destacam a extinção do trabalho escravo, o crescimento e a diversificação da população urbana e a incorporação de imigrantes. Desse modo, esta urbanização começa a configurar a existência de um público consumidor de produtos culturais. O saber obtido por meio da leitura passa a deter importância no emergente modelo social que se impõe, fazendo com que a escola exerça um papel fundamental para a transformação de uma sociedade rural em urbana.

Como elementos auxiliares nesse processo, os livros infantis e escolares se tornaram ferramentas importantes na alfabetização, salientada por intelectuais, políticos e educadores, formando um espaço nas letras brasileiras, para um tipo de produção didática e literária dirigida especificamente ao público infantil. No entanto, com a abertura deste campo, começa a despontar a preocupação com a carência de material de leitura adequado às crianças do país as quais contavam apenas com adaptações e

⁹ - A barca de Gleyre II, p. 293. Apud AZEVEDO, Carmen Lúcia de: Monteiro Lobato: furacão na Botocúndia. São Paulo, Ed. SENAC, 1997, p. 167.

traduções dos clássicos infantis europeus que, muitas vezes, circulavam com uma linguagem que se distanciava da língua dos leitores brasileiros.

Em função da necessidade de uma linguagem mais próxima, o início da literatura infantil brasileira ficou marcada pelo “jeitinho brasileiro” de adaptar os temas de textos europeus para a linguagem brasileira. Siqueira (2008) afirma que no Brasil, o grande autor do gênero literário infantil e que tentava colocar o mundo todo nas folhas dos livros, foi José Bento Monteiro Lobato (1882), autor que investiu progressivamente na literatura para crianças, de um lado como autor, incorporando elementos estilísticos inovadores e de outro, como empresário, fundando editoras e contribuindo para a modernização da produção editorial brasileira.

O autor inaugurou com a publicação de *A Menina do Narizinho Arrebitado* em 1921, o que se convencionou chamar de fase literária da produção brasileira destinada a crianças e jovens. Monteiro Lobato (1882) nasceu numa família da aristocracia rural paulista, cursou a faculdade de Direito de São Paulo e desde cedo se preocupou com os problemas sociais brasileiros. Ao dirigir a *Revista do Brasil*¹⁰ publicou um livro de contos – *Urupês* – que o colocou entre os grandes escritores e editores brasileiros, é nessa fase de sucesso na revista que inicia sua obra destinada a crianças.

Em 1927, Monteiro Lobato exerceu o cargo de Adido Comercial nos Estados Unidos e se motivou com aquela civilização em pleno progresso material e de crescimento econômico. Ao voltar para o Brasil, em 1931, investiu na siderurgia e fundou a Cia. Petróleo do Brasil e iniciando uma campanha apostando na existência de petróleo no solo brasileiro. Porém, em 1941 no governo Vargas, foi preso por três meses, ao ser liberto Monteiro Lobato continuou escrevendo suas histórias e publicou mais livros infantis.

O autor tinha como ideologia a questão do desenvolvimento capitalista para a resolução dos problemas da sociedade daquela época, porém, desiludido com os adultos, principalmente depois que foi preso, o autor começou a disseminar que só as crianças poderiam modificar o mundo. Desse modo, ele torna as crianças suas interlocutoras privilegiadas. Assim, ao escrever histórias para as crianças, Monteiro Lobato começou a tratar em suas obras problemas que até então não eram considerados apropriados a faixa etária, como, por exemplo, guerras, política, ciência, petróleo, entre

¹⁰ Espaço de divulgação de obras literárias de diversos autores, além de discussões sobre o contexto político da época.

outros. Os problemas eram apresentados de forma simples e clara, adequando a didática para a compreensão das crianças.

Antes de surgir uma de suas obras mais famosas para crianças, Monteiro Lobato já escrevia sobre os famosos personagens do *Sítio do Picapau Amarelo*. Descritos de forma minuciosa, os personagens começaram a aparecer a partir do primeiro capítulo do livro *Reinações de Narizinho*. É com esse material acrescido de outros personagens, que Monteiro Lobato criou o seu universo ficcional, imitando uma vida real idealizada, com uma visão de Brasil diferente da conjuntura em que ele vivia na época, assim, o autor colocava em suas histórias, a paz, a liberdade e a sabedoria, recorrendo, para isso, à fantasia do pó de pirlimpimpim ou do faz-de-conta.

Sandroni (1987) aponta que com Monteiro Lobato, as crianças leitoras, adquiriram consciência crítica e conhecimento de inúmeros problemas concretos do País e da humanidade em geral. Apontando que Lobato “desmitifica a moral tradicional e prega a verdade individual. Instaure, portanto, a liberdade. Sem coleiras, pensando por si mesma, a criança vê, num mundo onde não há limites entre a realidade e fantasia, que ela pode ser agente de transformação.” (SANDRONI, 1987, pag. 53).

A autora aponta que nas histórias infantis de Monteiro Lobato, podemos encontrar aspectos que evidenciam o nível de criação artística do autor. A questão da linguagem é destaque em suas obras, cujo registro é predominantemente coloquial. Monteiro Lobato (1882) buscou uma renovação nas inúmeras possibilidades que a língua portuguesa oferece, dinamizando-a, explorando ao máximo suas potencialidades, não se prendendo ao convencional. Também foi o primeiro a fazer do folclore tema presente em suas histórias, além de trazer, como já citado, as questões sociais da época.

Ao lado destas realidades sociais de seu tempo, mostrou para os demais escritores brasileiros que se pode fazer histórias de um mundo mágico, do qual a fantasia é parte integrante. Sandroni (1987) salienta que é possível notar nas histórias infantis de Lobato, a relação entre o real e o mágico numa ótica adequada à psicologia infantil. Porém, é importante colocar que as fantasias de Lobato é sempre uma forma de apresentar a realidade, nunca de alienar o leitor.

Ele intui que na criança realidade e fantasia são uma só e mesma coisa e que o adulto se sente dividido entre a razão e afetividade, entre o mundo da lógica e o mundo do sentimento. Por isso suas soluções são tão simples quanto o berro de D. Benta – “Pedrinho! Narizinho! Emília! Desçam já daí cambada!”- ouvido na lua pelos meninos em *Viagem ao céu*. (SANDRONI, 1987, p. 59)

Segundo Cunha (2004), Monteiro Lobato (1882) foi o primeiro escritor brasileiro a acreditar na inteligência da criança, sua curiosidade e capacidade de compreensão. Tinha um projeto de mediar a formação de um Brasil melhor por meio das crianças. As obras de Monteiro Lobato concretizaram sucessivas reedições, pois, durante um longo tempo o panorama da literatura infantil destinada a crianças e jovens permaneceu quase estagnado, com várias e frustradas tentativas. Porém, alguns autores souberam manter sua originalidade e escreveram livros que permaneceram nos catálogos por algum tempo, por exemplo, Menotti Del Picchia (1892), Malba Tahan (1895), José Lins do Rego (1901), Érico Veríssimo (1905), Vicente Guimarães (1906), Lucia Machado de Almeida (1910), Maria José Dupré (1905), entre outros.

No entanto, a partir da década de 70, Sandroni (1987) aponta algumas modificações daquele cenário. A autora afirma que uma grande diversificação se instaurou na produção, com o aparecimento de novos autores para atender o crescimento do público leitor criado pela lei da reforma de ensino. Esta reforma obrigou a adoção de livros de autores brasileiros nas escolas do antigo 1º grau. Desse modo, a literatura infantil começou a entrar com mais força no sistema de ensino da década citada, fato questionado por intelectuais da época.

Esse fato que por um lado põe em risco a leitura como fonte de prazer e fruição quando a escolha do professor recai sobre textos que não conseguem prender a atenção da criança, por outro lado tem propiciado um clima favorável ao aparecimento de autores que voltando às raízes lobatianas vêm produzindo obras que, sem perder de vista o lúdico, o imaginário, o humor, a linguagem inovadora e poética, tematizam os atuais problemas brasileiros levando o pequeno leitor à reflexão e à crítica. (SANDRONI, 1987, p. 61)

As autoras Fernanda Lopes de Almeida (1973) e Ruth Rocha (1931) retomaram a linha de ficção lobatiana na qual a realidade e fantasia se interpenetram com absoluta naturalidade, para a discussão de temas como os abusos de poder. As autoras rerepresentaram para o cenário infantil as mesmas questões sociais, porém, descompuseram os elementos do conto de fadas tradicional para reconstruí-los invertendo as relações do poder. A autora Ana Maria Machado (1941) desmitificou, por meio de paródias, alguns clichês da linguagem típica da tradição oral. Assim, por exemplo, a autora discutiu o conceito de “Felizes para sempre”, final comum dos contos de fadas tradicionais.

Lygia Bojunga Nunes (1932), situou-se neste mesmo grupo de escritores que tematizaram os problemas da sociedade contemporânea. Com originalidade de linguagem, a autora se colocou em destaque entre escritores brasileiros e mesmo internacional, como comprova o prêmio internacional Hans Christian Andersen que recebeu em 1982 pelo conjunto de sua obra.

Há ainda nesta década, escritores com uma linguagem direta e concisa, que transmitiram uma corrente com temas considerados tabus para o público infantil, como por exemplo, *Eu vi mamãe nascer* de Luiz Fernando Emediato (1976), que trata das tentativas de uma criança em procurar entender a morte de sua mãe; *O primeiro canto do galo*, de Domingos Pellegrini (1979), em que um menino descobre sua sexualidade, mesmo tema de *Rita está acesa*, de Teresinha Alvarenga (1979). As injustiças sociais também foram tematizadas, sendo dois dos principais autores Henry Corrêa de Araújo (1977), em *Pivete* e as questões étnico-raciais escritas por Ary Quintella (1980) em *Cão vivo, leão morto*. Ziraldo (1972/1973) com o livro, *Turma do Pererê* retoma com o folclore nas histórias infantis e Antonieta Dias de Moraes (1916) surge com as lendas da mitologia indígena. Joel Rufino reelaborou os contos folclóricos e criou livros inspirados na tradição oral. *O caçador de lobisomem* (1975), *O curumim que virou gigante* (1980) e *Histórias de Trancoso* (1983) são exemplos da linguagem marcada pela oralidade em histórias infantis.

A rima, as sonoridades da língua, o lúdico na linguagem, características em que Monteiro Lobato abriu para o campo da literatura infantil, estiveram presentes neste momento. Ruth Rocha (1976), em livros destinados a crianças pequenas, traz estas características, como, por exemplo, *Palavras, muitas palavras e Marcelo, marmelo e martelo*. Ana Maria Machado (1982) também trabalha estas questões no livro *Um avião e uma viola*.

A poesia pós-modernista também entrou no gênero da literatura infantil. Em 1964, Cecília Meireles publicou *Ou isto ou aquilo*, um clássico da lírica infantil. Vinícius de Moraes se destacou com *A arca de Noé* (1971); Mário Quintana com *Pé de Pilão* (1975) inovou na forma poética com narrativa em que o humor era o destaque. O teatro infantil trouxe para o cenário, importantes textos que foram adaptados em forma de narrativas. Maria Clara Machado (1921) novamente apareceu como destaque, seus textos “Pluft, o fantasminha” e “O Cavalinho azul” encontram-se entre os mais bem editados livros infantis brasileiros.

Portanto, podemos dizer que a história da literatura infantil chegou ao Brasil na década de XX, quando em 1921 Monteiro Lobato publicou “A menina do narizinho arrebitado” e teve diversos movimentos. E, “no final do século XX, a literatura infantil passou pelo que se pode chamar de internacionalização do gênero, resultado da globalização dos mercados.” (CADEMARTORI, 2010, p. 15). Hoje, temos uma literatura infantil conceituada internacionalmente contando com grandes autores e ilustradores.

A produção editorial para as crianças pequenas inclui os livros para ler e tocar, com desenhos que trazem tecido, plástico e outros materiais com texturas diferentes. Além disso, existe uma gama de livros sem texto, com belas ilustrações em que a narrativa se faz por meio das imagens. “Esse tipo de livro é de grande importância para a criança, pois a torna coautora da obra, criadora de um texto verbal e até mesmo de outros textos visuais” (DOMICIANO; CROQUET, 2012, p. 4). O mercado oferece também os livros cuja materialidade:

é muitas vezes reforçada por recursos de tridimensionalização das páginas do livro, mediante alguma técnica. Sai-se do formato bidimensional das páginas (altura e largura) e cria-se uma terceira dimensão, um novo plano mediante a interferência no plano original. Dobras, colagens, recortes, dobraduras, janelas e muitas outras técnicas podem trazer efeitos de uma nova dimensão à página convencional. [...] A tridimensionalidade traz para o público infantil informações que envolvem outros sentidos além da visão, ajudando a mensagem a ser entendida e absorvida (DOMICIANO; CROQUET, 2012, p. 4).

Ao levar em consideração também as traduções, o mercado oferece inúmeras possibilidades para o trabalho com literatura infantil.

1.4 Eu vou, eu vou, para os contos agora eu vou- Os contos de fadas e suas questões

Kupstas (1993) afirma que os contos de fadas são narrativas muito antigas e que, logo no começo, não se destinavam às crianças, eram mitos difundidos por inúmeros povos, como os Hindus, os persas, os gregos e os judeus. Essas primeiras histórias eram conhecidas como mitos e eram, na verdade, expressões narrativas de conflitos entre o homem e a natureza.

Segundo Coelho (2003), o mito perde-se nos princípios dos tempos e são narrativas que nos falam de deuses, duendes e heróis fabulosos ou de situações em que o sobrenatural domina. Na verdade, os mitos estão sempre ligados a fenômenos

inaugurais como a criação do mundo e do homem, a explicação mágica das forças da natureza etc.

Ainda de acordo com Coelho (2003), a necessidade de contar histórias surgiu quando o homem primitivo sentiu a precisão de obter explicações racionais para o mundo. Sendo assim, ele começou a buscar no mito e nas narrativas fantásticas a compreensão de algumas coisas, por exemplo: eles pensavam que os relâmpagos eram armas dos deuses, as águas seriam controladas por sereias ou determinadas árvores ou plantas teriam surgido de algum ato mágico entre outros vários mitos criados pelo homem primitivo.

Portanto, os contos de fadas eram relatos de fatos da vida de pessoas simples, caracterizado por conflitos, aventuras e a maioria não era indicado a serem contados para as crianças. Esses relatos serviam como entretenimento e só muitos anos mais tarde com a descoberta das fadas, que marcavam a idealização de uma mulher perfeita, linda e poderosa, dotada com poderes sobrenaturais, assim as sociedades mais antigas sentiram a necessidade de utilizar essas histórias para educar os seus membros.

As narrativas que se converteram em sinônimo de literatura infantil e ditaram os parâmetros do gênero foram os contos de fadas. Segundo Coelho (1991), os contos começaram originalmente no XVI e XVII, como um entretenimento para adultos. Charles Perrault (1628) é tido como o inaugurador dos contos de fadas em forma de literatura. Ele editou as narrativas folclóricas contada pelos camponeses, retirando passagens obscenas de conteúdo incestuoso e canibalismo. Estes contos eram transmitidos de forma oral e não apresentava fadas, finais felizes, eram caracterizados por personagens de animais que falavam e que pensavam.

Porém, os contos de fadas antecederam o início da literatura infantil com o trabalho dos irmãos Grimm (1785). Eles pertenciam a um gênero literário denominado conto popular. O conto de fadas e o conto maravilhoso ou fantástico são formas de narrativas em literatura infantil ou folclórica que pertencem a raízes distintas de criação. Os contos de Grimm incluem-se nas narrativas do fantástico-maravilhoso, pois, elas pertencem ao mundo da fantasia ou do imaginário.

Gillig (1999) chama os contos de fadas de contos maravilhosos, pelo predomínio não de fadas, mas de situações maravilhosas nos contos. O maravilhoso, essencial para o equilíbrio da razão, é o próprio uso que fazemos do imaginário e diz respeito à magia ou intervenção divina.

De acordo com Kupstas (1993), os contos de fadas são de origem celta e surgiram como poemas que revelavam amores estranhos, fatais e eternos. Por volta do século II A.C, até o século I da era cristã, o povo celta acrescentou, a tantas histórias bem antigas, a presença forte das fadas, que seriam mulheres iluminadas capazes de prever o futuro de outra pessoa, normalmente alguém especial a quem elas protegiam. Assim, a imaginação popular dotou-as de asas, varas de condão e diminuiu o seu tamanho, mas sempre as vendo como belas e bondosas.

Os contos de fadas constituíram durante toda a Idade Média e Moderna para a literatura popular das populações europeias em geral. A partir do século XVII, essas narrativas foram sendo reunidas e recontadas por escritores, como Perrault (1628) e os irmãos Grimm (1785) que lhes deram um estilo mais elegante e as traduziram da tradição popular para como as conhecemos hoje.

Como citado nos subcapítulos anteriores, com o advento da revolução industrial ocorreram transformações na estrutura familiar moderna e apostar na educação das crianças era uma das prioridades. Com isso, houve uma preocupação específica com a educação da infância, que gerou, por sua vez, um cuidado com todos os materiais culturais à disposição das crianças e entre esses materiais estava o livro literário. Assim, os adultos começaram a perceber a necessidade de se oferecer textos adequados à compreensão das crianças e a experiência de mundo das mesmas.

Desse modo, a adaptação do acervo existente surgiu como uma solução eficaz, adaptando-se textos folclóricos, lendas, mitos, cantigas e os contos de fadas. A adaptação destas histórias populares para a infância tinha como objetivo principal a educação das novas gerações. Perrault (1628-1703) foi um dos mais importantes escritores de histórias de contos de fadas e fábulas porque não só recolheu as narrativas e as reescreveu, mas também teve a preocupação de apresentá-las como literatura para crianças, por exemplo: os contos da mãe ganso, o pequeno polegar, a bela adormecida, o gato de botas e outros.

Jean de La Fontaine (1621) de acordo com Coelho (1991), também foi um dos principais autores desta época, surgiu no mesmo momento de Perrault, era também intelectual e escritor e tinha grande prestígio na corte francesa. Ele se dedicou ao resgate de antigas histórias moralistas, guardadas pela memória popular: as fábulas que são narrativas breves visam dar lição aos leitores. Seus personagens são animais falantes que se comportam como humanos.

Esses autores, Perrault (1628) e Fontaine (1621), contribuíram para o reconhecimento dos contos de fadas como literatura infantil, porém, somente após um século na Alemanha no século XVII, com as pesquisas realizadas pelos irmãos Grimm (Jacob, 1795-1863 e Wilhelm, 1786-1859), ela foi definitivamente construída e se desenvolveu pela Europa e pelas Américas.

De acordo com Coelho (2000), a literatura infantil é, antes de tudo, arte. Fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, por meio da palavra, na verdade ela funde os sonhos com a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e a sua possível realização. Desse modo, Bettelheim (1980) colabora afirmando que a vida intelectual de uma criança, por meio da história, depende de mitos, religiões, contos de fadas, alimentando a imaginação e estimulando a fantasia, como um importante agente socializador. A partir dos conteúdos dos mitos, lendas e fábulas, as crianças formam os conceitos de origens e desígnios do mundo e de seus padrões sociais.

Bettelheim (1980) salienta que a literatura, principalmente a dos contos de fadas, é o melhor canal para ensinar o “significado” para a criança, uma vez que, ao ouvir uma história, a criança, também, pode conhecer os padrões morais de uma sociedade, levando, assim, para o seu cotidiano, os conceitos presentes nas histórias. O autor ainda afirma que os contos de fada nos permitem viajar para outro mundo, não menos real do que o nosso, desenvolvendo a fantasia e a imaginação enquanto estimula-se a mente. Proporciona o encontro com sonhos e anseios, por meio da identificação com os personagens e meios de proporcionar a busca de soluções dos problemas que habitam na mente da criança.

CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO INFANTIL E A CRIANÇA

Desde a Constituição Federal de 1988, passando pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, o atendimento de crianças de 0 a 5 anos em espaços coletivos passou a ser considerada questão de educação. Desse modo, a Constituição deixa evidente o reconhecimento do direito à creche. Assim, a mesma deixa de ser meramente assistencialista, passando a ser uma instituição de ensino onde o educar e cuidar estão intimamente ligados.

Porém, existe ainda no campo da educação infantil diversos conflitos e problemas para serem sanados, que envolvem desde condições de infraestrutura, práticas e formação dos profissionais. Muitos dos desafios são frutos da trajetória da educação infantil no Brasil, que assumiu funções e objetivos diversos ao longo da história, principalmente a questão do assistencialismo. Modificar essa concepção de educação assistencialista significa atentar para várias questões que vão além dos aspectos legais.

No final do século XIX, foram criados os primeiros “asilos”, as primeiras creches para os filhos das classes menos favorecidas, que funcionavam como “depósitos” de crianças para que as mães pudessem trabalhar. A origem das creches, relacionada com o trabalho feminino e preocupações sanitárias e filantrópicas, foi influenciada pela medicina e a assistência social, sendo o trabalho ali realizado voltado para questões de higiene, alimentação e cuidados físicos, sem investimentos nos aspectos pedagógicos.

Dois anos depois da Constituição, em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reafirmou os direitos constitucionais em relação à Educação Infantil. Em 1994, o MEC publicou o documento Política Nacional de Educação Infantil que estabeleceu metas como a expansão de vagas e políticas de melhoria da qualidade no atendimento às crianças, entre elas a necessidade de qualificação dos profissionais, que resultou no documento por uma política de formação do profissional de Educação Infantil.

Em 1996, com a promulgação da Emenda Constitucional que cria a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), foi estabelecida a necessidade de formação para o profissional da Educação Infantil. Segundo a lei, a formação do educador desse segmento deve ser “em nível superior, admitindo-se, como formação mínima, a

oferecida em nível médio, na modalidade Normal”. O texto reafirma, também, a responsabilidade constitucional dos municípios na oferta de Educação Infantil, contando com a assistência técnica e financeira da União e dos Estados.

A Educação Infantil passou a ser a primeira etapa da Educação Básica, integrando-se aos ensinos fundamental e médio. Só então, a Educação Infantil ganhou uma dimensão mais ampla dentro do sistema educacional e a criança foi vista como alguém capaz de criar e estabelecer relações, um ser sócio histórico, produtor de cultura e inserido nela.

Com o objetivo de oferecer parâmetros para a manutenção e a criação de novas instituições de Educação Infantil, o MEC publicou, em 1998, o documento Subsídios para credenciamento e o funcionamento das instituições de Educação Infantil. No mesmo ano, visando a elaboração de currículos de Educação Infantil, cuja responsabilidade foi delegada pela LDB a cada instituição e seus professores, o Ministério editou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, como parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Um ano depois, em 1999, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Esses documentos são, hoje, os principais instrumentos para elaboração e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil do país. A Educação Infantil passa a ser vista como a junção do educar e cuidar. Cuidar no sentido que as necessidades básicas da criança sejam atendidas e, educar, porque deve oferecer à criança, possibilidades de descobertas e aprendizados.

Lei 9.131/95. Art. 3º [...] III – As Instituições de Educação Infantil devem promover em Suas Propostas Pedagógicas práticas de educação e cuidados que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivo cognitivos/ linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível. A Educação Infantil passa a ser vista não como um artigo de luxo, mas um direito a todas as crianças brasileiras.

As propostas atuais em relação à Educação Infantil no Brasil sugerem a formação integral das crianças para o seu crescimento enquanto cidadãos. Nessa perspectiva, o conceito de educação infantil antes entendido como de caráter assistencialista vem sendo substituído por uma educação integral de qualidade. Sobre essa mudança de concepção os RCNEI (1998, p.17) destacam:

Modificar essa concepção de educação assistencialista significa atentar para várias questões que vão além dos aspectos legais. Envolve principalmente, assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas. (RCNEI, 1998, p.17)

2.2 O desenvolvimento da criança da segunda infância

Piaget (1967) chamou a segunda infância de *estágio pré-operacional*. Neste segundo estágio de desenvolvimento cognitivo, que dura aproximadamente dos 2 aos 7 anos, as crianças gradualmente se tornam mais “eficientes” em seu uso de pensamento simbólico, que surge ao final do estágio sensório-motor. Para o autor o simbolismo é a capacidade de utilizar representações mentais (palavras, números ou imagens) às quais a criança atribuiu significado.

O desenvolvimento do simbolismo aparece entre 2 e 4 anos, sempre pensando que a idade não é algo fixo, apenas orienta os estudos. A função simbólica faz com que a criança realize uma dublagem da realidade, ou seja, um jogo simbólico. É uma tentativa de colocar o mundo exterior dentro de si, dentro de sua vida mental, com o objetivo de buscar o entendimento da realidade.

Existem meios para que essa evocação representativa de um objeto ou de um acontecimento se realize, são eles: imitação, imagem mental, grafismo, linguagem e o jogo simbólico. Para Piaget (1967), na 2ª infância a criança tem uma visão de mundo baseada no finalismo, onde ela se sente a razão de todos os acontecimentos, no animismo, onde ela atribui à alma humana a todas as coisas, no artificialismo, onde elas apresentam a crença em que os seres humanos criaram os fenômenos naturais, no realismo, onde tudo que é subjetivo ganha materialidade e no causalismo, onde todas as coisas da natureza tem uma causam as leis naturais são confundidas por leis morais.

Na segunda infância a criança não confronta suas ideias com as das demais pessoas, ela tende a pensar que cada um dos seus pensamentos é comum a todas as pessoas. Ela também tenderá mais a assimilar os dados da realidade externa à sua visão do mundo, do que se acomodar a eles. Como já foi dito, a linguagem é de grande importância, pois ela irá possibilitar à criança de comunicar o que já compreendeu, por meio da ação que possibilitou a formação de imagens mentais que constituem a base do pensamento. Porém, nessa fase a linguagem é mais alusiva do que informativa.

Na 2ª infância, do ponto de vista social a criança se enxerga numa sociedade

mais ampla- a comunidade, já do ponto de vista mental, a criança aparece com um pensamento mais egocêntrico. De fato, a 2ª infância traz importantes aquisições, como por exemplo, a ampliação da experiência social, a descentralização do ego, ou seja, uma passagem do “estar junto” para “estar com” e também a incorporação maior do objeto transicional¹¹, em muitos dos casos o próprio brinquedo, que irá ajudar para o desenvolvimento da cooperação social entre as crianças. O desenho também entra com uma forte importância, pois será uma forma de expressão da imagem mental e a 2ª infância é um período intuitivo, um período que a criança começa a intuir, precisando de um indício de realidade.

A teoria psicossexual de Freud (1905/1976a) também traz diversas características da 2ª infância. Para o teórico, a fase principal que embasa essa infância é a fase fálica, que ocorre entre 3 e 6 anos de idade. Nesta fase se torna comum que a criança manipule os próprios genitais, reconhecendo essa região como uma zona geradora do prazer. A zona de erotização é o órgão sexual, focalizando o prazer nas genitálias. Como afirmou Freud, é quando as crianças começam a adquirir consciência das diferenças corporais sexuais. O menino desperta um interesse narcísico pelo próprio pênis em contraposição à descoberta da ausência de pênis na menina.

As vivências nesta fase, assim como nas demais, podem marcar positivamente ou negativamente a construção/ valorização da identidade de uma pessoa. Pois, esta fase dá início à fase edípica. É quando as crianças veem em seus pais os objetos de desejo. A menina elege o pai como namorado e o menino, a mãe. Sem negar a teoria freudiana sobre desenvolvimento psicossexual, Erikson (1972) mudou o enfoque desta para o problema da identidade e das crises do ego, ancorado em um contexto sociocultural.

Na 2ª infância, Erikson traz a questão da iniciativa versus culpa. Comparada à fase fálica freudiana, neste período é somada à confiança e à autonomia, adquiridas nas etapas anteriores, a iniciativa. Esta se manifesta quando a criança deseja alcançar uma meta e, planejando sua ação, utiliza-se de suas habilidades motoras e intelectuais para tal. Neste estágio precisamos ficar atentos, pois a criança busca exaustivamente e de uma forma entusiasta atingir as suas metas que implicam fantasias genitais e o uso de meios agressivos a manipulativos para alcançar a essas metas. Porém, punições excessivas podem restringir a imaginação e iniciativa da criança.

¹¹ Será explicado nos próximos capítulos

2.2.1 Breves explicações : O pré-operatório

No pensamento pré-operatório a criança passa do pensamento prático, cujo pensamento se dar por meio de ações, para um ser que o pensamento é representacional. Ocorre mais ou menos entre 2 e 6 anos de idade. Ela é capaz de representar eventos internamente e torna-se menos dependente de suas ações sensório motoras.

No sensório motor, a criança elabora e, no pré-operatório, ela vai conseguir representar. Quando entramos no mundo simbólico, fazemos a diferenciação entre o significado e o significante. A função semiótica é a capacidade de evocar coisas que não estão presentes por meio da representação. A seguir serão detalhados os tipos¹² de representação relevante no desenvolvimento pré-operacional: a imitação, jogo simbólico, desenho, linguagem e a imagem mental.

Em relação à imitação, esta pode ser presencial e diferida. A presencial a criança observa o gesto que o adulto faz em sua presença e o reproduz. A imitação diferida faz o gesto sem ter a pessoa na presença, é a reprodução do modelo, imitação do objeto ou eventos distantes há algum tempo. Quando observamos esse comportamento temos a certeza que a criança desenvolveu a capacidade de representar mentalmente o comportamento imitado. Ex: uma menina imita a forma que a mãe coloca a irmã para dormir, ninando no colo.

O Jogo simbólico, dentro deste período, é de suma importância, sendo este um jogo de faz de conta, a criança é capaz de criar, imaginar, ela é capaz de pegar uma cadeira e transformá-la em um carro, em um barco em tudo que a sua imaginação permitir. O jogo simbólico é de natureza imitativa, porém há uma assimilação da realidade ao eu. Segundo Piaget (1967) sua função (jogo simbólico) é satisfazer o eu pela transformação do que é real naquilo que é desejado. Para quem observa nem sempre é fácil identificar as brincadeiras.

No início do período representacional, o desenho infantil nada mais é do que uma descarga motora, aos poucos cresce a vontade de representar coisas por meio dos desenhos. As crianças do pré-operatório são bem realistas em seu desenho, quando desenham uma pessoa de perfil são capazes de colocar dois olhos, pois são fidedignas ao que fazem.

Interessante percebemos que paralelo ao desenvolvimento simbólico, a criança ganha um mundo interno que antes era fundido com o cuidador da mesma. As imagens

¹²PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1967.

mentais, no me dado às representações internada da criança, são representações internas de objetos e fatos ocorrido, não cópias fiéis. Não recordamos de fatos que aconteceram realmente da mesma forma que elas aconteceram. As imagens guardam semelhanças, são imitações de percepções. As crianças nesta pré-operatória passam das imagens estáticas aos filmes.

Outra característica do pensamento do pré-operatório é o fato de este ser dominado pelo simbolismo, sendo essencialmente particular, relacionado com a experiência pessoal da criança e, com isso, carrega um caráter egocêntrico. Segundo Piaget¹³, pode-se dizer que o jogo simbólico, é o pensamento egocêntrico em estado quase puro, só ultrapassado pela fantasia e pelo sonho. Inclusive o próprio uso da linguagem, que começa a se desenvolver nesta segunda infância, surgiu para evocar as situações particulares da própria criança. O jogo simbólico feito pela criança são todas as transformações que ela pode fazer da realidade, mas a partir dos interesses dela.

A linguagem faz mais alusão a uma experiência do que dar informações. A partir de então, existem três consequências: o início da socialização da ação; o aparecimento do pensamento propriamente dito; interiorização da ação como tal podendo ser restabelecida no nível intuitivo das imagens e das experiências mentais. Contudo, a consequência que nos limitaremos será a partir da gênese do pensamento, mais precisamente o pensamento simplesmente verbal e o pensamento intuitivo, uma vez que queremos abarcar cinco características importantes deste egocentrismo.

Para analisar o pensamento espontâneo da criança, basta pesquisar e dar uma atenção às perguntas que elas fazem desde três anos, ou às vezes antes, prolongando-se até os sete anos, os tão conhecidos “porquês” das crianças (PIAGET, 1967). Elas, diferentemente dos adultos que visam à finalidade e a causa eficiente de tudo, buscam saber por meio das perguntas a causa e o fim do movimento das coisas do mundo. Essas perguntas se tornam, muitas vezes, tão difíceis para os adultos, porque geralmente estão relacionadas a fenômenos ou acontecimentos que não têm necessariamente um porquê, uma vez que ocorrem ao acaso.

Para criança não há acaso na natureza, posto que tudo é feito “para” os homens e crianças, onde os seres humanos são o centro. Assim, a análise da forma como ela coloca suas indagações expõe o caráter ainda egocêntrico do seu pensamento. Tudo o que ocorre passa pelo novo campo desta fase, o da representação do mundo, e daí se

prolongam os esquemas práticos vividos anteriormente, não apenas em finalismo, mas ainda sob outras formas e características deste egocentrismo, descritas abaixo (PIAGET, 1967).

O animismo infantil é a tendência em conceber as coisas com vida. Ela dá vida a tudo. Não somente as coisas são vivas, como dotadas de intenção. Inicialmente será vivo todo o objeto que tem uma atividade útil para o homem. Mas depois, a vida estará para os agentes e corpos que aparentam se mover por si próprios, como os astros. Por um outro lado, à vida será acrescida da consciência. Consciência essa que tem minimamente um saber e uma intencionalidade. De tal forma, as coisas se moveriam para fins que lhes são determinados. A partir disso, torna-se evidente que o animismo provém de uma assimilação das coisas à própria atividade, assim como o finalismo. (PIAGET, 1967).

O artificialismo é a crença que a criança tem de que as coisas foram construídas pelo homem ou por um ser divino operando da mesma forma que a fabricação humana. Desta forma, por exemplo, os fenômenos naturais são produzidos pelos seres humanos para lhes servir como todos os outros objetos: os lagos foram escavados para podermos nada nele. (PIAGET, 1967).

No realismo a realidade é construída pela criança. Se no animismo ela dá vida às coisas, no realismo ela materializa as suas fantasias, dá realidade a tudo que é subjetivo. Se existe algo no seu imaginário, então existe de verdade. Por exemplo, se sonhou que o monstro está no corredor, pode ter medo de sair do quarto. Muito próximo a esse realismo está o desenvolvimento da causalidade, na segunda infância. Nessa causalidade as crianças confundem as leis naturais com as leis morais e o determinismo com a obrigação. Por exemplo: os aviões voam, porque têm que voar, ou ainda, está chovendo porque Deus está zangado. (PIAGET, 1967).

No geral, percebe-se que as manifestações deste pensamento característico consistem todas em uma absorção deformada da realidade frente a própria atividade.

2.3 A importância da Educação Infantil para o desenvolvimento da criança da 2 infância

Na perspectiva vygotskiana (1987), a educação tem um papel transformador na vida humana e a educação infantil é um dos principais locais/ momentos sociais privilegiados de mudanças significativas na vida educativa.

Para o autor, é neste momento de formação que certas especificidades aparecem e diferenciam este segmento educacional de outros níveis de ensino, como por exemplo, ênfase no contato com regras sociais, estabelecimentos de vínculos afetivos distintos dos existentes no contexto familiar, aprendizado caracterizado pela investigação experiencial, implicação dos processos imaginários no desenvolvimento e primórdios da linguagem escrita.

Para Vygotsky (1987), na infância, estas características significam dimensionar as bases efetivas para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, psicomotor e moral, divisões que na perspectiva histórico-cultural não são analisadas separadamente, mas sempre de forma integrada. A abordagem histórico-social afirma que a vivência em sociedade é essencial para a transformação do homem de ser biológico em ser humano. É pela aprendizagem nas relações com os outros que construímos o conhecimento que permitem nosso desenvolvimento.

O ser humano é permeado por elementos resultantes do meio em que vive, do contexto social no qual está inserido e do tipo de interação e inter-relações que produz. Todos esses fatores interferem no modo pelo qual o sujeito constrói seus conceitos. Para ilustrar melhor como funciona esta construção de aprendizagem, Vygotsky (1987) desenvolveu conceitos importantes como a formação social das funções psicológicas, o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. Tais conceitos são fundamentais para o desenvolvimento humano e, se apropriados pelos educadores, poderão possibilitar um melhor entendimento acerca do seu lugar nesse processo de construção da aprendizagem.

Antes de descrever os níveis de desenvolvimentos pensados por Vygotsky, é importante postular que o sistema mental é formado por funções psicológicas elementares e superiores. As funções psicológicas elementares são inatas e involuntárias, porém desde o nascimento, o sujeito internaliza o conteúdo cultural de seu grupo social. Desse processo de interação com o meio social, surgem necessidades que impulsionam as funções superiores, que são mediadas e voluntárias.

As funções psicológicas superiores são construídas de forma sociocultural, ou seja, elas nascem da ação em situações coletivas, realizadas pela interação de sujeitos para sujeitos e/ou grupos e mediadas por instrumentos criados e compartilhados pelos sujeitos. De acordo com Vygotsky (1987), as relações sociais que os indivíduos estabelecem entre si, manifestam significações das quais eles se apropriam no decorrer de seu processo histórico, que são constituídas nas interações e estimuladas por

diferentes formas de mediação. O desenvolvimento dessas funções é definido pelo autor da seguinte maneira:

Todas as funções no desenvolvimento cultural da criança aparecem duas vezes ou em dois planos [...] aparecem primeiro entre pessoas como uma categoria intermental (interpsicológica), e depois no interior da criança como uma categoria intramental (interpsicológica). Isso é igualmente verdadeiro para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. (VYGOTSKY, 1987, p.21)

Esta transformação citada não é realizada de modo passivo pela criança, pelo contrário, a criança age no seu próprio desenvolvimento. Na internalização, o desenvolvimento e a aprendizagem dialogam sempre de forma conjunta. O aprendizado está estreitamente ligado ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Desse modo, para entender melhor a ligação entre os processos de desenvolvimento e aprendizagem, Vygotsky apresenta a noção de zona de desenvolvimento proximal (ZDP)– real e potencial. A zona de desenvolvimento proximal é um importante parâmetro para uma eficaz atuação pedagógica na educação infantil, pois, implica a relação entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial.

O nível de desenvolvimento real diz respeito às funções mentais das crianças, as quais já se encontram estabelecidas como resultado de determinados ciclos de desenvolvimento já completados. Por outro lado, o nível de desenvolvimento potencial tem a ver com as funções que ainda não se encontram completas, mas que estão em processo.

Assim, quando transferirmos esses conceitos para a prática escolar, por exemplo, poderíamos dizer que, naquelas situações nas quais a criança consegue dar conta sozinha de seus problemas e resolve-los, estaríamos diante do que acabamos de definir como nível de desenvolvimento real. Em contraponto a isso, estariam outras situações nas quais a criança precisaria de uma intervenção de outra pessoa para ajudá-la a solucionar seus problemas, configurando-se ao o que foi chamado por Vygotsky de nível de desenvolvimento potencial.

Desse modo, o espaço entre as respostas produzidas pela criança sem ajuda de intervenções alheias e as que ela produz utilizando a mediação de alguém, define a distância chamada zona de desenvolvimento proximal. Assim, o processo de desenvolvimento cognitivo estaria centrado justamente na possibilidade de o sujeito ser, constantemente, colocado em situações problema que provoquem a construção de

conhecimentos e conceitos, a partir da zona de desenvolvimento proximal. O sujeito necessita usar os conhecimentos já consolidados, desestabilizados por novas informações, que serão processadas, colocadas em relação com outros conhecimentos, de outros sujeitos, num processo de interação, para só então, serem consolidadas como um conhecimento novo.

Desse modo, podemos concluir que a criança carrega consigo seu contexto histórico com os valores que estão inseridos, utiliza estruturas cognitivas e interage numa via de mão dupla com o objeto de conhecimento para que possa dar conta das situações de aprendizagem, seja ela qual for. No entanto, é importante afirmar que a zona de desenvolvimento em relação a um mesmo sujeito pode-se tornar múltipla. Dependendo da ação e dos saberes envolvidos, a criança pode demonstrar facilidade ou dificuldade. Desse modo, a ZDP é um lugar dinâmico de desenvolvimento, a mesma não é uma propriedade inerente ao sujeito e nem preexiste à interação com outras pessoas, ela “depende tanto de conhecimentos e competências próprios quanto da maneira como são estabelecidas as interações com o meio social e do nível de complexidade das atividades com as quais a pessoa envolve-se”. (PIMENTEL, 2007, p. 225)

A zona de desenvolvimento proximal não pode ser vista como um lugar fixo ou como um procedimento não flexível de ensino. Há questões importantes para se considerar dentro de uma prática educativa, neste caso, da educação infantil. É importante frisar a importância usar procedimentos e recursos que podem ser flexibilizados em momentos específicos e em diferentes áreas de conhecimento numa turma, lembrando sempre que as crianças, assim como todos nós humanos, somos diferentes e possuímos divergências de interesses e conhecimentos, atentando-se sempre para os casos em que uma criança já é capaz e a outra ainda precisa de auxílio.

Na educação infantil, a interatividade deve ser vista como eixo fundamental. Isto muitas das vezes, implica na hora de fazer e refazer um planejamento, na hora de perceber o rumo que a atividade está dando, sempre diversificando os modos de ajuda à criança, garantindo a ZDP e procurando sempre avançar. É importante que o docente da educação infantil esteja atento e sensível ao permitir a autoria de pensamento e criatividade das crianças. É sabido que, no decorrer da aprendizagem de um determinado assunto ou procedimento, haja um gradativo crescimento da autonomia das crianças em relação ao tipo de mediação posta para elas. Observar, incentivar e avaliar o

envolvimento da criança a cada experiência dada possibilita o educador variar de forma adequada a sua atuação pedagógica e o seu lugar de docente propiciando a autoria de pensamento e criatividade, propondo sempre novos desafios.

Na perspectiva histórico-cultural na Educação Infantil, o conceito da zona de desenvolvimento proximal tem uma relação íntima entre a educação e a ludicidade. O lúdico é um instrumento capaz de movimentar necessidades que não podem ser supridas por outros instrumentos, a criança é capaz de agir e pensar de maneira mais complexa do que demonstra em outras atividades. O lúdico motiva a criação da ZDP, pois nele “a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário, [...] é como se ela fosse maior do que é na realidade” (VYGOTSKY, 1994, p. 117).

O lúdico, por meio de jogos, brincadeiras e outros instrumentos, gera a ZDP, instigando a criança a ser capaz de controlar seu comportamento, experimentar sensações e habilidades que não foram desenvolvidas e praticadas, criar modos de operar mentalmente e de agir no mundo, desafia o conhecimento já internalizado e às impulsionam a desafios novos.

A relação da ludicidade com o desenvolvimento potencial “estabelece fortes laços entre os processos imaginários e o desenvolvimento psicológico, caracterizando a imaginação como um sistema integrado das funções psicológicas superiores, proporcionando que a criança se torne capaz de acessar, interpretar, significar e modificar a realidade e a si própria”. (PIMENTAL, 2007, p. 227). Trabalhar e fundamentar a educação infantil na ludicidade significa realizar um fazer reflexivo para que os instrumentos lúdicos sejam constituintes de zonas de desenvolvimento proximal.

2.3.1 A importância da criatividade, autoria de pensamento e ambiente suficientemente bom para a criança da segunda infância na Educação Infantil

Devemos salientar que trabalhar a criatividade, a imaginação e a autoria de pensamento neste segmento da educação é de suma importância para o desenvolvimento social e psíquico da criança. Entendo que a criatividade é um processo psíquico que se constrói na criança desde muito cedo e que se desenvolve em conjunto com outras funções superiores como a imaginação, o pensamento, a memória e a brincadeira. A possibilidade de criar está ligada ao contexto histórico, familiar, escolar e à riqueza de experiências vivenciadas pela criança. E, como atividade humana é semioticamente mediada pela cultura.

Quando Winnicott (1975) aborda a origem da criatividade, afirma que esta significa o colorido de toda a atitude com relação à realidade externa. Para ele, o mundo sem este colorido é um mundo de submissão que “traz consigo um sentido de inutilidade e está associado à ideia de que nada importa e de que não vale a pena viver a vida” (WINNICOTT, 1975, p. 95). Sem criatividade seria uma maneira doentia de se viver. Explicando de forma diferente, este autor entende a presença de criatividade como condição para uma vida saudável, ou a forma com que o indivíduo se relaciona com a realidade externa. A criatividade é, para ele, o que dá sentido à vida humana. Entende, ainda, que é impossível uma destruição completa da capacidade de um ser humano para o viver criativo, “pois, mesmo no caso mais extremo de submissão, e no estabelecimento de uma falsa personalidade, oculta em alguma parte, existe uma vida secreta satisfatória, pela sua qualidade criativa ou original a esse ser humano” (WINNICOTT, 1975, p. 99).

Ao discutir a criatividade infantil, Winnicott (1975) afirma que: o impulso criativo é algo que pode ser considerado como uma coisa em si, algo naturalmente necessário a um artista na produção de uma obra de arte, mas também algo que se faz presente em qualquer pessoa – bebê, criança, adolescente, adulto ou velho – se inclina de maneira saudável para algo ou realiza deliberadamente alguma coisa, desde uma sujeira com fezes ou o prolongar do ato de chorar como fruição de um som musical. Está presente tanto no viver momento a momento de uma criança retardada que frui o respirar, como na inspiração de um arquiteto ao descobrir subitamente o que deseja construir, e pensa em termos do material a ser utilizado, de modo que seu impulso criativo possa tomar forma e o mundo seja testemunha dele. (WINNICOTT, 1975).

Orientar professores para lidarem com a criatividade em sala de aula tem sido ressaltado nos documentos curriculares oficiais. O Ministério da Educação afirma que o reconhecimento da necessidade de criação de novas estratégias, metodologias e estruturas para a educação já consta na legislação brasileira, apontando que a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB) de 1996 é bastante flexível e abre várias possibilidades para formas novas de organização da vida escolar, as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) preconizam que o percurso formativo de cada estudante deve ser aberto e contextualizado e o Plano Nacional da Educação (2014) propõe práticas pedagógicas inovadoras sempre que trata da qualidade da educação.

Porém, conforme Abramovich (1995), ainda podemos observar dentro das salas de aula das escolas brasileiras um modelo baseado na organização dos grupos seriados por idade, do tempo de aulas corridos, dos poucos espaços em salas, corredores e pátios. A construção de um espaço escolar suficientemente bom – em todos os sentidos - em que o processo ensino-aprendizagem possa ter relevância para os nossos alunos talvez seja o maior desafio na proposta da valorização da criatividade numa proposta acadêmica, na prática pedagógica e na concepção de uma nova cultura escolar, pois ainda encontramos resistências a mudanças em escolas que o conservadorismo predomina.

Alencar e Fleith (2003) afirmam que apesar da variedade de conceitos e teorias sobre criatividade, e sendo esta um fenômeno complexo, multifacetado e pouco explorado, sobretudo no ambiente educacional, não há como deixar de endossar sua importância no contexto escolar e a necessidade de discutir e promover ações que a valorizem na formação dos alunos.

Para se entender o que é um ambiente suficientemente bom na escola é importante entender a discussão de Winnicott (1975) sobre o papel de uma mãe¹⁴ suficientemente boa, pois este papel é fundamental para o bom desenvolvimento de todas as crianças. As relações que se estabelecem nas primeiras épocas da vida dos sujeitos são determinantes, ou seja, podem ser positivas ou negativas, dependendo da qualidade desta relação.

Este ambiente suficientemente bom é importante para que as crianças se sintam amadas, protegidas e inseridas em um ambiente acolhedor e tranquilo, caso contrário, se a conduta do cuidador for diferente, as problemáticas irão aparecer e os reflexos poderão ser visualizados dentro de casa, na escola e na sociedade em geral.

2.3.2 A sala de aula como uma “mãe” suficientemente boa – o ambiente suficientemente bom

A percepção de Winnicott (1975) de um ambiente suficientemente bom começa na relação mãe-bebê dentro da família e expande-se para outros grupos sociais, incluindo a escola. No entanto, devemos nos perguntar como a escola pode proporcionar um ambiente suficientemente bom para as crianças? Como deve ser este ambiente/ sala de aula? E o docente? O docente suficientemente bom, só poderá se reconhecer como,

¹⁴ Pode ser entendida como qualquer pessoa cuidadora do indivíduo (pai, avô, avó, tio, entre outros).

se um dia teve uma mãe/ substituto cuidador, assim poderá também criar um ambiente suficientemente bom.

Para Winnicott (1975), a mãe suficientemente boa (não necessariamente a própria mãe do bebê) é aquela que efetua uma adaptação ativa às necessidades do bebê e esta adaptação diminui gradativamente, de acordo com a crescente capacidade do bebê em aquilatar o fracasso da adaptação e em tolerar os resultados da frustração. Naturalmente, a própria mãe do bebê tem mais probabilidade de ser suficientemente boa do que alguma outra pessoa, já que essa adaptação ativa exige uma preocupação fácil e sem ressentimentos com determinado bebê. O êxito no cuidado infantil depende da devoção, e não de "instinto" ou conhecimento intelectual.

A utilização da expressão “suficientemente boa”, usada na teoria psicanalítica winnicottiana, diz respeito à adaptação da mãe, ela é aquela capaz de suprir as necessidades do bebê, no período de dependência, à medida que elas se apresentam. A mãe suficientemente boa precisa realizar os cuidados neste período de dependência relativa, porém ela também sente a necessidade de frustrar o bebê de maneira a dá condições para ele prosseguir em direção à independência.

Winnicott (1975) nos aponta que no início do desenvolvimento emocional, existe uma dependência absoluta do bebê em relação ao ambiente físico e emocional. Porém, o bebê não nota que esta dependência existe e na medida em que amadurece, ele adquire a capacidade de expressar suas necessidades e, assim caminha para a dependência relativa do ambiente.

A dependência absoluta na qual o bebê vive não se refere apenas à sua fragilidade, nem sua incapacidade de sobreviver sem alguém, mas relaciona-se ao fato de o bebê depender inteiramente da mãe para “ser”. “Os lactentes humanos não podem começar a ser, exceto sob certas condições.” (WINNICOTT, 1983, p. 43). Essas condições se referem à existência de um ambiente facilitador que forneça cuidados suficientemente bons, enquanto estiver vivo, o bebê estará sempre dependente do ambiente e das pessoas que o compõem.

Desse modo, nos primeiros meses de vida do bebê, a mãe sozinha é o ambiente facilitador. O ambiente é essencial e exige uma dedicação absoluta da mãe para se adaptar. É necessário que a mãe não abandone ou desaponte seu bebê de forma trágica, os cuidados devem se suficientemente bons, caso contrário o bebê não poderá dar início ao desenvolvimento saudável.

Gradualmente a mãe começa a rever sua própria vida e aos poucos se torna independente das necessidades do seu bebê, ao mesmo tempo em que o ambiente facilitador, gradativamente, irá se transformando em algo externo e separado do bebê. Assim, com o amadurecimento, a dependência absoluta, passará a ser relativa, caminhando até a independência relativa, estágio que o sujeito saudável se mantém ao longo da vida.

No período da dependência relativa, a mãe proporciona uma falha gradual às necessidades do bebê, sendo ao mesmo tempo uma resposta ao desenvolvimento revelado por ele. Winnicott afirma que o estágio de dependência relativa vem a ser é um estágio de adaptação a uma falha gradual desta adaptação. É parte das mães prover uma desadaptação gradativa e isso precisa estar bem orientado para o rápido desenvolvimento que o bebê revela.

Para o bebê alcançar o estágio de dependência relativa, ele precisa da existência do ambiente favorável, representado pela mãe. Nessa abordagem, o autor percebe que a adaptação suficientemente boa da mãe é essencial, e deve durar por um período suficientemente longo, ou a capacidade para se relacionar com objetos pode ser perdida, total ou parcialmente. De início o relacionamento é com um objeto subjetivo, e é uma longa jornada daqui até o desenvolvimento e estabelecimento da capacidade de se relacionar a um objeto, que é percebido objetivamente e que tem a possibilidade de ter uma existência separada, uma existência exterior ao controle onipotente do indivíduo.

À medida que o bebê se defronta com o mundo, inicia-se o seu caminho à independência, desse modo, o mundo do bebê que inicialmente era a sua mãe, aos poucos ganha um grau de complexidade que abrange a família, a comunidade, dentre outros grupos. Desse modo, o ambiente suficientemente bom é naturalmente dado às necessidades do bebê, na fase mais primitiva, pode se dizer que ele o capacita a começar o seu processo de amadurecimento, a mover-se a partir do estágio de dependência absoluta, relativa e a seguir rumo à independência.

Segundo Winnicott (1985), a característica do ambiente favorável é a adaptação, iniciada pela mãe e mudando gradativamente, no sentido da desadaptação, de acordo como os novos desenvolvimentos do bebê, que fazem parte de uma mudança gradual no sentido da independência. Interpretar estas contribuições winnicottianas para o âmbito escolar faz com que a questão pedagógica seja desenvolvida de forma eficiente em todos os segmentos, para que os caminhos educacionais possam ser seguidos sem nenhum tipo de trauma que paralise o desenvolvimento da criança. Como um de seus

propósitos para a educação das crianças, Winnicott (1985) expôs o seguinte:

A educação da escola maternal exige que a professora esteja pronta a exercer restrições e controles sobre aqueles impulsos e desejos instintivos, comuns a todas as crianças, que são inaceitáveis em suas próprias comunidades, fornecendo simultaneamente os instrumentos e oportunidades para o pleno desenvolvimento criador e intelectual da criança, assim como os meios de expressão para a sua fantasia e vida dramática (WINNICOTT, 1985p. 224).

A relação saudável entre professor e aluno deve ser pautada em sinceridade e respeito, para que assim possa existir uma contribuição para suscitar sentimentos de confiança e tranquilidade para a criança. A criação de oportunidades faz com que a criança se veja como um sujeito participante e com potencialidade, desse modo, a relação se torna harmoniosa. Winnicott (1985) aponta a importância das possibilidades e também as limitações existentes nos ambientes escolares.

A escola, que é um apoio, mas não uma alternativa para o lar da criança, pode fornecer oportunidade para uma profunda relação pessoal com outras pessoas que não os pais. Essas oportunidades apresentam-se na pessoa das professoras e das outras crianças e no estabelecimento de uma tolerante, mas sólida, estrutura em que as experiências podem ser realizadas (WINNICOTT, 1985 p. 217).

Fernández (2001) afirma que a maioria das crianças que procuram a consulta psicopedagógica são sujeitos que apresentam dificuldades para se reconhecerem autores de sua produção, seja ela qual for. A autora nos afirma que é pouco provável que um sujeito que encontra obstáculos no seu criar reconheça-se como autor de uma obra. Ainda esclarece que é improvável que um sujeito que não se reconhece como autor de algo seja capaz de manter o seu reconhecimento de autoria, salientando que a palavra “manter” significa nesse caso, fazer produzir, responder à sua autoria, se responsabilizar por ela.

O pensamento não é autônomo, ao contrário, é por suas ligações com desejo (e daí com o outro) e por tal relação com os limites do real que é necessário e urgente ao sujeito situar-se como o autor de seu pensar. Sendo assim, poderá ir deixando de ser objeto do desejo do outro para ser sujeito de seu próprio desejo, ou melhor, ainda, para reconhecer-se como sujeito desejante. (FERNÁNDEZ, 2001, p. 90)

É necessário que o sujeito confie em sua capacidade pensante para produzir algo. A autoria de pensamento é o processo e o ato de produção de sentidos e de reconhecimento de si mesmo como protagonista ou participante de determinada produção. A autoria do pensamento é necessária para a autonomia do sujeito, ela favorece a autoria do pensar. À medida que nos tornamos autor, poderemos conseguir autonomia.

Pensar está atrelado ao desejo. O reconhecimento é de suma importância no sentido de o sujeito reconhecer-se como ser de autoria, o que está intimamente ligado com reconhecer-se pensante. Para tornar-se autor de seu pensamento, de suas experiências e vivências, é preciso que o sujeito crie relações entre o seu pensar e o seu desejar. Fernández (2001) nos faz navegar pelas águas do desejo, afirmando que o pensar ancora-se no ato de desejar, porém nos deixa livre para realizar movimentos, permitindo que o desejo saia e navegue. Desse modo, pensar trabalha tanto o impossível quanto o possível, e assim, trabalha também na direção de *“fazer provável algo do possível”*. (FERNÁNDEZ, 2001, p. 91).

No entanto, de que maneira as práticas educativas realizadas e desenvolvidas pelos professores em sala de aula são capazes de propiciar espaços de autoria? Como o professor é capaz de propiciar a criatividade no espaço escolar? A autoria de pensamento surge nas primeiras e mais importantes experiências que o ser humano vivencia: o brincar. Como define Fernández (2001) *“a primeira experiência de autoria é o brincar. Algo que se faz porque sim. Algo que se faz sem a demanda do outro e sem a exigência da necessidade”*. (FERNÁNDEZ, 2001, p.127)

O ser autor nasce do espaço dado pelo jogo e pela criatividade, navegar no espaço de criação implica uma certa liberdade que caminha junto com a responsabilidade e a autoria. O professor precisa ser capaz de abrir mão do egoísmo de *“ter um aluno sobre suas asas”*, e ser capaz de criar asas no aluno. Fernández (2001) argumenta que a maior prova de que o ensinante ensinou é o aprendente não necessitar mais dele, havendo, dessa forma, a construção de autonomia.

Para um eficiente processo de formação e crescimento, a criança necessita de uma orientação adequada de maneira que possibilite uma aprendizagem saudável e significativa para ela, portanto cabe ao educador interagir com as crianças, orientar sua aprendizagem, bem como atendê-las de forma adequada, respeitando sua forma de agir no mundo e seu desejo.

As experiências e as trocas afetivas são fonte de desenvolvimento. É através da experiência social mediada pelo outro, nas diversas situações de convívio social da qual participa, que a criança aprende parte significativa das ações e conhecimentos necessários para sua inserção no mundo. (VYGOTSKY, 1989, p. 148)

Winnicott (1975) postula a criatividade como essencial ao ser humano, como uma necessidade universal. Para ele, ser criativo não diz respeito a nenhum talento específico, mas à própria condição de ser, e, conseqüentemente, ao que é gerado a partir disto. O interesse central de Winnicott sobre o tema da criatividade não reside na originalidade da experiência, mas na sensação de realidade, de existir como si mesmo, que dela provém.

Para Winnicott a característica essencial do brincar “refere-se sempre a uma experiência criativa, uma experiência na continuidade espaço-tempo, uma forma básica de viver.” (WINNICOTT, 1975, p. 75). O brincar relaciona-se à criatividade originária, ao viver criativo próprio da saúde. No brincar há um “fazer coisas, não simplesmente pensar ou desejar, e fazer coisas toma tempo. Brincar é fazer.” (WINNICOTT, 1975, p. 63). Esse fazer tem um tempo e um lugar que não é dentro (mundo interno) nem fora (realidade concreta ou externa).

Winnicott (1975) afirma que a criatividade está centrada no início da vida e o brincar se origina na ilusão de onipotência, na qual a mãe favorece que a criança estabeleça uma relação criativa com a realidade, criando aquilo que encontra, propiciando que o bebê habite durante o tempo necessário, em um mundo subjetivo, no qual a realidade externa não se impõe.

Para Vieira & Maia (2015) “viver criativamente advém de uma maternagem suficientemente boa, onde o ser humano se dá a partir da presença humana de outro ser humano. Não existe o humano sem esse vínculo corporal e afetivo”. (VIEIRA & MAIA, 2015, p.2). Porém, com o tempo, devido à desadaptação gradual da mãe, alguns aspectos da realidade acabam entrando na área de onipotência do bebê. Esses aspectos fogem ao seu controle onipotente e acabam criando um espaço de separação entre a mãe e o bebê, o que Winnicott (1975, IN DIAS, 2011) denominou de espaço potencial.

Um pouco mais tarde, essa área será preenchida pelos fenômenos transicionais, com seus objetos transicionais – que irão dar início à separação entre a mãe e o bebê-e, em seguida, após o bebê atingir a posição do EU SOU, a área será ocupada pelo brincar, e, sucessivamente, pelas atividades culturais e artísticas: o que quer que se faça-e há um fazer no brincar-nesse espaço está livre do julgamento regido pela objetividade. (p. 6).

É nesse espaço potencial que o autor situa o brincar, no espaço entre a realidade psíquica (subjéctiva) e a realidade externa (objectiva). Esse espaço depende das experiências do viver e assim varia segundo as experiências do bebê em relação à figura materna. É preciso que o bebê já tenha incorporado o sentimento de confiança nos cuidados da mãe e possa exercer plenamente seu impulso criativo.

Vieira & Maia (2015) postulam que para o sujeito ser criativo, ele precisa passar, viver num ambiente banhado por segurança e por constância, só assim o sujeito se torna uma pessoa no mundo e não que apenas esteja no mundo. Assim, as autoras afirmam que “ser criativo significa ser flexível, conseguir se adaptar ao mundo em constantes mudanças sem que este se quebre”. (VIEIRA & MAIA, 2015, p.3).

É a confiabilidade no ambiente que permite o relaxamento, a partir do qual poderá surgir o impulso criativo e a experiência poderá ser sentida como real e pessoal. “É essa possibilidade incorporada que permitirá, mais tarde, à criança, ‘perder-se’ no brincar e, no adulto, concentrar-se numa tarefa e ser capaz de produzir ou meramente usufruir do acervo cultural da humanidade.” (DIAS, 2011, p. 7).

Vieira & Maia (2015) salientam que o processo do brincar e da criatividade interpretado por Winnicott desde a mais tenra infância é promotor dos processos de subjetivação que se estendem à vida escolar. Desse modo, as autoras apontam que se grande parte da rotina das crianças se passa na escola, há de se pensar sobre a questão e o papel da escola e de seus educadores na construção de subjetividades criativas e criadoras de um mundo significativo.

A partir da confiança que sente no ambiente (cuidados maternos), a criança pode entregar-se relaxadamente a um “fazer coisas”, a um brincar, com base na suposição de que a pessoa, que é digna de confiança (a mãe ou figura materna), “está disponível e permanece disponível quando é lembrada, após ter sido esquecida.” (WINNICOTT, 1975, p. 71). É a mãe que inicialmente brinca com ela, ajustando-se às suas atividades lúdicas. Com o tempo, a mãe acaba introduzindo o seu próprio brincar, no qual a criança poderá aceitar ou não as ideias que não lhe são próprias, mas que, no entanto, a preparam para um brincar conjunto em um relacionamento.

Segundo Winnicott (1975) na superposição entre o brincar da criança e o brincar de outra pessoa, há possibilidade de introduzir enriquecimentos. É essa possibilidade que o professor tem de, por meio do brincar, levar a criança a alguma aprendizagem. Brincar implica confiança no ambiente (físico e humano), inclui o estabelecimento de uma atitude social positiva e o reconhecimento de que o brincar pode tornar-se

frustrante de forma negativa. Se o adulto quiser mediar uma atividade lúdica ou participar da brincadeira, deve ter o cuidado para não estragar a brincadeira assumindo um papel de mediador e dessa forma destituir a criança de sua capacidade de brincar, criar, sozinha ou com outras crianças de forma espontânea e criativa. Maia & Vieira (2015) apontam

O brincar e a capacidade criativa, inerentes a qualquer pessoa, eclipsa-se se o meio que a circunda lhe é inseguro, se frente ao mundo há medo, desconfiança e falta de limites. Nesse momento o brincar perde a graça porque o símbolo, aquele que nos faz sermos seres de cultura, se desconecta de sua missão comunicativa, o que advém nesse lugar é o não símbolo, o ato sem qualquer significado, o corpo falando quando a criança já poderia se expressar de outra maneira. Nessa hora os brinquedos são quebrados, as mochilas se desfazem, o brigar vira constante e o medo toma lugar do divertimento. As crianças ficam quietinhas... perderam a confiança no meio que as fazia serem capazes de brincar e aprender. Entramos no mundo do não aprender, das chamadas dificuldades de aprendizagem que não idade para acontecer, acontece porque estas ficam no lugar vazio do espaço do brincar. (p. 9-10)

Corroborando Winnicott (1975), aponta que o conteúdo da brincadeira não importa. “O que importa é o estado de quase alheamento, aparentado à concentração das crianças mais velhas e dos adultos. A criança que brinca habita uma área que não pode ser facilmente abandonada, nem tampouco admite facilmente intrusões.” (WINNICOTT, 1975, p. 76).

Ao brincar a criança traz para a brincadeira elementos da realidade externa, usando-os a serviço de alguma amostra da realidade interna ou pessoal. “O brincar consiste exatamente em que é sobre objetos da realidade externa que a imaginação incide, ganhando o indivíduo, com essa experiência, a capacidade de poder transformar a realidade.” (DIAS, 2011, p. 4). O brincar autoriza que a criança tome a realidade do objeto, explore-o e transforme-o, aceitando os limites da realidade.

2.4 O papel do vínculo na educação infantil

Dialogando com a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1994) a dimensão relacional seria o pano de fundo do que nos constitui a cada sujeito, uma vez que o ser humano é eminentemente social, ou seja, nos tornamos humanos nas relações, vínculos externos que estabelecemos. Cada um de nós rebate para dentro de si o concreto que está no mundo externo, e assim forjamos o nosso mundo interno onde nos relacionamos

com as imagens que construímos dentro de nós das coisas e das pessoas. Assim o vínculo externo seria as relações interpessoais e o vínculo interno as relações objetais, objeto aqui identificando pessoas ou coisas, que estão do lado de fora a princípio, mas adquirem condições de ir para dentro de nós por nossas “lentes” psicológicas que se relacionam ao sentir de cada um.

Há uma relação dialética entre os dois mundos, ou seja, entre a dimensão relacional contextual e a dimensão relacional interpessoal que expressam esses mundos. Quanto mais o ser humano for capaz de ser vinculado mais ele tem autonomia, e é criativo, portanto mais capaz de produzir Conhecimento. O vínculo é uma estrutura flexível e dinâmica, e a relação dialética do vir a ser, é determinada pela trama de vínculos e relações sociais.

2.4.1 Sentamos na roda, é hora de estreitar os nossos laços

Silva (2000) divide essa dimensão em duas: relacional contextual e interpessoal. Vejamos, inicialmente, o que ela afirma sobre a primeira:

A dimensão relacional contextual é constituinte no processo de construção do conhecimento, na medida em que o ser cognoscente é um ser social *contextualizado*, ou seja, determinado pelas condições em que vive na sociedade. (SILVA, 2000, p.34)

Agora o que ela diz sobre a dimensão relacional interpessoal:

A dimensão relacional interpessoal é constituinte no processo de construção do conhecimento na medida em que o ser cognoscente é determinado pelas relações que estabelece com outros sujeitos. (SILVA, 2000, p.35)

Assim, podemos entender que o ser cognoscente¹⁵ é permeado por elementos resultantes do meio em que vive, do contexto social no qual está inserido e do tipo de interação e inter-relações que produz. Todos esses fatores interferem no modo pelo qual o sujeito constrói seus conceitos. vale ressaltar que esta dimensão reafirma a importância da interação do sujeito com o objeto, na construção de conhecimento, pois se ação não acontecer, entende-se que o conhecimento não passa de uma ficção.

Porém, devemos entender que o objeto no qual citamos é visto, não apenas como

¹⁵ O ser cognoscente é objeto da Psicopedagogia, ele pode ser definido como sendo o próprio homem como um ser em processo de construção do conhecimento. (VIEIRA, 2014)

coisas e pessoas, mas também ideias, fatos, ideologias, cultura e conteúdos transmitidos na aprendizagem. Como já foi visto, Vygotsky (1989) apresenta dois níveis de desenvolvimento que podem representar bem a dimensão contextual e a interpessoal sendo trabalhada no processo de aprendizagem de uma criança. O nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial.

A dimensão relacional social pode ser caracterizada pelo fato de o ser social estar determinado por condições materiais de existência, ou seja, maneiras de perceber o mundo, se distinguir e julgar. Com isso, a maneira de perceber o mundo e a forma de distinguir nele determinados elementos, está ligada à maneira pela qual o sujeito constrói seus conceitos. Os julgamentos realizados pelo sujeito são socialmente condicionados por sistemas de valores.

De fato, a compreensão desse mundo contextual/ externo deve levar em conta elementos que determinam as crenças e os valores da cultura de cada sujeito. No entanto, devemos nos atentar que tal interação com esses elementos não é apenas um reflexo da realidade externa, mas um reflexo da interpretação e significado que o sujeito dá a esses elementos.

Desse modo, o ser cognoscente transforma as informações obtidas segundo o código das determinações sociais que penetram no seu psiquismo pela mediação de suas motivações conscientes e inconscientes, e sobretudo, pela mediação de sua ação sobre o objeto. As instâncias psíquicas id, ego e superego, organizam a dinâmica do diálogo entre o sujeito e o meio.

A dimensão interpessoal trabalha as relações que o indivíduo estabelece com outros sujeitos, inclusive a ação comunicativa por meio de argumentações para a busca do entendimento mútuo. Habermas (1987) propõe um modelo de ação comunicativa, em que as pessoas interagem e, por meio da utilização da linguagem, organizam-se socialmente, buscando o consenso de uma forma livre.

Silva (2010) afirma que a teoria de Habermas ultrapassa a inter-relação sujeito – objeto determinante do conhecimento, pois ele propõe uma relação mais ampla entre sujeitos como determinante na construção do conhecimento. Assim, a inter-relação acontece por meio de um processo comunicativo-argumentativo, cujo pano de fundo é constituído pelo mundo vivido. As experiências que o sujeito passou lhe conferem certezas pré-reflexivas e vínculos indiscutíveis. Estas, ao entrarem em processo comunicativo, perdem o caráter inquestionável. Assim, à medida que suas certezas

começam a ser passíveis de incertezas na confrontação dialógica, essa relação passa a constituir o processo de construção do conhecimento do ser cognoscente.

2.4.2 O Papel do Vínculo na Dimensão Relacional

O ser humano, sujeito observado, assim como todos os outros se encontra em uma complexa trama de vínculos e relações sociais. Ele (todos nós) é, portanto, Sujeito de processos psíquicos que se configura na estrutura social. Sua contribuição nos permitiu olhar relações como a educador(a) educando(a) em três dimensões - mente, corpo e mundo exterior (esse com raiz no histórico-social), que se integram dialeticamente, levando em consideração a dimensão mais importante - a humana.

O vínculo faz parte da nossa vida: vivida, assim como da vida introjetada, idealizada, somos definidos, então, como emergentes de um sistema de vínculos. Assim, para entender o papel do vínculo na vida humana, que nos diferencia dos animais, vamos pensar quando ele começa? Mesmo antes de nascer, ainda na vida intrauterina já começa a nossa relação com o mundo externo, ou seja, começamos a estabelecer vínculos, inicialmente com a voz daquela que nos gesta. Na situação de nascimento com tantas mudanças, que geram a vivência da ansiedade de perda do conforto da vida a que estava acostumado, a criança ingressa na proto-depressão (1ª depressão). A saída desta proto-depressão se dá por meio do proto-vínculo (1º vínculo com o mundo externo), iniciando a situação simbiótica com a mãe, portador do peito bom que satisfaz as suas necessidades. Logo, é correto afirmar que o ser humano emerge de uma trama de vínculos, a saber: o grupo familiar.

Precisamos nos deter que a dimensão vincular não é mera reprodução do mundo externo, mas sim da interpretação e significados que o sujeito dá a elas. Quando as relações atendem as necessidades forma-se para o sujeito o vínculo bom, e quando não atende seria o vínculo mau, isso dependerá de como a cada momento de nossas histórias vivenciamos os vínculos que nos circundam, e ou constituem, de forma que Rivière (1988), afirma que nós não adoecemos, mas os nossos vínculos que adoecem. Um vínculo adoecido seria um vínculo patológico, dentre eles: histérico, hipocondríaco, “noturno”, obsessivo, paranoico, ...

Falar de vínculo implica falar de interação. Quando o vínculo é introjetado passa por diversas operações psíquicas, este seria um processo dialético entre mundo interno e

mundo externo, o que cria uma metamorfose já que o objeto introjetado traz em si a contradição, pois passa a ser presente e ausente, pode em dada circunstancia ser gratificante e em outra frustrante. Conforme introjetamos os vínculos eles se articulam entre si e passam a formar uma estrutura de relações interiores, essa articulação interna se dá produzida por um inter-jogo dialético.

Sujeito e objeto, portanto, estabelecem um diálogo e modificação permanente de um e de outro, por meio do processo de comunicação e aprendizagem, que já abordamos, e é por esse processo comunicacional que se faz necessário a inclusão do objeto no vínculo. Nessa concepção podemos entender o vínculo como propulsor de transformações no sujeito, possibilitando-lhe que, efetivamente, manifeste-se como um *devoir*, ou seja, um sujeito que vem a ser a cada instante, numa construção contínua a partir do seu processo de aprendizagem. Vale destacar que para transformações acontecerem são necessárias mudanças qualitativas, que alteram a concepção do fenômeno ou a sua realidade, pois as mudanças quantitativas não trazem saltos e discontinuidades, logo não interferem na natureza do fenômeno.

Vínculo é a ferramenta que nos permite ir e vir; nos permite ver fora e ver dentro, fazendo o inter-jogo constante entre o mundo interno e o mundo externo. Vínculo também é definido como uma bi corporal (dois sujeitos) e tri pessoal (uma vez que o outro sujeito em mim é o que eu internalizo dele, e não ele em si), que se estabelece entre duas pessoas, por meio das redes de comunicação. Rivière (1988) faz uma analogia interessante entre o processo que se estabelece na comunicação com o processo que se manifesta na relação vincular.

Sabemos que na comunicação pode acontecer ruído, algo como uma barreira entre o emissor e o receptor que faz com que a mensagem não seja totalmente fluída. Então o autor toma o conceito de ruído da comunicação para explicitar que nas nossas relações vinculares entre duas pessoas ou nos grupos, sim porque vinculo pode se dar inclusive entre nações, também acontece esse ruído na forma de um terceiro que seria a expressão daqueles personagens, ou melhor, dizendo dos vínculos, que povoam o nosso mundo interno e faz o inter-jogo das inter-relações.

O tema de vínculo é desafiador porque nos incita a uma situação especial de realização de uma tarefa: descobrir a presença dos nossos terceiros e o que isso nos propicia (medo, angústia, temor, ansiedade, prazer, alegria, cumplicidade, cooperação, competição, inveja, etc.). Assim, o ato de relacionar-se, ou criar vínculo implica na presença de obstáculos e de uma tarefa implícita e explícita que temos que cuidar e estar

permanentemente atentos.

O terceiro que aparece na concepção de vínculo é vital no momento que nos faz remeter a algumas reflexões: Porque na nossa relação com algumas pessoas, sentimos antipatia ou simpatia? Ou seja, porque estabelecemos com alguns vínculos positivos e com outros negativos? O entendimento da presença do terceiro como a base para fazer a ponte com os personagens do nosso mundo interno que muitas vezes depositamos ou transferimos para nossas relações interpessoais.

Segundo Rivierè (1988), o sujeito é um ser de necessidades que se satisfazem socialmente com o outro. A necessidade surge da falta e para satisfazer essa necessidade estabelecemos uma relação, portanto os nossos vínculos são determinados a partir das nossas necessidades. Vale destacar que estas não são atemporais, ou ahistóricas, estão calcadas em nosso repertório, nos grupos que participamos, nas relações que estabelecemos, no mundo que vivemos com suas contradições e sua cultura. Assim, em alguns momentos nossas necessidades afirmam tudo que nos constitui em outros questiona, contradiz, provoca saltos, mudanças, quando isso ocorre adquirimos experiência a partir de nossas vivências, construímos Conhecimento.

No mundo contemporâneo onde atropelamos nossos tempos de vivência, conseguir que estas madurem para tornarem-se experiências e podermos enunciá-las é pertinente questionarmos como estamos lidando com as nossas necessidades: Estas tem sido satisfeitas ou frustradas? Como estamos interagindo com o mundo externo? Quais vínculos estamos reproduzindo? Que grupos pertencemos? Que papel assumimos nos grupos que pertencemos? A arte produzida hoje dialoga, cria pontes, entre o nosso mundo interno e o mundo externo? Como o vínculo pode auxiliar no processo de valorizar o outro?

Capítulo 3: A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA

O leitor, na educação infantil, procura algo atrativo, com significado especial, com muitas cores, imagens, formas diferenciadas, de fácil manuseio e que desperte sua curiosidade de conhecer a si, ao outro e o mundo que está sendo revelado a ele por meio de cada palavra lida e de cada personagem. Por mais que a criança se torne um consumidor frequente de livros de literatura infantil, a construção de um acervo literário conta com a participação de um adulto que faça escolhas.

Os critérios para a escolha dos títulos precisam ser minuciosamente analisados, respeitando o público-alvo e principalmente contribuindo para o aprendizado e ampliações das crianças. Quando a criança ainda não lê, alfabeticamente, com autonomia, se faz necessário a participação de um adulto, leitor mais experiente, para que a leitura aconteça de forma significativa. Ela pode ser conduzida por qualquer pessoa, sejam os professores, a família, os amigos entre outros.

As práticas de leitura e as formas de ler, por sua vez, vão depender do tipo de livro, das intenções e finalidades da leitura, das conversas e interações que antecedem, que acompanham e que sucedem a leitura. Para realizar a leitura é preciso uma ambiência, um clima que garanta o espaço do leitor, seus silêncios e suas falas. É preciso, ainda, que a criança estabeleça relações entre o texto, as imagens, suas histórias e experiências pessoais. A mediação do adulto é o ponto-chave das primeiras leituras. É ele quem organiza o ambiente e quem empresta sua voz ao texto. Seus gestos, entonações, intervenções e até mesmo as traduções alteram a obra e revelam o que e como a criança deve ler (CORSINO, 2010, p.186).

Essa leitura deve ser realizada respeitando algumas questões essenciais, entre elas, que o livro escolhido por esse adulto tenha um texto literário propício; que ocorra a construção do ambiente (espaço) para a prática de leitura; que ao ler, sejam respeitadas todas as pontuações apresentadas no texto para que, assim, ao assimilar essa leitura, a criança possa entendê-la melhor; fazer com que a criança possa estabelecer uma ligação entre o texto lido com os personagens apresentados; a dramatização de quem está contando a história (dar vida aos personagens por meio do próprio corpo com a voz, gestos e ações) e, principalmente, saber a diferença entre ler e contar histórias.

A leitura literária transmite ao público infantil encantamento, curiosidade, desejos e descobertas. Na melodia das palavras, os pequenos aspiram ao desejo em poder recontar com suas próprias palavras, as suas novas versões, lidas e interpretadas, das histórias antes narradas pela voz dos adultos.

Sua intuição participa da experiência, ama o jeito que o poeta inventou para apresentar, em tão poucas e belas palavras, uma situação, ao mesmo tempo comum e complexa (...). Intui esse leitor encantado que o sonho e a realidade não são feitos de matérias diferentes, embora às vezes pareçam tão distantes um do outro (PAULINO, 1999, p.55).

A criança aprende a brincar com as palavras ainda na infância. O mundo se constitui na palavra. A sociedade atual se desenvolve, explora, procura e conquista pela forte influência que a palavra possui nos discursos sociais. O conhecimento nunca está vazio. Da mesma forma são as leituras, as interpretações e os conhecimentos que o homem vem buscando e adquirindo com o passar dos anos.

3.1 A literatura infantil na educação infantil

Podemos verificar atualmente uma variedade de produtos colocados no mercado pela indústria editorial infantil, livros de pano, plástico, livros de imagens, livros sem imagens, entre outros, que são apostas na necessidade de se oferecer às crianças pequenas, oportunidade de contato com os livros mesmo antes da aquisição da leitura.

Andrade (2002) aponta que embora esta necessidade seja voltada para o aspecto mercadológico, a estratégia dos editores combina com as práticas pedagógicas atuais que tendem a considerar importante esta interação precoce com a linguagem escrita e com os objetos do mundo letrado. Porém, será que as crianças na fase da educação infantil, podem tirar proveito dos livros que ficam nos cantinhos de histórias, nas bibliotecas e em outros espaços? A resposta para esta questão pode ser encontrada no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

O conjunto de orientações contido nesse documento constitui diretrizes importantes para educadores que trabalham com crianças de 0 a seis anos. O documento aponta formas de construção da identidade e da autonomia das crianças pequenas, de sua aproximação com as diferentes linguagens, propiciando suas relações com os objetos do conhecimento.

A educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica e sua expansão ocorreu nas últimas décadas devidos a fatores como, intensificação da urbanização, participação da mulher no mercado de trabalho e mudanças na organização e estruturas das famílias. Assim, a partir da demanda por uma educação institucional

para crianças de zero a seis anos, a Constituição Federal de 1988 incorporou a educação infantil como um dever do Estado e como um direito da criança, o que foi seguido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, que também destaca este direito.

O brincar é a forma particular de expressão da criança, especialmente nessa faixa etária e o documento enfatiza esse aspecto. Outro princípio orientador citado no Referencial é a necessidade de se criarem oportunidades para o acesso das crianças aos bens socioculturais, ampliando o desenvolvimento de suas capacidades estéticas, de pensamento, de expressão, de comunicação e de interação social, além de atitudes éticas.

A leitura e a escuta de histórias permeiam todo o período de escolarização, desde os primeiros anos, mesmo antes da criança dominar o código linguístico, quando se busca construir uma atitude de curiosidade pelo livro e de prazer pela leitura. Andrade (2002) afirma que isso se consegue com a utilização de textos bem selecionados, criativos, ricos e com ilustrações de qualidade. A autora também salienta que a familiaridade com a diversidade de gênero é muito enfatizada, devendo-se levar as crianças a conhecerem a diversidade dentro de um gênero, por exemplo, trabalhando-se com o conjunto da obra de determinado autor e com as várias versões de um mesmo conto ou lenda.

O contato precoce com os livros vai certamente constituir vantagens para as crianças.

3. 2 contação de história: “Esta eu já sei, posso contar?”

Neste mundo globalizado, estamos sempre correndo atrás de tempo. Falta tempo para isso, falta tempo para aquilo, apesar de estarmos em contato com tantos meios de tecnologia que podem ser instrumentos para sanar tanta demanda. Outra questão, talvez por falta de tempo seja a falta de comunicação, de narrativa entre as pessoas (feitas pessoalmente), mesmo com inúmeras informações circulando de forma instantânea por meio da TV, do rádio, da internet, entre outros, estamos com dificuldades para nos comunicar. (COSTA, 2004)

Estamos deixando de ouvir o outro, de fazer memória, de compartilhar experiências e ideias. Honorato (2008) nos alerta que a humanidade está ameaçada pela perda da memória. A autora argumenta que isto é reflexo da sociedade moderna, na qual o trabalho é hierárquico, a técnica prevalece e o conhecimento científico é

preponderante. Desse modo, o sujeito deixa de ressignificar e recontar a história, apagando assim os seus rastros.

Honorato (2008) afirma que este empobrecimento da experiência causa a morte da arte de narrar, pois, para a autora a semente da narrativa está no outro e hoje encontramos dificuldades para nos sentar, conversar e contar histórias. Com a criança não é diferente, ela “bebe” informações de diversos lugares e muitas vezes se encontra amarrada nesta complexa teia de relações ameaçadas pela perda de memória, sendo impossibilitada de ouvir e expressar-se e contar sobre suas experiências.

Infelizmente, com o ritmo acelerado e as cobranças vindas das instituições escolares, os professores não conseguem ter um espaço e um tempo propício exigido pela narrativa. O docente da educação infantil tem encontrado dificuldades para realizar a prática da narrativa, pois, a correria para alfabetizar as crianças ainda neste segmento, tem feito mal para os momentos de se compartilhar experiências por meio das narrativas. Entre tantas obrigações curriculares, as práticas lúdicas e a de contação de história têm sido relegadas para um segundo plano.

Neste sentido, é de suma importância rever a prática do contar histórias e a forma como tem sido a abordagem do discurso realizado pelo docente ao contar histórias para as crianças. É fundamental que a criança possa experimentar a palavra e a escuta em todos os sentidos e possibilidades, explorando e apropriando-se do mundo que a cerca, para que este seja desvelado como fonte de interesse, curiosidade, desejos, numa dinâmica que a criança socialize e se manifeste de forma criativa e participativa, não apenas recebendo passivamente, mas produzindo e reproduzindo cultura.

A prática da contação de história é um instrumento de aprendizagem que estimula o prazer de contar, ouvir, ler e criar, alargando o conhecimento, tanto no âmbito do subjetivo, quanto em aspectos objetivos e de socialização. Neste sentido, a prática narrativa na educação infantil conhecida como roda de história ganha relevância nesta qualificação.

Esta prática possibilita a troca de experiências, a imaginação, o interagir, a criação de vínculos, o ouvir, o ser ouvida e criação de histórias feitas pelas crianças, criando um significado para si e para o mundo. Além disto, a roda de história, ao valorizar a memória coletiva e individual, se torna uma facilitadora de diálogos culturais, inserindo o sujeito na cultura.

Desse modo, podemos perceber que o caminho trilhado do discurso realizado pelo docente ao contar uma história, precisa ser sensível às diversas questões, pois, ele

atua diretamente nos sentidos e subjetivos de cada criança, sendo capaz de possibilitar a construção de conceitos, identidades, valores, pontes e elos entre o pensar da criança e o mundo. Assim, ao contar uma história, o docente constrói relações profundas com a criança- com o ouvinte ativo.

Bruner (1986) trouxe como contribuição para a educação infantil os seus estudos sobre narrativa. Para o autor, a narrativa dá sentido ao mundo e à experiência. Para o autor a narrativa se apresenta como forma de discurso oral, que descreve fatos em sequência, do passado, real ou imaginário

No segmento da educação infantil, a narrativa está presente na conversação, na expressão gestual e plástica e principalmente no contar e recontar histórias e nas brincadeiras. Bruner (1986) aponta que realizar uma leitura de livro infantil é uma brincadeira. Assim, o autor coloca que, ao brincar de ver livros mediados pelo docente ou outro adulto, a criança começa a se desenvolver. Ao aprender a estrutura da brincadeira desta brincadeira, ela verifica as regras, começa a apontar objetos de seu interesse (intencionalidade), toma decisões (pró-atividade), aprende pela descoberta e constrói conhecimento.

O mesmo autor salienta que tanto a criança que sabe ler como a que não sabe, utiliza a memória para organizar a sua mente, inserindo personagens e ações em estruturas que já conhecem, subsidiadas pelas emoções, pelo envolvimento no ato de brincar. O autor afirma que os contos de fadas, devido a características como estrutura, poder de criação e modificação do narrador, estimulam a mente para a compreensão do mundo. Situações binárias, como segurança e perigo, coragem e covardia, bem e mal, inteligência e estupidez, são tramas que podem mediar o diálogo entre a criança e o mundo que a cerca.

A contação de história é uma mediação eficaz para o desenvolvimento da criatividade e da autoria de pensamento, pois, ao propor que as crianças, na condição de autoras, modifiquem ou recontem a história de acordo com as suas experiências e vontade, seja por modo de desenhos, dramatização, entre outros, o docente estará motivando-as.

Desse modo, a contação de histórias pode ser aplicada como estratégia de aprendizagem para estimular nos alunos diversas questões sociais para a compreensão do mundo.

Como a literatura infantil prescinde do imaginário das crianças, sua importância se dá a partir do momento em que elas tomam contato oralmente com as histórias, e não somente quando se tornam leitores. Desde muito cedo, então, a literatura torna-se uma ponte entre histórias e imaginação, já que “é ouvindo histórias que se pode sentir... e enxergar com os olhos do imaginário... abrir as portas à compreensão do mundo”. (ABRAMOVICH, 1995, p.17).

3.2.1 A intervenção do educador ao contar histórias: o discurso conta muito

De acordo com Silva, Costa e Mello (2009), contar histórias é uma tarefa importante na educação infantil e a narrativa para crianças pequenas envolve todas as oportunidades de interação que a mesma tem com seu mundo de imaginação, sendo que o ouvir e ler histórias de diferentes modos oportuniza apreender melhor a realidade.

Assim, o professor deve perceber se as histórias estão instruindo, comovendo e agradando, pois, ao contar histórias, deve saber a quem contar, quando contar, o que contar e como contar, pois por meio da voz e do gesto muito pensamento pode ser criado. A contação de história abre janelas para a fantasia, para o sonho, para imaginação e a criatividade.

Calvino (1990) compreende que ao ouvir ou contar uma história as palavras narradas nos trazem a riqueza dos processos imaginativos, capazes de fazer chover em nossa mente imagens. Desse modo, Bedran (2012) afirma que a postura do contador de história, no nosso caso o educador, precisa ser a mais concentrado possível na própria matéria narrativa, para que faça chover na imaginação do ouvinte, no nosso caso as crianças, as imagens que as palavras contêm.

A palavra desvela um mundo de imagens que, para cada um que ouve e experimenta entrar na história, é singular, único e rico. Bedran (2012) comenta que se pudéssemos filmar os cenários criados mentalmente por cada indivíduo que participa de uma roda de contos, não encontraríamos nenhum igual ao outro, assim, a autora confirma que esta é uma característica singular da contação de história e também de ouvir as histórias, o que para a autora confirma a relevância desta prática nas escolas, nas instituições educativas e no cotidiano em geral.

Segundo Jorge (2003), a narrativa compartilhada entre crianças e professor estimulará o prazer de contar, ouvir, ler e criar novas histórias de forma lúdica e interativa, renovando o conhecimento, no âmbito subjetivo, em aspectos objetivos e de socialização. Neste sentido, o educador deve criar formas significativas e expressivas de

comunicação com a criança por meio do ato de contar, ler e de ouvir histórias, possibilitando que a criança encontre significados para sua própria existência.

No entanto, é importante apontar que o professor deve planejar um ambiente de forma positiva para facilitar o processo de aprendizagem, evitando que a criança sofra emoções negativas. Desta forma, a criança passa a ter um autoconhecimento emocional e passa a entender como funcionam as interações sociais.

3.2.2 Como as histórias podem propiciar a autoria de pensamento e a criatividade nas crianças?

O pequeno ouvinte e leitor de uma história (é possível chamar a criança que não lê de leitor, pois mesmo sem ter esta habilidade, ela é capaz de escutar a narrativa e a ler em suas diversas significações e momentos) não é um crítico distanciado que analisa detalhes estéticos e adequações literárias e nem tem a bagagem histórica que lhe permitiria ter aquele distanciamento que o faria pontuar erros ou aspectos reducionistas no corpo da narrativa. Contudo, Bedran (2012) salienta que acontecem inúmeras releituras por parte da criança, e ela acaba por refazer, em vez de reviver, a experiência da leitura anterior.

A criança quer ouvir/ler novamente e experimentar a nova chegada da história na sua percepção e entendimento, e essa experiência já implica uma reconstrução. Bedran (2012) aponta que podemos dizer que este processo é o famoso e insistente pedido da criança, quando acaba de ouvir uma história que lhe agrada, o “conta de novo!”. A autora aponta que isto significa a memória da criança trabalhando no sentido de reconstruir o passado, revelando outras cores e formas à percepção da mesma narrativa.

Durante todos estes anos de trabalho em escola, pude perceber o quanto a narrativa/ contação de história e as atividades pedagógicas se completam. Os processos criativos meus e das crianças geraram, por muitas vezes, poemas, canções, histórias, teatros, desenhos entre outras atividades. Pude perceber que no processo ensino-aprendizagem, as atividades que nascem do trabalho com as histórias desenvolvem aspectos cognitivos, sensoriais e afetivos do indivíduo em formação, estimulando também o seu potencial criativo e de autoria.

Bedran (2012) aponta que o encontro dos personagens e das situações que a história contém com o imaginário da criança ao redor do professor- contador “engendra uma teia, um tecido, um mosaico reveladores de expressão e criatividade” (BEDRAN, 2012, p.109). Desse modo, podemos considerar que a narrativa é um estímulo que gera

uma diversidade de respostas dentro de cada aluno, que após ouvir, ver e sentir a história, é capaz de transformar a imagem mental em algo concreto, enriquecido de sentidos. Esta criação pode se dar por meio de desenhos, esculturas, bonecos, maquetes, textos, entre outros que revelam uma percepção singular da realidade interna e externa da criança.

É interessante perceber que todo este processo envolve o aluno numa produção criativa individual, única e verdadeira, que ecoa a expressão da narrativa em sua alma. Porém, ao mesmo tempo, esta experiência insere a criança/ aluno no coletivo, pois Bedran (2012) aponta que durante o processo de observação das produções dos colegas a criança realiza uma livre e transformadora apreciação estética, observando visões diferentes de uma mesma situação, são lugares diferentes de olhar e sentir, “são formas e sentidos que se entrelaçam e tecem um novo sentido” (BEDRAN, 2012, p. 109).

Ao narrar a história, o professor é capaz de provocar nas crianças interesse, concentração e o despertar da imaginação criadora. As crianças são capazes de se envolverem profundamente em uma atividade seguida da contação de história, sendo autoras de algo próprio, trabalhando com prazer, entusiasmo e mostrando o que pensa. A riqueza da autoria e da criatividade dentro da sala de aula é a confirmação que a história marcou aquela criança em sua profundidade.

Podemos observar que a contação também é essencial para os jogos e as brincadeiras simbólicas, costurando com a criatividade e a autoria de pensamento. A criança aprende de maneira lúdica, na relação dela com outras crianças, em um exercício de descentralização e sociabilidade. A criança, neste processo, desenvolve um esquema de organização onde dá vida própria a cada personagem e características específicas, criando, uma interação entre os personagens, desenvolvendo narrativas, pensamentos, falas e atitudes.

O jogo simbólico atua como um elemento de diálogo entre o subjetivo e o que é objetivamente percebido. (WINNICOTT,1975) Motivado por processos íntimos, como os desejos, problemas e ansiedades, ele é capaz de permitir a aprendizagem prazerosa, a socialização, o desenvolvimento da linguagem, a possibilidade de expressar-se, o exercício de diferentes papéis sociais, o desenvolvimento de diferentes habilidades e da criatividade.

Piaget (1978) analisa o jogo simbólico como a representação de um objeto ausente, a partir da comparação entre um elemento dado (real) e um imaginado (imagem mental). No jogo simbólico ocorre o início da ficção, mostrando claramente o

desenvolvimento da inteligência na criança.

Já a perspectiva histórico-social, estudada por Vygotsky (1988), define que no brincar a criança cria e expressa uma situação imaginária. A criança não pode agir como adulto, mas no jogo simbólico, a criança pode “fazer de conta” que é, criando assim, situações semelhantes ao comportamento de um adulto, interagindo com padrões distantes daqueles que demarcam o seu espaço social –ser criança.

Desse modo, o brincar propicia o surgimento da aprendizagem à formação da criatividade, imaginação e autoria de pensamento, com isso, o brincar desenvolve a formação de conceitos morais, sociais, valores, a socialização e a comunicação. Na idade pré-escolar o brincar é fundamental, por meio da brincadeira a criança além de manipular os brinquedos, ela confere sentidos a estes objetos, ao fazer isto, ela inicia a sua formação do pensamento abstrato.

Nesta idade, a criança manipula os objetos, fazendo de conta que é outro, como por exemplo, ela pode manipular uma escova de cabelo, fingindo ser um celular. Nesta situação os objetos perdem o seu sentido concreto e entra no mundo do “faz de conta”. Vygotsky (1989) salienta que é no brinquedo que a criança aprende a agir em uma esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos.

Vygotsky (1989) também considera que a situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento. Por meio desta imitação, a criança realiza um elo com a realidade. Os jogos simbólicos tornam-se jogos de regras e as regras têm que ser respeitadas para que se alcance o objetivo do jogo.

Desse modo, ao aprender a trabalhar com as regras, as crianças passam a desenvolver a apropriação das normas sociais. Por meio do respeito às regras do jogo, são assimilados conceitos do mundo real e das relações concretas, e então, a criança passa da individualidade para a socialização. Por meio desse jogo simbólico a criança imita comportamentos sociais, sejam eles quais forem negativos ou positivos, desenvolvendo ações que podem interferir no seu futuro, pois, criam conceitos sobre o mundo a partir daquilo que já conhece sobre seu meio.

Capítulo 4: O PROCESSO DE VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA

Pretendo neste capítulo discutir alguns paradoxos aqui implicados, conflitos que envolvem os processos identitários circunscritos em contextos ideológicos, históricos e emocionais. Contextos que fazem parte de um processo de construção de uma identidade imbricado nas relações interpessoais que são estabelecidas no decorrer da vida, pois mexe com todas as dimensões do ser: psíquicas, sociais, políticas, estéticas. Inclusive essa discussão no tempo-espaço do cotidiano pode acontecer tendo como cenário as crianças da educação infantil.

4.1 Entre os males da invisibilidade e o reconhecimento social

Munanga (2005) afirma que nos Estados Unidos a classificação racial é dualista ou binária, o mestiço não existe como uma categoria social possuidora de uma identidade própria. O critério que determina o ser negro ou ser branco independente da aparência, é baseado na Lei de uma gota de sangue (One-drop rule)¹⁶.

Os processos históricos da sociedade brasileira têm uma dinâmica particular, diferente, por exemplo, dos EUA. Munanga¹⁷ (2005) analisa que, no Brasil, a classificação racial tem base cromática, é baseada na marca e na cor da pele, e não na origem ou no sangue como nos Estados Unidos e na África do Sul. Existe uma complexidade em relação às identidades étnicas na sociedade brasileira. Há uma variação de comportamento e depende muito de onde a pessoa está inserida, dos arranjos sociais em que uma pessoa dialoga ou do seu posicionamento político ou ideológico, individual ou coletivo.

A questão identitária é relacional, e no Brasil tem um aspecto mais complexo: a identificação, ou a autodeclaração, é pela aparência, ou seja, o indivíduo atravessa a linha demarcada do claro ao escuro num piscar de olhos. Dependendo do grau de miscigenação, o mestiço brasileiro pode atravessar a linha ou a fronteira de cor e se reclassificar ou ser reclassificado na categoria “branca”. Jamais poderá ser rebaixado ou classificado como negro, salvo raras exceções, devido notadamente à escolha individual por posicionamento ideológico.

O dégradé do claro até o escuro faz parte do sistema relacional de autorrepresentação do brasileiro. Munanga (2005) analisa um levantamento do censo

¹⁶Nos Estados Unidos da América é a regra da hipodescendência – uma gota de sangue classifica quem é negro e quem não é.

¹⁷Referência aos estudos de Oracy Nogueira entre racismo de origem e o racismo de marca - ver em Munanga,(2008

feito pelo historiador Clóvis Moura, em 1980, que demonstra, na pesquisa, como o brasileiro tem dificuldades de se autodeclarar negro, arranjando vários subterfúgios para denominar a sua identidade racial. No total foram encontrados 136 modos de dizer sobre a sua cor; vou citar apenas vinte, os que mais me saltaram aos olhos, listadas no livro de Munanga (2005)

Acastanhada, cor de burro quando foge, bronzeada, escurinha, morena-prata, queimada do sol, rosa, azul, encerada, cor firme, cor de café, cor de canela, marrom, sapecada, sarará, meio-amarela, melada, pouco clara, puxada para branca, quase negra [...] (p.113).

Assim, ao longo da história do Brasil e do mundo, a convivência entre as diferentes culturas sempre foi um desafio nas sociedades. As relações de poder presentes geraram conflitos que deixaram heranças negativas até hoje. Os negros e os índios foram os mais prejudicados nessa briga de poder e hierarquia.

Infelizmente, tal conflito chegou ao ambiente escolar, fazendo com que a escola espelhe toda esta problemática que a sociedade emana. Para negros e índios terem suas histórias reconhecidas, foi preciso, depois de muitos anos, uma lei¹⁸ que às levassem para as instituições escolares.

Além da ausência, o que verificamos sobre a população afro-brasileira é a deturpação de imagens, informações, estereotipação e inferiorização, produzidas por meio das histórias ditas oficiais. Desse modo, esta combinação de ausência e (quando não) presença deturpada representa um importante elemento para a manutenção da hierarquia cultural. A sala de aula é um dos lugares que explode a diversidade cultural do nosso país, um lugar que mostra a faceta heterogênea da sociedade. A mesma nos possibilita como educadores trabalhar as inúmeras possibilidades de aprendizagem acerca da problemática das relações étnicas- raciais.

Uma gama de pesquisas já comprovou que na escola, principalmente na educação infantil, o processo de discriminação é rotineiro. O livro didático e as histórias infantis são exemplos disso. Nestes, o herói, o mocinho, o príncipe, o educado é sempre branco. Ao contrário, o negro, quando apresentado, sua imagem é a de preguiçoso, velho, não inteligente, serviçal, indolente, não humano. (GOUVEIA, 2005, p. 83)

¹⁸10.639 – Obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena e africana nos currículos escolares

A complexidade deste tema mostra a importância do papel da escola e do professor no auxílio da valorização da identidade, em especial da criança negra, onde o professor precisa ter a consciência e responsabilidade de promover situações onde a criança negra reconheça suas particularidades e interaja com outras crianças, respeitando-se e aceitando-se.

4.2 Branqueamento e democracia social: uma farsa a serviço de quem?

A ideologia do branqueamento tinha como utopia que a seleção natural e social, inspirada na teoria darwinista sobre a evolução do homem em sociedade, levaria ao desaparecimento progressivo do índio e do negro e, assim, a população teria uma nação limpa das características negativas atribuídas a esses grupos. O branqueamento foi injetado na sociedade como uma meta/ utopia a ser seguida por todos. Este processo proporcionou aos brancos maior ascensão social em detrimento da população negra, que ficou durante anos e até hoje relegada à exclusão social e racial.

Assim, essa elite idealizou, para o país, uma unidade de identidade nacional baseada em modelo eurocêntrico/ branco, modelo difundido nas escolas até hoje. A utopia do branqueamento acreditava que iria solucionar o “problema” do Brasil, que seria o “passado negro”. Ela afirmou para a sociedade que para um futuro promissor, o da civilização, era preciso considerar a ideologia um sonho próximo. Porém, podemos observar atualmente que o sonho de que um dia seríamos todos brancos fracassou, mas o pesadelo da exclusão ainda permanece.

A partir do sistema escravista, o racismo é a expressão da conjugação do preconceito de cor (raça inferior) e o preconceito de classe (pobre). Porém, todas essas produções científicas sociais não resistiram ao tempo, perderam a validade de verdade absoluta, mas suas sequelas permaneceram, somando e contribuindo para práticas de racismo, de preconceito e de discriminação (MUNANGA, 2004).

Antes dos estudos sobre questões raciais avançarem no Brasil, o país serviu como exemplo no que diz respeito à convivência harmoniosa entre “brancos” e “negros”. Na era Vargas, os políticos e cientistas afirmavam com orgulho que o Brasil, diferentemente dos Estados Unidos, desconhecia o preconceito racial.

O mito da democracia racial brasileira, ao exaltar a harmonia entre as três raças (branco, negro e indígena), penetra profundamente na sociedade, encobrendo as desigualdades sociais e facilitando a alienação dos não brancos, ou seja:

encobre os conflitos raciais, possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros e afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência de suas características culturais que teriam contribuído para a construção e expressão de uma identidade própria. Essas características são “expropriadas”, “dominadas” e “convertidas” em símbolos nacionais pelas elites dirigentes. (MUNANGA, 2004, p.89).

O mito nega as relações de poder que de fato continua excluindo a população negra, mantendo-a vítima de estereótipos e estigmas. Podemos observar evidências da discriminação aos negros e mestiços por meio de mecanismos velados preconceituosos que acontecem no dia a dia em diferentes espaços sociais, um deles em grande escala – a escola, ou seja, em nada a democracia racial contribui para a desconstrução dos preconceitos.

A ideologia e o mito da democracia racial no Brasil proporcionaram um impacto negativo sobre a identidade do negro, levando-o a desenvolver um processo de autorrejeição dos seus fenótipos e a desejar a construção de uma identidade branca. Muitos negros não se consideram assim porque aprenderam que o melhor é ser branco. Alguns negros mais claros rejeitam a origem negra em favor daquela que vai lhes dar mais possibilidade social, a branca.

É preciso, pela urgência do problema, desconstruir o mito e a ideologia do branqueamento. Quando nos calamus diante dessas realidades tão presentes, o ambiente escolar permite que a criança branca veja a criança negra como inferior e proporciona a criança negra a internalização de valores negativos a respeito de si e principalmente do seu corpo, interferindo bruscamente na construção positiva de sua identidade.

4.3 Desconstruindo o mito e a ideologia na escola: a favor da valorização identitária das crianças negras – Lei 10.639.

A organização do Movimento Negro se orienta por diversos documentos dentre eles: “A carta de Princípios”, “O Manifesto pelo Dia Nacional da Consciência Negra” e o “Programa de Ação”, todos elaborados pelo MNU no período de 1978 a 1982. Os três documentos lutam e levantam uma só bandeira: “Por uma autêntica democracia racial”.

Esta bandeira é o título da introdução ao “Programa de Ação do Movimento Negro Unificado” aprovado no IIIº Congresso Nacional dessa organização negra, realizado em Belo Horizonte no ano de 1982 e que definia muito bem o significado de “democracia racial” para o Movimento Negro:

Desde ‘pequeninho’ fomos acostumados e acostumamos com a ideia de que no Brasil ‘não há racismo’, ‘não há preconceito de cor’ e que vivemos numa ‘harmonia de raças’ – a oferecer iguais oportunidades a negros e brancos, na ‘democracia racial’. Muitos de nós acreditamos que a ‘miscigenação’ tem sido um meio de impedir a discriminação racial e o preconceito – pois casamentos entre brancos e negros geram os ‘mulatos’ e ‘morenos’ – esvaziando os dois polos: negros e brancos. Quem defende a existência da ‘democracia racial’, aponta como ‘provas da falta de preconceitos’, os poetas, escritores e vultos históricos negros. Nos dias de hoje indicam como provas, nossos atletas, cantores, compositores, pintores, escultores, atores e atrizes negros, além, é claro, das “mulatas exuberantes”, que seriam “aceitos e integrados” na sociedade. Dizem até que os negros ‘bem de vida’ ou ricos, e alguns parlamentares negros, confirmam a democracia racial. Os defensores de tal democracia, principalmente quando brancos, trabalham com ‘provas’ aparentes e, através delas, lançam suspeitas, rejeição e respondem com indignação, contra os que – como nós – negamos a ‘democracia racial’, com o objetivo de demonstrar sua falsidade e trabalhar para que seja autêntica verdadeira e humana. (PROGRAMA DE AÇÃO DO MNU, 1982).

É plausível afirmar que a criança negra encontra dificuldade em se identificar com o seu grupo de pertencimento racial, uma vez que afirmar-se como negro em nossa sociedade é incorporar-se a estereótipos negativos.

A precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativos sobre os negros permitem que as crianças negras neguem sua identidade racial e busquem cada vez mais aproximar-se das características que as aproximam do branco. (Cavalleiro, 2000 ,p.25).

A escola como uma instituição social importante no processo de socialização do indivíduo e como um espaço que agrega múltiplas relações acaba por desempenhar o papel de reprodutora do pensamento dominante, afirmando que não existem tratamentos diferenciados e que não existem preconceitos e discriminações em seu interior.

Desse modo, no interior da escola o discurso racista, o preconceito e a discriminação arraigados na nossa cultura passam despercebidos. (GOUVEIA, 2005) Eles se manifestam de forma implícita, raramente aparecem em formas diretas, mas não é mais possível negar a sua existência.

Se olharmos como educador sobre as nossas práticas e relações com os outros seres humanos- neste caso, os alunos- no cotidiano escolar, podemos observa-las que muitas das vezes elas são orientadas pelas representações que formamos em nossas

mentos sobre quem somos, o que devemos fazer, quem são as outras pessoas e como devemos agir/ interagir com elas.

Os preconceitos existentes são representações construídas em nossas mentes sobre os outros e também sobre nós mesmos, as representações estão entre os elementos que formam a identidade de cada um, mas não são os pensamentos inatos que definem a essência de cada ser humano, ou seja, elas são construídas relacionalmente nas trocas intersubjetivas.

Praxedes & Praxedes (2014) salientam que os preconceitos no pensamento humano são construídos com base em esquemas inconscientes de percepção, avaliação e apreciação. De acordo com os autores incorporamos e construímos esses esquemas inconscientes de entendimento por meio do aprendizado da língua e dos valores e das ideias expressos pelas culturas que nos acompanham desde o nascimento, as manifestações culturais populares, as religiões e outras formas de expressões.

Os preconceitos dão significado e orientam as atitudes que adotamos em nossa vida cotidiana. Praxedes & Praxedes (2014) afirmam que todo ser humano tem preconceito, mas cada um é responsável por aqueles que cultiva. Assim, devemos avaliar e criticar os nossos para que eles não nos tornem indivíduos de horizontes limitados e intolerantes nas relações sociais, pois eles podem orientar nossas ações e nos levar à adoção de atitudes de opressão e exclusão dos indivíduos que classificamos como inferiores.

Não podemos deixar de marcar que, por conta de toda esta realidade, a mobilização contra o racismo cresce continuamente, principalmente a luta do “Movimento Negro”. Assim, muitos resultados já foram alcançados, como por exemplo, a conquista da Lei 10.639 / 2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), instituindo o “Ensino da História da África e Cultura Afro-brasileira” nos currículos de todas as escolas do país, nos vários graus e modalidades de ensino, que trouxe a possibilidade de se refazer a leitura da história contada até agora.

No entanto, uma lei como essa não é de fácil aplicação. É necessária uma ampla e qualificada formação de professores, para assim, não ser passada para as crianças visões muito essencialistas sobre uma África mítica, de uma só cultura e ainda mais exótica. A lei, porém, visa recuperar a diversidade de nossa formação e fazer jus à riqueza de nossa história híbrida em povos e culturas.

Precisamos colocar em prática a desmistificação dos mitos, pois, na realidade, esta temática na escola parece ser encarada com pouco interesse pelo corpo docente,

tendo em vista que o preconceito racial enraizado historicamente e sua naturalização é um fator que contribui para o preconceito de não haver preconceito no Brasil.

Romão (2001) nos mostra a importância e a urgência na busca em desenvolver a construção de uma educação antirracista.

Ao olhar alunos que descendem de africanos, o professor comprometido com o combate ao racismo deverá buscar conhecimentos sobre a história e cultura deste aluno e de seus antecedentes. E ao fazê-lo, buscar compreender os preconceitos embutidos em sua postura, linguagem e prática escolar; reestruturar seu envolvimento e se comprometer com a perspectiva multicultural da educação (ROMÃO, 2001, p. 20).

Necessitamos de uma educação numa perspectiva de reconhecimentos das diferenças, como algo a ser valorizado, não pode negar que é uma proposta desafiadora, porém, importantíssima para uma sociedade que gradativamente vai se diversificando com o mundo globalizado. Nessa perspectiva, afirmo a importância de desenvolver a construção da afirmação da identidade racial desde a educação infantil, como forma de trabalhar nesta fase da infância o respeito à diferença racial e de transparecer o valor histórico dos negros

4.4 Tensão entre visibilidade e invisibilidade: a importância do multiculturalismo crítico no cotidiano escolar da educação infantil.

Orientar professores para lidarem com a diversidade cultural tem sido ressaltado nos documentos curriculares oficiais e um dos principais é o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. O RCNEI propõe aos profissionais de educação, um olhar mais atencioso e cuidadoso para a diversidade cultural.

Estes volumes pretendem contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade ética, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, 1998, Vol.1,2 e 3, p.7).

O trabalho com a diversidade e o convívio com a diferença possibilitam a ampliação de horizontes tanto para o professor quanto para a criança. Isto porque permite a conscientização de que a realidade de cada um é apenas parte de um universo maior que oferece múltiplas escolhas. Assumir um trabalho de acolhimento às diferentes expressões e manifestações das crianças e suas famílias significa valorizar e respeitar a diversidade, não implicando a adesão incondicional aos valores do outro. Cada família e suas

crianças são portadoras de um vasto repertório que se constitui em material rico e farto para o exercício do diálogo aprendizagem com a diferença, a não discriminação e as atitudes não preconceituosas. (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, 1998, volume 1, p. 77)

Apesar de existirem documentos que determinam tais práticas, nem sempre elas são desenvolvidas nas escolas. A ausência de discussões como esta na escola, desencadeia problemas crescentes de todos os tipos, já que pode vir a acontecer a não motivação para o desenvolvimento por uma cultura de aceitação de si, como parte de um grupo de valor, sem rotulações.

Estudos realizados sobre o tema (CAVALLEIRO, 2000; COSTA, 2011; BISCHOFF 2013; GOUVEIA, 2005) têm mostrado a existência crescente de trabalhos que abordam aspectos como o silenciamento, o discurso racista, o preconceito e a discriminação enraizados na nossa cultura e que passam despercebidos em nossas escolas. Os mesmos se manifestam de forma implícita no ambiente escolar, marcados por imagens estereotipadas.

Para um melhor entendimento sobre as questões levantadas, este subcapítulo se organiza da seguinte forma: primeiramente destaca o conceito de multiculturalismo, abordando as suas polissemias e perspectivas na visão de alguns autores da área, além de apresentar ao leitor a escolha da perspectiva que irá orientar esta pesquisa e em seguida reflete a importância da contação de história e a sua possível contribuição para a valorização da identidade negra.

4.1.1 O multiculturalismo em questão: suas polissemias e perspectivas.

O multiculturalismo vem se apresentando como um termo comum na fala dos educadores e dos atores pedagógicos, mostrando diversas facetas, sentidos e significados ao termo. Esta pluralidade acaba evidenciando críticas negativas ao multiculturalismo e a exaltação da pluralidade cultural. Tal aspecto fica mais claro com o argumento de Canen (2012) que aponta,

O multiculturalismo é um termo que tem sido empregado com frequência, porém com diferentes significados [...] Críticos e defensores do mesmo travam, muitas vezes, lutas e discussões em torno de um conceito que, na verdade, pode estar sendo entendido de formas diferentes para os envolvidos em tais disputas. (p. 237)

Canen & Xavier (2012) argumentam que é importante reconhecer a polissemia existente do termo multiculturalismo, as autoras alertam que muitos estudiosos englobam desde perspectivas mais liberais ou folclóricas, até visões mais críticas.

Para orientar as visões citadas é importante mostrar os caminhos que as mesmas realizam, principalmente no contexto escolar. A concepção do multiculturalismo folclórico apresenta práticas que mostram as festas, os credos, as formas de cultura estereotipada de diversos povos, raças, religiões, entre outros. Isto acontece, por exemplo, quando se “festeja” o dia do índio, de Zumbi de palmares, da mulher, entre outras festividades. Canen (2012) apresenta que o currículo valoriza a pluralidade cultural, porém reduz as estratégias de trabalho a aspectos exóticos, folclóricos e pontuais, como receitas típicas, festas, dias especiais- dia do índio, por exemplo. (CANEN, 2012, p.237)

Já a perspectiva crítica traz os questionamentos sobre a construção dos preconceitos e das diferenças. Nesse sentido, o multiculturalismo crítico é mais avançado do que o folclórico, pois ele vai além do reconhecimento da diversidade cultural trabalhada pelas tradições. O mesmo é capaz de possibilitar o desvelamento das relações desiguais desse jogo de poder entre as culturas.

No entanto, Canen (2012) defende que as críticas negativas que o multiculturalismo sofre são em relação à perspectiva folclórica, porém muitas críticas acabam sendo direcionadas ao termo multiculturalismo e não a uma perspectiva somente. Outra perspectiva tem tido destaque nas discussões sobre o termo: o multiculturalismo pós-colonial. Canen (2012) apresenta que esta perspectiva tem tensionado o crítico, que cada vez tem buscado articular as visões folclóricas às discussões sobre as hierarquias existentes entre as culturas, mostrando a construção histórica desses emaranhados de preconceitos e discriminação. O multiculturalismo pós-colonial aponta para um “ir além” do desafio a preconceitos, o mesmo “busca identificar, na própria linguagem e na construção dos discursos curriculares, as formas pelas quais as diferenças são construídas.” (CANEN, 2012, p, 238)

Para o diálogo realizado na presente qualificação, a perspectiva pós-colonial é a escolhida, pois a mesma não direciona apenas o foco à questão da diversidade cultural e identitária, ela analisa os processos discursivos pelos quais as identidades são formadas. Canen (2012) aponta

[...] tal visão de multiculturalismo não se limita a constatar a pluralidade de identidades e os preconceitos construídos nas relações de poder entre as mesmas. Vai, isto sim, analisar criticamente os discursos que “fabricam” essas identidades e essas diferenças, buscando interpretar a identidade como uma construção, ela própria múltipla e plural. Dessa maneira, a própria identidade é o objeto de análise curricular a partir do multiculturalismo pós-moderno ou pós-colonial. (p.239)

Um dos conceitos chave para a discussão de identidade dentro desta perspectiva multicultural é o de hibridização ou hibridismo. O conceito argumenta que “a construção da identidade implica em que as múltiplas camadas que a perfazem a tornem híbrida, isto é, formada na multiplicidade de marcas, construídas nos choques e entrechoques culturais”. (CANEN, 2012, p, 239)

Ainda discutindo sobre identidade, Canen (2012) propõe três níveis pelos quais as identidades podem ser trabalhadas, inclusive no ambiente escolar: identidade individual, coletiva e organizacional. A primeira visualiza as hibridizações presentes nas formas pelas quais as identidades são produzidas nos indivíduos. Na segunda, a mesma autora fala de uma suspensão “temporária” na construção identitária que é realizada em prol de algum marcador mestre que confere o sentimento de pertencimento das identidades e dos grupos coletivos específicos, de modo a garantir seus direitos à representação nos espaços sociais e culturais. Em relação a identidade organizacional, podemos compreender que ela se caracteriza pela articulação com a pluralidade cultural, étnica, racial e outras dos sujeitos pertencentes a tal local, na busca de um clima institucional positivo.

Portanto, acredito que a perspectiva pós-colonial possa ser um caminho de contribuição para o desafio à essencialização da categoria identidade, pois ela possui um caráter provisório de algo em construção, uma visão que possibilita vias didática-pedagógicas para os docentes darem caminhos efetivos para as hibridizações culturais presentes nas construções identitárias que encontrarão em suas práticas pedagógicas, desafiando discursos que constroem preconceitos a identidade do outro.

Além das perspectivas citadas, os nomes dados ao termo multiculturalismo também sofrem embates. Alguns autores apontam que o melhor nome a ser dado é o interculturalismo. Canen (2012) nos mostra que estes autores acreditam que o prefixo “inter” apresenta uma visão de culturas em relação, afirmando que o termo multiculturalismo apenas informa que a sociedade é composta por múltiplas culturas, não colocando em destaque as relações de conflitos advindas das interações entre as

culturas.

No entanto, nesta pesquisa, escolhemos o termo multiculturalismo, pois acreditamos que ele envolve um posicionamento claro a favor da luta contra a opressão e a discriminação a que certos grupos ditos minoritários têm, historicamente, sido submetidos por grupos mais privilegiados, além disso, envolve estudos, pesquisas e ações politicamente comprometidas.

Canen (2012) aponta que o multiculturalismo lida com o múltiplo, com o diverso e o plural, encarando as identidades plurais como a base da constituição das sociedades, sejam elas pluralidades de raças, gêneros, religiões, saberes, culturas, linguagens e outras. Assim, esta pesquisa engloba o multiculturalismo na educação, trazendo para discussão uma preocupação com o discente e com o docente e com as ações pedagógicas, pois entendemos que somos construídos socialmente, sob redes de poder, configurados pelos significados diversificados que nos rodeiam, pelas múltiplas culturas que nos atravessam e se os sentidos que estão a nossa volta são construções, eles podem ser refeitos ou reinventados, possibilitando as experiências de outros modos de ser, pensar e desejar.

4.5 Uma produção de sentidos inesgotáveis - O currículo

Em suas considerações acerca das teorias de currículo na educação, Moreira & Silva (2002) apontam que há muito tempo deixaram de ser relacionados a uma função técnica, métodos e procedimentos. Segundo eles havia, no princípio dos estudos sobre as questões curriculares, uma tendência e preocupações voltadas para a eficiência instrumental, utilitária, relações fixas e estáveis na educação. Uma visão conservadora de que existe um estoque de conhecimento que a escola deve transmitir e os(as) alunos(as) aceitarem.

Os autores apontam que a teoria curricular não pode mais ser vista como uma planilha organizada, e de modo ingênuo, depois das orientações neomarxistas. Teorias críticas essas que reconheceram a escola como “aparelho ideológico” (ALTHUSSER, 1983, apud SILVA e MOREIRA 2002, p. 21), como o lugar de reprodução da sociedade capitalista e da disseminação do hegemônico.

A ideologia é, portanto, ponto central na educação e em particular no currículo. Em diálogo com os autores, entendo que na história das teorias curriculares as argumentações de Althusser foram muito importantes, pois a partir de seu conceito, de

escola como “aparelho ideológico”, pode-se avaliar que com os conhecimentos privilegiados a classe dominante transmitia toda uma visão sobre o mundo social, garantindo a fixação dos status quo e toda a reprodução de uma estrutura, que destina a alguns a condição de subalternos, e a outros a de dominantes; o que historicamente é considerado como conhecimento legítimo é silêncio de outros saberes. Daí seguiu-se toda uma teorização de questões sobre o currículo. “O currículo não é um elemento neutro e inocente de transmissão desinteressada do conhecimento social” (MOREIRA; SILVA, 2002, p.7,8), mas sim produções de relações de poder assimétricas, a partir do que se compõe histórica e socialmente.

O currículo está implicado nas relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal - ele tem uma história, vinculada as formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 8).

Silva e Moreira (2002) frisam a importância que até hoje estas noções desenvolvidas por Althusser têm na contemporaneidade. Entretanto, também contemporaneamente há mais estudos que nos ajudam a pensar sobre a ideologia e relações de poder na escola, no processo educacional e na sala de aula.

Os autores afirmam que a ideologia não incide em bloco, de uma forma uniforme, homogênea, coesa e, ao invés disso, ela é feita de fragmentos, de diferentes naturezas, de diferentes tipos de conhecimento; a ideologia não é um poder sempre de cima para baixo, ou seja, os materiais estão circulando na cultura e na sociedade e de modo geral são do senso comum. Por conseguinte, a ideologia é interpretada de formas diferentes daquelas oficialmente intencionadas, ela não age sem que haja resistência e conflitos.

É o currículo sob a concepção bancária que Paulo Freire questiona – “ensinar não é transferir conhecimento” (FREIRE, 2001, p. 52) –, repudia a ideia de ver o aluno(a) como um mero reservatório e nos faz um alerta: a concepção bancária não concebe o sujeito com poder de dar significados, ou ressignificar o material já existente. Este tipo de concepção só vê no sujeito a possibilidade de ser contemplativo/paralisado, um receptor passivo diante do “currículo imagético”¹⁹.

¹⁹ Identifico o currículo imagético da escola como usos de imagens e apropriação de imagens que circulam nas mídias pela escolar

Com o impacto dos movimentos sociais, do negro, do indígena, do feminismo, de gênero e estudos culturais, chegam-se às vertentes apoiadas nos pensamentos pós modernistas e pós-estruturalistas. Silva (1999) aponta para a chamada “virada lingüística”, na qual a centralidade está nas questões da linguagem e do discurso, enfatizando o currículo como um artefato social e histórico: como prática cultural e como prática de significação. O currículo, na perspectiva da cultura, não se dá no vazio e nem de uma forma isolada, com uma cultura única, incontestável; ele se dá sobre diversas culturas dinâmicas, compartilhadas e diferenciadas, na ação e na experiência dos sujeitos de diferentes concepções de vida, de diversos grupos sociais e classes e, como tal, o currículo é produção de sentidos, ou seja, uma prática de significação. É o lugar por excelência de manifestação dos conflitos, de recriação, da produção e da transgressão.

A cultura nunca é apenas consumo passivo, os significados, os sentidos recebidos, a matéria significante, o material cultural são sempre, embora às vezes de forma desajeitada, oblíqua submetidos a um novo trabalho, a uma nova atividade de significação. São traduzidos, transpostos, deslocados, condensados, desdobrados, redefinidos, sofrem, enfim um complexo e indeterminado processo de transformação. (SILVA, 1999, p.20)

O currículo como prática de significação é um ponto interessante, pois, na ideia de Silva (1999), se há tentativas de naturalizar o significado, de fechar o processo de significação, característico de um projeto conservador, há também o inverso, ou seja, “uma tensão constante entre a necessidade de delimitar, de fixar o significado e a rebeldia também permanente no processo de significação” (SILVA, 1999, p.20). Ou seja, sabe-se de antemão que o currículo não é neutro, não é inocente e desinteressado, mas com certeza esses atributos não são unilaterais.

O currículo não pode ser encarado sem conflitos, no modo como ele é recebido pelos sujeitos. É uma arena de produção de sentidos, contestada, disputada e, como tal, seu processo de significação é de caráter incerto, imprevisível, não se esgota e nunca se realiza plenamente. Em minhas reflexões, com Silva (1999), penso que os enunciados, as imagens, o currículo não são elementos consumidos, contemplados e aceitos passivamente, mas sim uma produção de sentidos inesgotáveis.

4.2 Entre rotinas e rupturas do currículo: o papel da literatura no processo de valorização identitária da criança negra.

A construção da identidade é um longo processo. A criança se constitui por meio dos vários espaços que participa e que interage. Porém, é no espaço escolar que a maioria inicia a valorização de sua identidade- neste caso- das crianças negras. Entretanto na escola também podemos visualizar os primeiros contatos das crianças negras com o preconceito e com os estigmas.

A ausência de discussões sobre os preconceitos e os estigmas, desencadeia problemas crescentes de violência moral, física, social e tantos outros. Muitas vezes nos deparamos com a falta de incentivo vindo dos professores e da gestão escolar de incentivar o desenvolvimento por uma cultura de aceitação de si dentro das escolas. Nesta perspectiva é necessário compreender a importância de se discutir os processos de valorização da identidade, no entanto, a escola deve se mostrar como um espaço democrático para promoção de práticas sociais contrárias a estigmas que excluem as manifestações heterogêneas que são encontradas no ambiente escolar. No entanto, para a escola ser tornar um espaço democrático, aberto a discussões que visam uma sociedade igualitária, é preciso da ajuda, não somente por parte da comunidade escolar, mas de todo um corpo da sociedade. A autora Gomes (1995) destaca:

Os movimentos sociais, as lutas da comunidade negra exigem da escola posicionamento e a adoção de práticas pedagógicas que contribuam para a superação do racismo e da discriminação [...] é necessário a formação político pedagógica que subsidie um trabalho efetivo com a questão racial na instituição escolar. (p.188-189)

O currículo escolar para além de uma questão de conhecimento é também uma questão de identidade. Enquanto espaço de construção e seleção de conhecimento tem uma atuação para além do processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos disciplinares, está contido em relações de poder e envolvido na definição daquilo que somos e daquilo que nos tornamos.

Entre tantas possibilidades de aprendizagem, destaco aqui a forma como a literatura pode contribuir na valorização da identidade da criança negra. Quando a criança se identifica com o personagem, ela acaba entrando em contato e assimilando os valores que determinado personagem possui. Por meio da literatura infantil, é possível

trabalhar as problemáticas citadas ao longo do trabalho aqui escrito. A partir dela pode-se trabalhar os conceitos de diversidade, preconceito e igualdade.

É sabido que os contos de fadas fazem parte do meio da escola e do próprio imaginário infantil, porém, é quase raro observar no espaço escolar e no imaginário, imagens, histórias e representações de princesas, príncipes e heróis negros. A maioria dos personagens é caracterizada de forma eurocêntrica, ou seja, loiros e de olhos claros.

A seleção do conteúdo, o ambiente escolar, a postura docente frente aos conflitos, a escolha das imagens também são fontes de aprendizagem, produzem significados, e contribuem na valorização da identidade dos alunos. Apresentar uma história infantil que não valorize apenas uma beleza, uma língua, um povo uma cultura e que não contribua com estereótipos, acaba por contribuir na valorização da heterogeneidade do povo brasileiro, assim como contar uma história de forma criativa e que estimule a autoria de pensamento da criança.

Capítulo 5: COMO PESQUISAMOS? METODOLOGIA

Este capítulo tem por objetivo apresentar a metodologia da pesquisa. A partir das proposições teóricas de Moreira (2002), Lüdke & André (1986), discuto o conceito de observação participante e os elementos constituintes presentes. Definido o desenho metodológico, apresento os sujeitos pesquisados, sua amostragem, os procedimentos e instrumentos de coleta, a metodologia de análise, triangulação de dados e tratamento da informação coletada.

Assim, para o desenvolvimento deste estudo, optamos por trabalhar com uma pesquisa de cunho qualitativo e acreditamos ser a observação participante a metodologia mais adequada para realizarmos nossa pesquisa. Morin (2007) com a sua conceituação da “epistemologia da complexidade” entrou na roda e me fez refletir questões sobre a imprevisibilidade que me levaram a escolher a observação participante para esta pesquisa.

Morin (2007) conceitua a “epistemologia da complexidade” a partir da qual descarta as verdades absolutas para conceber coexistências, múltiplos, contradições e imprevisibilidades, profundamente ambivalentes. Acontece que para esse autor a questão da complexidade não pode ser vista como uma fórmula, e sim como um desafio, a mudança de pensamento para uma maneira multidimensional. Portanto, para a pesquisa no cotidiano escolar, é imprescindível que permanentemente o(a) professor(a) pesquisador(a) renove o esforço de uma autocrítica, enfrente o pensamento simplificador, reducionista, fragmentário e insuficiente que insiste em penetrar em nossos modos de “ver” o mundo.

Não se deve acreditar que a questão da complexidade só se coloque hoje em função dos novos progressos científicos. Deve-se buscar a complexidade lá onde ela parece em geral ausente, como por exemplo, na vida cotidiana. (MORIN, 2007, p.57).

Este caminho reflexivo percorreu as minhas inquietações, incertezas e contradições, onde apreendi que o lugar dito ou reservado de quem ensina, o professor(a), e o lugar de quem é aprendiz, o(a) aluno(a), podem se alternar no tempo-espaço escolar. O que nos leva a pensar em outras relações, como o pesquisador e o seu outro e na relação sujeito e objeto.

Com a observação participante me interessa agora saber no tempo-espaço do meu campo, compreender, por meio de uma proposta pedagógica de contação de história, o que as imagens e o discurso da professora, ao contar a história, sugerem às crianças no cotidiano da creche pesquisada, nos modos de brincar, implicar, conversar, representar, desenhar e outras formas de agir.

As pesquisas qualitativas são exploratórias, ou seja, estimulam os entrevistados a pensarem livremente sobre algum tema, objeto ou conceito. Elas fazem emergir aspectos subjetivos e atingem motivações não explícitas, ou mesmo inconscientes, de maneira espontânea. São usadas quando se busca percepções e entendimentos sobre a natureza geral de uma questão, abrindo espaço para a interpretação. (GODOY, 1995).

Godoy (1995) salienta a diversidade existente entre os trabalhos qualitativos e enumera uma série de características essenciais, capazes de identificar uma pesquisa deste tipo:

- a) O ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental;
- b) O caráter descritivo;
- c) O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador;
- d) Enfoque indutivo. (GODOY, 1995, p.62)

Alguns autores (GOMES, 2010; FLICK, 2009) destacam que as pesquisas qualitativas possuem a facilidade de recorrer a inúmeras estratégias para analisar os dados. “Os pesquisadores qualitativos utilizam a análise semiótica, a análise da narrativa, do conteúdo, do discurso, de arquivos e a fonêmica e até mesmo as estatísticas, as tabelas, os gráficos e os números.” (DENZIN E LINCOLN, 2006, p20).

Na observação participante de pesquisa qualitativa, os investigadores imergem no mundo dos sujeitos observados, tentando entender o comportamento real dos informantes, suas próprias situações e como constroem a realidade em que atuam. Segundo Moreira (2002), a observação participante é conceituada como sendo uma estratégia de campo que combina ao mesmo tempo a participação ativa com os sujeitos, a observação intensiva em ambientes naturais, entrevistas abertas informais e análise documental. O autor explica que essa técnica foi impulsionada por um grupo de estudiosos da Escola de Chicago, que fizeram pesquisas de campo, estudando e observando grupos sociais da zona urbana, na década de 20.

O interesse principal desses pesquisadores era interagir com os informantes, compartilhar suas rotinas, preocupações e experiências de vida, colocando-se no lugar dos sujeitos observados, tentando entendê-lo. Ainda segundo Moreira (2002), o principal produto dessa observação participante é o que se conhece por relato etnográfico, entendido como “relatos detalhados do que acontece no dia-a-dia das vidas dos sujeitos e é derivado das notas de campo tomadas pelo pesquisador” (MOREIRA, 2002, p.52).

Lüdke e André (1986) discutem o caráter científico da técnica de observação, uma vez que as observações de cada um são muito pessoais, sendo influenciadas por vários fatores, como: história de vida, bagagem cultural, grupo social a que pertence, aptidões e predileções. Esses fatores acabam influenciando nosso olhar, no sentido de privilegiarmos certos aspectos e não outros.

Uma justificativa dada, para que essa técnica seja válida enquanto instrumento científico de investigação, é o fato dela ser controlada e sistemática, implicando “a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 25). Nesse estágio de preparo, o pesquisador deverá delimitar ‘o quê’ e ‘o como’ observar, definir o objeto e o foco da investigação, cabendo também a escolha do grau de envolvimento com a pesquisa.

5.1 O Problema: O Saber das Perguntas

O objeto de estudo desta dissertação é a relação entre o educador, o livro infantil e as crianças. Especificamente, a pesquisa pretende investigar de que maneira o educador, por meio da contação de história infantil, constrói possibilidades (ou não) de transformar a literatura infantil em um facilitador (ou não) da construção identitária da criança negra, na educação infantil, a partir de seu discurso ao ler a história, propiciando a criatividade e autoria de pensamento.

5.2 Objetivos

5.2.1 Objetivo geral

Analisar de que forma o professor da Educação Infantil (5-6 anos) utiliza, a partir dos momentos de contação de história por meio do seu discurso, os livros dos

cantinhos de leitura como um instrumento facilitador (ou não) da construção identitária, propiciando (ou não) a criatividade e autoria de pensamento da criança negra.

5.2.2 Objetivos específicos

- Analisar os critérios de escolha dos livros de literatura infantil que constituem os cantinhos de leitura da educação infantil na creche;
- Analisar como a técnica de contação de histórias na Educação Infantil da creche, realizados pela auxiliar da sala, pode servir (ou não) como possibilitador da construção de um espaço para o surgimento de valorização da identidade negra;
- Observar de que maneira os livros utilizados dos cantinhos de leitura da educação infantil na creche são (ou não) facilitadores da constituição identitária da criança negra na faixa de 5-6 anos de idade.

5.3 Locus do estudo

A pesquisa foi desenvolvida em uma creche de cunho comunitário e filantrópico de uma rede católica, na Comunidade Santa Marta, localizada na Zona Sul do município do Rio de Janeiro.

A escolha da instituição se deu a partir de minha entrada no ano de 2012 no Colégio em que atuo como educadora de projetos sociais e voluntariado. O Colégio é da mesma rede católica da creche. As atividades de voluntariado realizadas diariamente pelos alunos do colégio são realizadas na creche citada. Desse modo, a minha entrada como pesquisadora foi de fácil acesso e o diálogo foi flexível e bem aceito.

Desde o meu primeiro contato com a creche pude perceber que neste espaço existe uma tensão entre identidades individuais, coletivas e institucionais, que acaba estabelecendo uma invisibilidade nos processos identitários das crianças.

A identidade institucional, que não é própria da comunidade no qual está inserida, a representação do humano é preferencialmente eurocêntrico-branca, embora os sujeitos que frequentam a creche – crianças, educadores e colaboradores – sejam, em sua maioria, negros e pardos. Além disto, os livros infantis que a creche possui são, em sua maioria, doados pelos alunos do Colégio. Tal questão me instigou a investigar e a discutir com mais complexidade as questões de relações étnico-raciais desta creche.

5.3.1 Identidade velada da Creche

A creche está situada na Comunidade Santa Marta, que fica no bairro de Botafogo, zona sul da cidade do Rio de Janeiro. A instituição fornece a educação infantil na modalidade creche – berçário, maternal e pré-escolar em horário integral. Ela atende 122 crianças do maternal ao pré-escolar, distribuídas em 6 turmas.

A identidade da instituição até o ano de 2014 era de cunho comunitário, tendo ajuda da rede católica apenas por meio de doações de materiais e capital de forma pontual. Atualmente a creche é de uma rede católica na modalidade de filantropia. A identidade atual é dita como uma creche que expressa os ideais de uma educação pautada em valores da fé cristã, da justiça, de cultura de paz, da solidariedade, do respeito às diferenças e ao bem comum. O mote da instituição é “Todos por um e um por todos, o que nós fizemos é nosso.”

Ao olhar o projeto político pedagógico²⁰ da creche pude refletir acerca de algumas questões colocadas no papel e que de lá para a prática na sala de aula, ainda falta bastante. Nos próximos subitens, citarei algumas das características da creche, citadas no projeto político pedagógico.

5.3.1.1 Missão da creche

A creche tem como missão promover a formação integral das pessoas, oferecendo educação de excelência com compromisso social.

5.3.1.2 Objetivo da creche

A creche tem como objetivos contribuir para o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físicos, cognitivos, afetivos, culturais e sociais. Para tal, a creche afirma oferecer um ambiente que oportuniza a integração das crianças e possibilita experiências para que elas se expressem.

A creche aponta que esta proposta visa a exploração dos ambientes e dos materiais para que as crianças conquistem progressivamente sua autoestima entendendo esse valor como a capacidade de fazer escolhas e de solicitar ajuda. Os princípios contidos na Lei de Diretrizes e Bases (LDB n 9.394/96), os princípios expressos no Estatuto da Criança e do adolescente (ECA Lei 8.069/1990) e os direitos fundamentais das crianças são norteadores do objetivo da creche.

²⁰ Será dividido em itens no capítulo para um maior entendimento

5.3.1.3 Justificativa sobre a estrutura da creche

A creche acredita na importância de oferecer experiências que possibilitem a expressão das crianças por meio de múltiplas linguagens (simbólica, plástica, musical, corporal, verbal e outras). Portanto, é que a creche acredita que se faz também necessário a organização dos ambientes das salas em cantos temáticos que instiguem a curiosidade das crianças.

5.3.1.4 Concepção de criança para a creche

A criança é entendida como um sujeito histórico e de direitos que constrói sua identidade nas interações, que experimenta, narra, constrói sentidos e produz cultura,

5.3.1.5 Concepção de desenvolvimento e aprendizagem

A creche considera que as aprendizagens são construções pessoais que se estruturam num processo de interação. Acredita que a linguagem da brincadeira é utilizada pelas crianças para ler o mundo ao seu redor. Na brincadeira a criança imita, atribui significados, cria e reconstrói as experiências percebidas e sentidas na realidade do seu cotidiano, a metodologia que a creche diz fazer uso, é a metodologia das atividades lúdicas.

Para a creche a brincadeira instiga a curiosidade, convoca à participação, promove o processo criativo, o pensar e oportuniza múltiplas formas de expressão. Implica também em interações onde há oportunidades para aprender a conviver, exercitando regras de convivência, bem como enfrentamento de desafios a serem superados.

5.4 Sujeitos – quem são os sentados na roda?

Os sujeitos desta pesquisa são:

- As duas turmas do pré-escolar da instituição, no total de 48 crianças de 5 a 6 anos;

- 2 auxiliares de cada turma que não possuem graduação, total de 4 auxiliares mulheres. Todas possuem a formação em ensino normal e 1 das auxiliares está cursando Pedagogia em uma faculdade particular.

5.5 Procedimentos e instrumentos de coleta

Para a realização dessa pesquisa de tipo qualitativo pela metodologia da observação participante fiz uso de alguns instrumentos de coleta. Foram utilizados o diário de campo, registros fotográficos, análise documental, observação no campo em questão e produções das crianças.

Minayo (2010) aponta que diário de campo possibilita a inclusão das observações de gestos, expressões, falas, comportamentos e tantos outros sentidos e sentimentos dos sujeitos. Já os registros fotográficos são instrumentos tecnológicos que passaram a integrar o cotidiano como mediadores de produção de conhecimento, capazes de projetar, os movimentos, as expressões, os saberes e sentidos dos sujeitos no cotidiano da pesquisa, além de serem grandes instrumentos para ajudar a resgatar detalhes que fogem da memória e que passam despercebidos pelo diário de campo.

É importante salientar que ao terminar “a hora da contação de história” com as crianças, as auxiliares realizam um momento de interpretação da história. A mesma propõe produções com diversos tipos de materiais, no entanto, a produção que é mais pedida são os desenhos livres ou com algum tipo de intervenção colocado por ela.

No que se refere a produção das crianças após a contação, é importante sinalizar que analisar um desenho não é o mesmo que interpretá-lo. O desenho representa, em parte, a mente consciente, mas também, e de uma maneira mais importante, faz referência ao inconsciente. (BÉDARD, 2013). O que nos interessa é o simbolismo e as mensagens que o desenho nos transmite, não sua perfeição estética.

Para entender o ambiente e o objeto de estudo analisado, a observação, foi definida com o papel de “participante como observador”. Nesta técnica o pesquisador não oculta totalmente suas atividades, mas revela apenas parte do que pretende. A preocupação é não deixar totalmente claro o que pretende, para não provocar muitas alterações no comportamento do grupo observado. Esta posição também envolve questões éticas óbvias. (JUNKER, 1971 apud LUDKE e ANDRÉ, 1986, p 29).

Realizamos a observação participante de base dissertativa, pois queríamos relatar o que foi visto e também o não visto, mas também foi utilizado o máximo de

rigor, para que o que foi observado traga questionamentos e possibilite análises em diálogo com o objeto de estudo proposto, podendo, assim, contribuir para o avanço das temáticas propostas.

Outro procedimento importante é a listagem dos critérios usados pelas auxiliares para escolher os livros que contados nas semanas de observação. O contato diário significou um processo importante para perceber os critérios e escolhas optados por elas. Além destas observações, foi registrada a metodologia usada pela professora ao contar as histórias, se a mesma, constrói ou não possibilidades de se constituir um espaço para o surgimento da valorização da identidade negra, autoria de pensamento das crianças e a criatividade. No que tange à análise documental, seu objeto foi a documentação da escola, o projeto político pedagógico.

Para a coleta das informações com as auxiliares, realizei pequenas entrevistas em momentos distintos da pesquisa. A entrevista foi um diálogo efetivo com as entrevistadas, com respostas vindas da reflexão sobre o tema em análise.

Na busca por um maior rigor metodológico, uma maior coesão e coerência, além de uma maior contribuição para/com a pesquisa qualitativa, seguiremos por uma triangulação de instrumentos. Flick (2009) situa-nos salientando que o conceito de triangulação dentro de uma pesquisa, tem que ser constituído a partir, de pelo menos dois pontos, dos métodos. A triangulação metodológica realizada na pesquisa para estudar o dado problema, se deu pelos três instrumentos já citados.

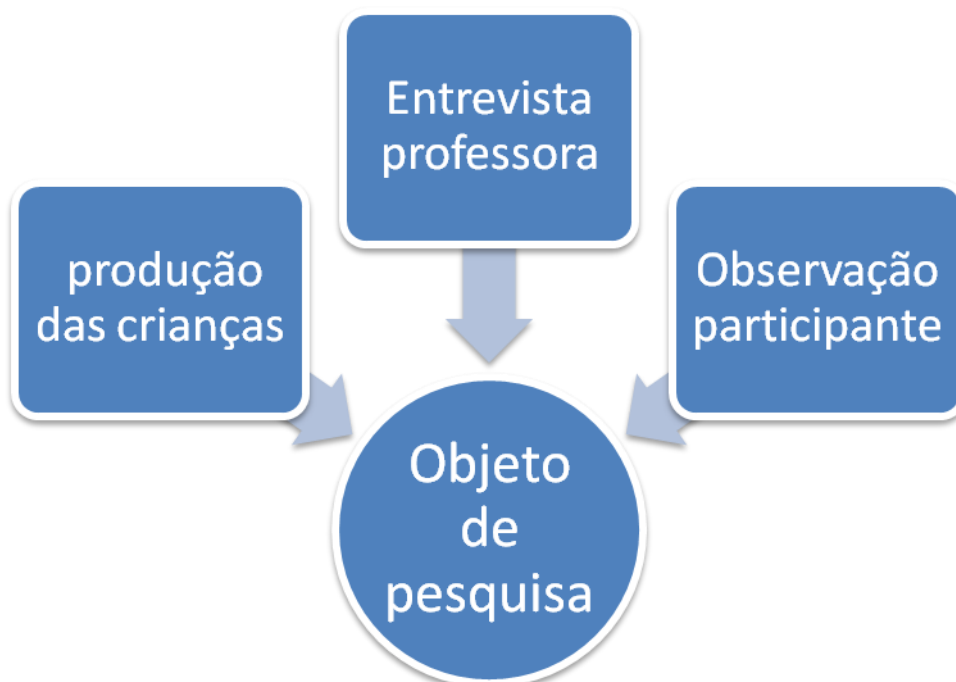


Figura 3: Triangulação que será desenvolvida

5.6 Procedimentos de análise

Com os resultados que foram obtidos, realizamos a análise de conteúdo, como proposta por Bardin (2009), que disponibilizou assim uma análise profunda sobre diferentes meios de comunicação entre sujeitos de pesquisa e pesquisador.

Vieira (2014), ao citar Gomes (2010), afirma que a análise de conteúdo pela perspectiva qualitativa segue as seguintes etapas procedimentais: categorização, inferência, descrição e interpretação. Estas etapas, que não acontecem necessariamente nesta sequência, podem assim ser descritas:

- a) Decompor o material analisado em partes, de acordo com as unidades de registro ou unidades temáticas determinadas;
- b) Distribuir as partes em categorias;
- c) Elaborar descrição dos resultados da categorização;
- d) Fazer inferências dos resultados;
- e) Interpretar os resultados a luz do referencial teórico adotado.

Para a Bardin (2009), a análise de conteúdo, enquanto método, torna-se um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Para um melhor entendimento sobre a análise de conteúdo, irei descrever abaixo as etapas que acontecem nesse processo. Segundo Minayo (2007), a análise desdobra-se da seguinte maneira:



Figura 4: Etapas da análise de conteúdo segundo Minayo (2007)

A etapa da pré-análise compreende a leitura flutuante. Esta leitura é importante para que o pesquisador se aproprie de seus textos, realizando uma ponte entre os

documentos que estão sendo analisados e as suas anotações, para que dessa maneira possa surgir os primeiros sentidos para a pesquisa, formulando e reformulação de hipóteses ou pressupostos, constituindo o *corpus* de seu trabalho. Tendo a ciência que esse *corpus* é a demarcação do universo dos dados coletados, sendo constituído a partir de escolhas, seleções e regras previamente estabelecidas que devam acima de tudo ter pertinência aos objetivos e hipóteses levantados pela pesquisa. (BARDIN, 2009)

Já na etapa da exploração do material, o pesquisador realiza uma busca para encontrar categorias que são expressões ou palavras significativas em função das quais o conteúdo de uma fala será organizado. O processo acontece por meio da redução de texto à palavra e expressão significativa.

A via pré-escolhida por esta pesquisa é a análise temática, uma das tipologias da análise categorial. A Análise Temática trabalha inicialmente esta fase, recortando o texto em unidades de registro que podem constituir palavras, frases, temas, personagens e acontecimentos, indicados como relevantes para pré-análise.

Por último e não menos importante, o pesquisador realiza a classificação e a junção dos dados, escolhendo as categorias teóricas, responsáveis pela especificação do tema (BARDIN, 2009). A partir deste momento, o pesquisador realiza as interpretações, costurando as mesmas com o seu quadro teórico.

Bardin (2009) afirma que “A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça. A linguística é um estudo da língua, a análise de conteúdo é uma busca de outras realidades através das mensagens” (BARDIN, 2009, p. 45). No entanto, além da mensagem escrita propriamente dita, a análise de conteúdo visa o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica, entre outras, por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares.

Portanto, ao expor a metodologia utilizada na pesquisa, a nossa proposta é colocar para o leitor as diferentes fontes para validar a confiabilidade e a fidedignidade da pesquisa que foi realizada.

Capítulo 6: ANÁLISE DE RESULTADOS

Partindo do modelo metodológico escolhido para a pesquisa e tendo como objetivo o tratamento dos dados, apresento neste capítulo o corpus de análise desta dissertação, entendendo que corpus segundo (BARDIN, 2009) é a demarcação do universo de dados coletados que foram construídos a partir de escolhas, seleções e regras previamente estabelecidas em pertinência aos objetivos e hipóteses levantados pela pesquisa.

Primeiramente foi realizada a pré-análise, ou seja, o material foi organizado, os documentos foram escolhidos para serem analisados e as questões norteadoras ou as hipóteses foram formuladas de maneira com que gerassem indicadores para fundamentar a interpretação final, a partir de uma leitura flutuante. (BARDIN, 2009) Dessa maneira, defino como categorias primárias a serem norteadoras desta pesquisa os seguintes conceitos/temas: autoria de pensamento, criatividade e educação étnico-racial no contexto da educação infantil.

Estes conceitos, já discutidos teoricamente ao longo desta dissertação, se constituíram em palavras-chave para a análise do campo, sendo os primeiros pontos de interesse durante a observação participante. Contudo, é importante salientar que a pesquisa não estava restrita a estes pontos, ela foi flexível, tendo um olhar atencioso, colaborador, solidário para questões que surgiram durante o cotidiano da mesma.

Para análise dos dados, selecionei 4 momentos da observação participante, sendo estes divididos em 2 momentos para cada sala de aula observada. Cabe ressaltar que estas cenas observadas foram articuladas a outros dados coletados/observados, segundo a triangulação proposta, de maneira a colaborar para a interpretação dos resultados à luz do referencial teórico adotado.

Sobre os livros utilizados pelas duas turmas durante os meses de minha permanência em campo, foi possível observar que a maior parte dos livros que foram contados às crianças pelas auxiliares, foram escolhidos pelas mesmas. Somente os livros contados no mês de novembro foram selecionados pela coordenação da creche, pois seriam parte integrante do projeto de consciência negra. Entrei na sala de aula da turma 1 para realizar a primeira observação no dia 19 de setembro de 2016 e na turma 2 no dia 22 de setembro de 2016, registrando, a partir de então, as minhas observações duas vezes por semana em cada uma das turmas. Ao fim deste processo, totalizou-se um

período de 60 horas de observação em sala de aula, sendo 30 horas na turma 1 e 30 horas na turma 2.

6.1 É hora de chamar para a roda – Levantamento dos livros

As duas primeiras vezes em que entrei nas turmas foram para realizar o levantamento dos livros dos cantinhos de leitura. Ao entrar em cada turma, me apresentei às crianças (todas já me conheciam pelo fato de eu realizar trabalho voluntário com os meus alunos lá) e conversei com as auxiliares sobre a pesquisa em si e como seriam os procedimentos de pesquisa desenvolvidos por mim em sala de aula.

Nesse momento, esclareci para as crianças e para as auxiliares que o meu interesse era acompanhar a contação de história e as atividades que viriam em seguida, conhecendo um pouco mais como acontecia a leitura das histórias dos cantinhos de leitura. No primeiro dia em sala de aula, as auxiliares da turma 1 perguntaram como seria a minha permanência no espaço, respondi que elas deveriam seguir normalmente o planejamento e que apenas me permitissem participar dos momentos de atividade relacionadas à leitura dos livros. Esse procedimento foi adotado para que não houvesse um direcionamento à realidade pesquisada, uma vez que o que me interessava iria além da contação de história e buscava era compreender como o discurso delas circulava na sala de aula.

Em seguida apresento a tabela dos livros coletados em cada cantinho de leitura.

| Livros do cantinho de leitura TURMA 1 |
|---|
| Meu amigo trovão – Aut: Sonia Rodrigues |
| Um estranho no galinheiro – Aut: Mick Manning |
| Cinderela – Aut: Bruno de La Salle |
| Pinóquio; A galinha Ruiva; O patinho feio; A baleia Cantora – Aut: Clássicos da Disney – 4 em 1 |
| A visão do Pavão – Aut: Caio Riter |
| O barquinho – Aut: Regina Siguemoto |
| Branca de neve e os 7 anões; Pinóquio – Aut: Coleção doçuca |
| Lenda da Iara – Aut: Stella Leonardos |
| Chapeuzinho Amarelo – Aut:Chico Buarque |
| Chapeuzinho Vermelho – Aut: Rai editora |
| Clássicos da Disney – Os três porquinhos/ O natal do tio patinhas/ O leão cordélio/ Mickey contra o gigante |
| Clássicos da Disney – O mágico de oz/ O gafanhoto e a formiga/ A volta de Mogli/ O cowboy valentão |
| Clássicos da Disney – Bambi/ Ursinho Puff/ Chapeuzinho vermelho/ A corrida dos bichos |
| Clássicos Disney – Dumbo/ A cama voadora/ A mina dos sete anões/ A roupa nova do imperador |
| Clássicos da Disney – Alice no País das maravilhas/ Os jacarés de estimação/ Os três ursos/ Os anões mágicos |
| Disney– A pequena sereia – Aut:Edelbra |
| Frozen Anna – Disney |
| Alice no país das maravilhas |
| Contos da Disney – Peter Pan |
| A pequena sereia – Classic Stars Todo livro |
| Dona Baratinha – Recontado por Ana Maria Machado |
| Clássicos Disney – Pedro e o lobo/ Quincas e o boneco de Piche/ Mogli/ Aventura do vale feliz |
| Não! Não fui eu! – Tradução Ruth Rocha |
| Bicho de Goaiaba – Aut: Alciene Ribeiro Leite |

| |
|--|
| Bule de café – Aut: Luís Camargo |
| O patinho feio – Aut: Ciranda Cultural |
| Para que serve um livro? – Aut: Chloé Legeay |
| Peppa – Aut: Silvana Rondo |
| Bichos da África – Aut: Rogério Andrade Barbosa |
| A cor da vida – Aut: Semíramis Paterno |
| Pinote, o fracote e janjão, o fortão – Aut: Fernanda Lopes de Almeida |
| Os tesouros de Monifa – Aut: Sônia Rosa |
| O menino que aprendeu a ver – Aut: Ruth Rocha |
| A bonequinha preta – Aut: Alaíde Lisboa de Oliveira |
| O nariz da vovó – Aut: Eva Santana |
| Diferente somos todos – Aut: Aline Perman |
| Até as princesas soltam pum |
| Por favor, obrigada, desculpe |
| Feliz aniversário, Jamela – Aut: Niki Daly |
| Nós x nós – Aut: A turma do Pererê Ziraldo |
| Emília no país da gramática– Aut: Monteiro Lobato |
| As tranças de Bintou – Aut: Sylviane A. Diouf |
| Fá, o adivinho– Aut: Companhia das letrinhas |
| Um cachorrinho para Kakau – Aut: Theresinha C. |
| Obax – Aut: André News |
| Rapunzel – Aut: Anne Marie Ryan |
| O menino marrom – Aut: Ziraldo |
| A decisão do campeonato – Aut: Ruth Rocha |
| Ciça e a rainha – Aut: Neusa Jordem |
| Os 3 porquinhos – Aut: Ana Maria Machado |

Tabela 10: Livros encontrados no cantinho de leitura da turma 1

| Livros do cantinho de leitura TURMA 2 |
|---|
| Ariel e a corrida de cavalos marinhos – Disney DCL – Difusão Cultural do livro |
| Peter Pan – Histórias Clássicas |
| No reino da frutolândia – Aut: Cristina Marques |
| Pinóquio – Clássicos de ouro |
| Branca de neve – Clássico da literatura infantil |
| Branca de neve – Classic Stars Todo Livro |
| A bela adormecida – As melhores fábulas |
| O pequeno polegar – Classic Stars |
| Cinderela – Clássicos inesquecíveis |
| A pequena sereia – Disney princesas |
| Alladin – Disney contos |
| O casamento de dona baratinha – Coleção hora de ler |
| Barbie – As fadas das jóias |
| O mundo dos bichos – Ed. Chocolate |
| O patinho feio – Clássicos inesquecíveis |
| O leão e o camundongo– Fábulas inesquecíveis |
| A vida na fazenda – Abelhinha Julieta |
| O golfinho esperto – Coleção Arca de Noé |
| Animais divertidos – Ciranda cultural |
| As melhores fábulas – O mágico de Oz |
| Fábulas de esopo – A raposa e o corvo |
| Os músicos de Bremen – Classic stars |
| No fundo do mar – Paulinho, o polvo |
| Contos clássicos João e Maria – Ciranda cultural |
| Um cachorrinho chamado pirrô |
| Pacheco, o cachorro gigante – Aut: Maria Clara Machado |
| Meu amigo o cachorro – DCL Difusão Cultural do Livro |
| Barbie princesa pop star – Uma aventura musical |
| Jujuba – Aut: Carlos Figueiredo |
| Na minha escola todo mundo é igual – Aut:Rosana Ramos |
| Saci sapeca |

Tabela 11 Livros encontrados no cantinho de leitura da turma 2

A intenção deste levantamento foi mapear os conteúdos veiculados nos livros infantis de forma a possibilitar uma revisão crítica deste material, a partir de um distanciamento que pudesse me permitir perceber a produção de um discurso, de uma imagem estereotipada (ou não) sobre os negros e também possibilidades (ou não) de serem instrumentos facilitadores da valorização identitária por meio da contação de história.

Outro objetivo deste levantamento foi investigar as formas de seleção e circulação destes livros em sala de aula, tanto pelas auxiliares quanto pelas crianças. Nesse sentido, o universo, a diversidade dos livros foi um ponto fundamental da análise. Outro eixo do levantamento consistiu em perceber o campo de possibilidades que os livros dos cantinhos das salas davam para as auxiliares propiciarem a criatividade e a autoria de pensamento especificamente das crianças negras. Ao longo da pesquisa pude constatar que a leitura para a criança é uma prática cotidiana muito valorizada na creche em questão. Neste espaço, fora do momento de contação de história, a escolha e o manuseio dos livros, muitas vezes, eram feitos pelas próprias crianças. Portanto, pude analisar que as crianças ali não eram meras ouvintes das histórias eram, também, leitoras da imagem, leitoras dos gestos de quem as contam e (re)produtoras, cada qual ao seu modo, da história que lhes foi escolhida e contada.

Foram analisados 82 livros no total, dos quais aproximadamente 40 traziam representações de pessoas, dos quais apenas 14 traziam pessoas negras como personagens., São eles: *O barquinho*, *Peppa*, *A bonequinha preta*, *As tranças de Bintou*, *Ifá- o adivinho*, *Ciça e a rainha*, *Obax*, *A decisão do campeonato*, *Um cachorrinho para kakau*, *Feliz aniversário- Jamela*, *Os tesouros de Monifa*, *A cor da vida*, *Saci sapeca* e *O menino marrom*. Curioso registrar que no livro *O barquinho*, o personagem negro aparece apenas na capa, dentro do livro ele some.

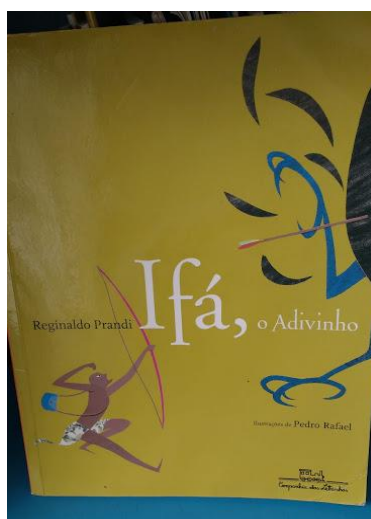
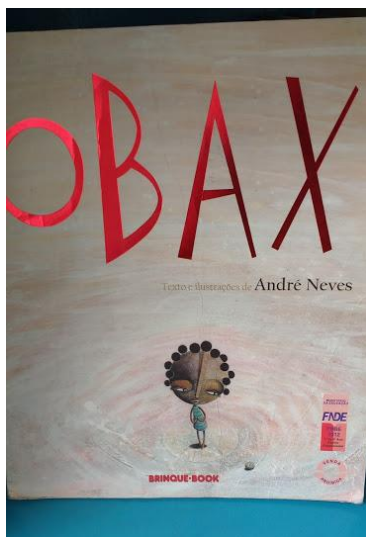
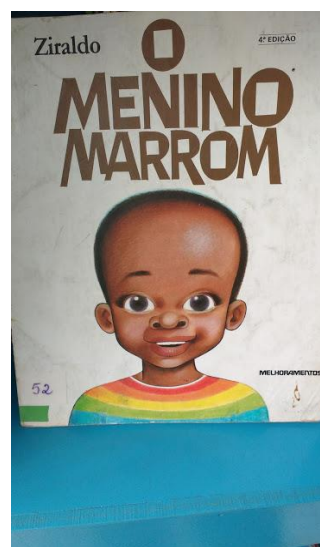
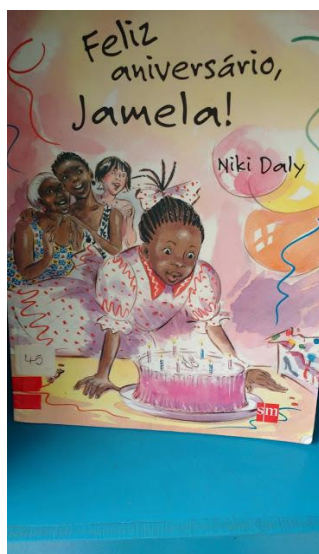


Figura 5: Fotos dos livros do cantinho de leitura

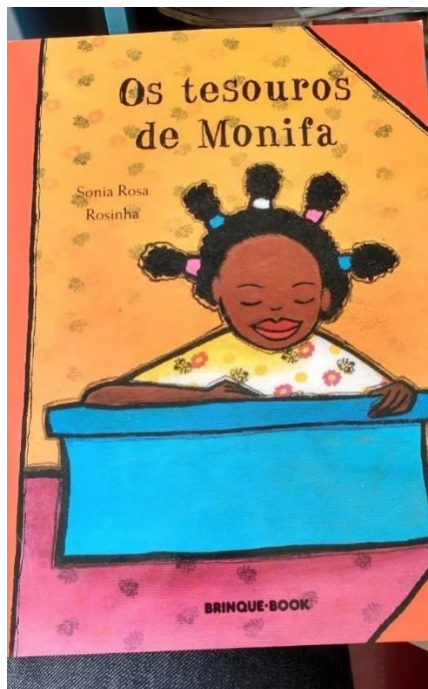


Figura 6: Fotos dos livros do cantinho de leitura 2

Solicitei às auxiliares de cada turma que me falassem os dez livros que mais utilizavam com as crianças e, sobre estes, foram feitas as seguintes perguntas: Por que você escolheu estes livros? Qual é a importância que você percebe em trabalhar estes livros que você escolheu? Nenhuma das auxiliares citou em sua resposta o fato de escolherem os livros pensando na diversidade étnico-racial que estes possam ou não apresentar, assinalando a mim, pesquisadora, que a diversidade de representações de pessoas não seria um critério consciente para a escolha dos livros que estas utilizam.

Foram quatro os métodos de escolha dos livros relatados pelas auxiliares: escolha feita aleatoriamente por uma das crianças no mesmo dia, escolha aleatória dos livros dos cantinhos pelas auxiliares, escolha do livro pela professora regente para complementar o conteúdo da aula dada na parte da manhã e a indicação do livro pela coordenação, fato que acontecia em projetos grandes.

Sobre os 10 livros listados pelas auxiliares a meu pedido. Foi possível perceber que do total de livros escolhidos por elas, aqueles que apresentavam representação de pessoas, na turma 1 havia somente dois que possuíam ilustrações de pessoas negras, são eles: Cinderela, Branca de neve e os 7 anões, Pinóquio, Clássicos da Disney – Os três porquinhos/ O natal do tio patinhas/ O leão cordélio/ Mickey contra o gigante, Clássicos da Disney – Alice no País das maravilhas/ Os jacarés de estimação/ Os três ursos/ Os anões mágicos, A pequena sereia, Dona Baratinha, Peppa, Até as princesas soltam pum, Um cachorrinho para Kakau. Na na turma 2, somente um livro, são eles, Saci sapeca, Barbie – As fadas das jóias, A vida na fazenda – Abelhinha Julieta, Contos clássicos João e Maria – Ciranda cultural, Pacheco, o cachorro gigante, A pequena sereia, Cinderela, A bela adormecida, Peter Pan, Ariel e a corrida de cavalos marinhos.

Dentre estes, destaco o livro do *Saci Sapeca*, trabalhado na turma 2. Nesta história, a representação do negro é o próprio saci, apesar de existirem outras crianças na história, todas são representadas pela raça branca e qualificadas como bondosas, já o saci é negro e travesso.

Perguntei para a auxiliar da turma 2 se ela trabalhava com o livro fora da época de comemoração do folclore e o porquê da escolha entre os dez. A auxiliar comentou que utilizava este livro fora desta época, trabalhando a diferença e a disciplina, já que o saci é “diferente” dos outros e é muito arteiro, “um menino que gosta de chamar atenção” (DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO, 2016, p.3).

Pude perceber que a auxiliar percebe o livro do saci não apenas como um conto folclórico, mas como um recurso para se trabalhar a diferença. No entanto, o livro

ilustra uma figura estereotipada do negro que evidencia a diferença como inferioridade. Trata-se, portanto, de uma representação negativa acerca da criança negra, ou seja, o escurinho, o diferente, o malvado, o arteiro. No entanto, não tive a oportunidade de observar a história sendo contada pela auxiliar para poder realizar de fato uma análise sobre o discurso proferido, observando se haveria a adoção de um discurso estereotipado ou propiciador de educação multicultural, conciliadora e não preconceituosa

Os dois livros citados pela auxiliar da turma 1 que trazem a representação da criança negra um é *Peppa* que contém 1 criança negra de cabelo cacheado que faz progressiva no cabelo e que, ao longo da história, percebe que é melhor ter cabelo cacheado, pois o liso não a deixa realizar diversas atividades que ela gosta. O outro livro é *A bonequinha preta*, que traz a história de uma menina branca que brinca com uma boneca preta, ou seja, a representação do negro é por meio da figura de uma boneca, sendo o personagem principal branco. Após sair da sala no primeiro dia de levantamento, fui até a direção para comunicar que tinha acabado e que já estava indo embora. Fiz algumas perguntas para a diretora sobre a porcentagem de crianças negras na creche e a mesma não soube responder com clareza, apenas disse acreditava que a creche possuía 30% de crianças negras. No entanto, visualmente era perceptível que o público atendido pela creche era 80% constituído por crianças negras. Aproveitando a questão, perguntei se a creche tinha o costume de colocar em seus projetos a questão étnico-racial. A mesma me afirmou que sim, que na época de comemoração do folclore brasileiro, a questão do respeito ao negro era colocada em pauta e que ainda naquele ano, a questão seria trabalhada na semana de consciência negra, em novembro.

Desse modo, podemos observar a concepção do multiculturalismo folclórico que Canen (2012) nos alerta, mostrando que a questão do respeito ao negro e à diversidade é trabalhada, em muitas escolas, de forma pontual, apenas em festas, apresentando um currículo vazio que valoriza a pluralidade cultural apenas com estratégias de trabalho de aspectos exóticos, folclóricos, como receitas típicas, festas, dias especiais e caracterizações.

No que se refere às manifestações afro-brasileiras, é importante pontuar que muitas das vezes as escolas às celebram de maneira a dar enfoque apenas ao caráter estético, em formas de folclore, dando a elas uma ideia de passado fechado, descontextualizando-as do cotidiano presente. Desta maneira, acreditamos que este tipo de prática marginaliza a cultura afro-brasileira atuando no campo da violência

simbólica, pois ao reduzir a riqueza das culturas afro-brasileiras renega esta como uma construção política participativa expressa pelos movimentos sociais negros espalhados por todo o país. Por tudo isto, nós educadores precisamos nos alertar, observar e refletir quais as representações que queremos difundir didaticamente sobre os negros em nosso sistema escolar.

A diretora da creche, sobre a temática, afirma,

“Na creche nunca tivemos problemas de preconceito, racismo, trabalhamos esta questão durante o ano, mas acredito que as crianças de creche não pensam ainda nisto, são muito pequenas, hoje encontramos muito blá blá sobre racismo, eu nunca percebi nada grande na creche, pelo menos nada chegou até aqui, na minha sala.” (DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO, 2016)

Na fala da diretora pude perceber o efeito perverso do processo discriminatório enraizando em nossa sociedade e que reflete em nossas escolas (LIMA & ROMÃO, 1998; CAVALLEIRO, 2000 e 2005; BOTELHO, 2000; NEVES, 2002; LISBOA, 2005, CABRAL, 2007). A fala da diretora parece demonstrar a dificuldade da creche em auxiliar a criança negra na construção/ valorização de sua identidade étnica, além de deixar marcado, de certa forma, a invisibilidade do aluno negro dentro da creche, dado que revela uma sequela provocada pelas ideologias racistas (MUNANGA, 2008). Isto fica evidente na seguinte parte da fala da diretora : “acredito que as crianças de creche não pensam ainda nisto, são muito pequenas, hoje encontramos muito blá blá sobre racismo” Assim, parece-nos que o padrão branco ocupa todos os espaços. Nele a ausência do negro (vide a diretora considerar a existência de poucas crianças negras na creche) é normal. O discurso da diretora não nos mostra de forma clara um caminho de contribuição para a construção de noções de respeito, tolerância e alteridade nas crianças negras e não negras. Cabe ressaltar que tais situações não ocorrem exclusivamente na creche pesquisada, pois segundo apontou Cavalleiro (2003), expressões de racismo e preconceito ocorrem cotidianamente em escolas de Educação Infantil. A autora também afirma que a escola ainda não vem oferecendo às crianças negras oportunidades para que construam sua identidade e percebam seu grupo racial positivamente como integrante da sociedade brasileira. E embora haja livros de literatura infantil que apresentam personagens negros/as como protagonistas, estes poucos, muitas vezes, não chegam aos alunos ou não se tornam objetos de tematização, apreciação e análise.

6.2 É hora da história – Momento 1: da Peppa ao cantor que mudou a cor



Figura 7: Peppa e o alicate

cabelo cortado com

Como dito a cima, optei por selecionar 4 momentos da observação participante para análise, sendo 2 para cada sala de aula. Irei começar pela turma 1. Em relação a turma 2, cabe registrar que esta turma apresentou uma maior quantidade de livros em seu cantinho de leitura e também uma maior quantidade de livros com representações de personagens negros.

O início da minha observação foi muito difícil, comecei me despidendo dos meus conceitos para construir uma nova visão e uma nova postura. O dia a dia da pesquisa me fez aprender a escutar muito mais do que falar, a dar voz às auxiliares sem necessariamente interferir em suas falas, em mudar de lugar para não atrapalhar a dinâmica da turma e buscar com o tempo em campo ser invisível. Todas situações bastante diversas das que estava acostumada a lidar em meu trabalho como pedagoga. Enfim, naquele momento o foco nos discursos – criança e educadora – era o que importava

Antes de iniciar a contação de história a auxiliar de turma 1 perguntou se alguma criança estava disposta a escolher o livro do dia. Uma das crianças levantou a mão e gritou pelo livro *Peppa*. O livro conta a história de uma menina visualmente representada com a pele branca, mas que ao ler a história claramente a personagem

representa de uma personagem de características negra. O fato pode ser comprovado pela descrição feita da menina, sendo esta possuidora de cabelos tão crespos e duros ao ponto de sua mãe cortá-los com um alicate. Foi possível perceber durante minha presença em campo que este era um dos livros preferidos da turma. A auxiliar aceita a escolha e começa a contar a história. Logo no início avisa, “no final da história vocês terão que desenhar a Peppa, depois eu separo o papel” (DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO, 2016, p.7).



Figura 8: Peppa alisa seu cabelo

A auxiliar contava a história quando de repente na parte em que a Peppa alisa o cabelo surge a fala “eu tenho vontade também, minha mãe já fez no dela” (DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO, 2016, p.7). Sim, uma das crianças verbaliza que sua mãe havia feito progressiva e ela (criança) também tinha a vontade de fazer. Deste modo, a imagem da mudança física da personagem era entendida como algo positivo para aquela criança que também compartilhava do mesmo dito ‘problema’ de Peppa, o seu cabelo crespo. Ao observar a postura da auxiliar após a fala da aluna, foi possível perceber que esta apenas escutou e continuou a história. Outra fala a ser relatada, foi observada já perto do final da história quando a personagem molha os cabelos e tem de volta os cachos, outra aluna negra diz “que dó! Liso é mais bonito” (DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO, 2016, p.7). Neste momento, a auxiliar para a contação e faz sua intervenção apontando para os seus próprios cabelos e comentando que o dela é liso, pois, ela fizera o mesmo que a Peppa, mas a diferença é que mesmo molhando o dela continua liso.

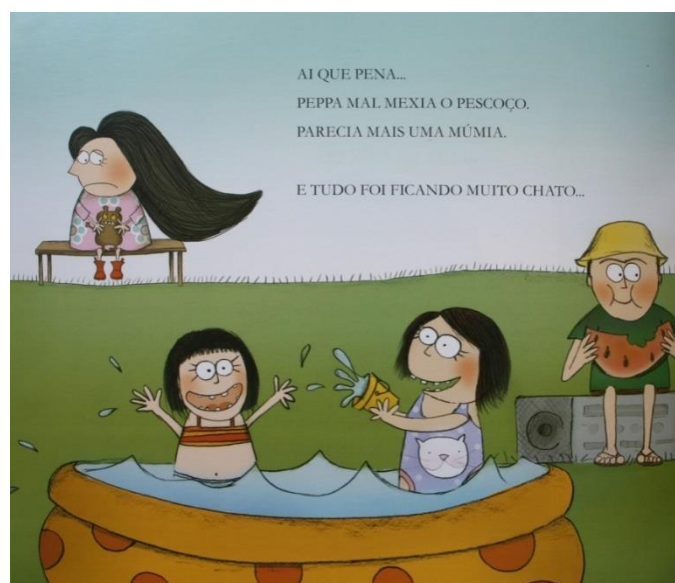


Figura 9: O dilema de Peppa

Sobre a contação em questão, sendo a história e a auxiliar de sala referências para as crianças, a ideia passada é a de que ter cabelo crespo é feio, que seria um tipo de cabelo duro que só serviria para ‘fechar um pacote de biscoito’. O dilema da personagem está entre ficar com os cabelos lisos e sedosos e não poder brincar para não estragá-los ou voltar a ter seus cachos e brincar livremente. Ao fim da história Peppa abre mão de seus cabelos lisos escolhendo ser feliz e brincar com seus amigos.

Ainda no decorrer da história, carregava comigo questões relativas à imaginação das crianças. Será que a auxiliar não irá dizer nada? Que o estereótipo de beleza e a identidade imposta pela história como marca de normalidade não seriam trabalhados pela auxiliar? Como minhas questões não foram respondidas, a solução era aguardar pelos desenhos, nos quais as crianças iriam desenhar a parte da história que mais gostassem. Interessava-me saber e compreender, naquele momento, por meio de uma proposta pedagógica, o que as imagens do livro sugeriam às crianças, que cenas do cotidiano escolar delas seriam resgatadas, o que aquela história e a narrativa da auxiliar teriam deixado no imaginário delas.

Observando o movimento da atividade em sala de aula, fui anotando e conversando com as crianças sobre os desenhos que faziam. Passando em uma das mesas uma criança me chama e fala “Tia, minha Peppa tá bonita?”, afirmei e perguntei o porquê da escolha do cabelo liso e não do cacheado, a menina disse “Ela fica mais bonita de cabelo liso”. (DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO, 2016, p.8) Continuando a minha caminhada pela sala, paro em uma das mesmas em que um menino desenhava a Peppa

careca, pergunto sobre a falta de cabelo da personagem e os meninos do lado começam a rir, até que um deles diz: “- Ela tá careca tia.” E o que desenha complementa: “- Resolvi o problema dela.”. (DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO, 2016, p.8)

Ao terminarem a auxiliar pede para que formem novamente a roda e comentem sobre os desenhos produzidos. Para a minha surpresa, com exceção da Peppa careca, todas as crianças desenharam a Peppa de cabelo liso. A auxiliar apenas comentou sobre a beleza dos desenhos e não fez nenhuma discussão sobre o fato. Em seguida, ela me perguntou se eu gostaria de falar algo e eu respondi que sim. Meu objetivo era coletar mais percepções das crianças sobre a história. Perguntei se algum deles conhecia alguém que tinha vontade de mudar alguma coisa no corpo. Uma das respostas mais expressiva foi a de uma menina branca de cabelo crespo e meio alourado, ela comentou que a tia dela tinha um “nariz de túnel” e que afinou.

Em seguida, um menino negro fez referência ao cantor Michael Jackson que é representado em uma estátua na Comunidade Santa Marta. A situação nova e o nome inesperado vindo de uma criança de 6 anos causou um certo alvoroço na turma. Cheguei a pensar – Nossa, que “caos”! Crianças se movimentando, dispersas, conversando umas com as outras sobre a ida ou não até a estátua, se já pegou o bondinho para chegar até o Michael Jackson. Porém, ao buscar Morin (2007), o autor afirma que a dispersão não indica necessariamente algo ruim, mas sim uma forma de alterar o ambiente para algo vivo sendo indispensável para a auto-organização dos pensamentos, a inovação e a criação. Naquele momento vinte e três crianças entre cinco e seis anos, durante 15 segundos de euforia coletiva, discutindo sobre a imagem e a minha provocação criavam e resgatavam em suas memórias suas próprias vivências, exerciam em meio ao aparente caos a discutida autoria de pensamento (FERNANDEZ, 2001). Depois da euforia pedi que o menino voltasse a dizer o que estava pensando e então comentou “é que a minha prima disse que ele quis mudar de cor, ele era preto e ficou branco e feio e ela disse que ele era mais bonito pretinho” (DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO, 2016, p.8). Simultaneamente um burburinho começa e me chama a atenção o seguinte diálogo:

“Criança A – Ele morreu!

Criança B –Ele tinha câncer.

Criança C – Ele morreu e viveu.

Criança D – Não, ele virou estátua, meu pai tem o DVD dele!

Criança E– Ele tomou um remédio e o coração “tava” batendo e parou– Eu gosto dele!

Criança F – Ele tomou remédio para ficar branco e morreu”

(DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO, 2016)

Depois da atividade conversei com a auxiliar sobre o quanto de ambiguidade e conflito existe no ser humano Michael Jackson, o quanto ele representava além do artista negro que teve uma trajetória de sucesso em um país como Estados Unidos da América, no qual há limites bem demarcados entre negros e brancos, um país marcado por um racismo histórico de violência contra os negros, de leis de segregação racial, de desigualdades sociais e econômicas e, o quanto isso interferiu na não aceitação corporal do cantor. De tal modo que o Michael Jackson se transfigurou, o cabelo, o rosto, a pele, realizou clareamento. Gomes (2008) corrobora que esse processo pelo qual passou o cantor é tenso e conflituoso, é construído social e historicamente, é aprendido e vivido. O que é ser negro? “A rejeição do corpo negro pelo negro condiciona até mesmo a esfera da afetividade. Toca em questões existenciais profundas” (GOMES, 2008, p.124). Porém, é evidente o quanto a expressão, o estilo de dançar que Michael levava para os palcos eram um modo de afirmação e valorização da música e da cultura afro-americana.

O posicionamento da auxiliar na atividade e seu silenciamento na maior parte do tempo me causou certo incômodo. Em sua fala, ao se comparar a personagem do livro, reforçando todo o estereótipo em torno da beleza do cabelo crespo. E, em seu silêncio ao ouvir as crianças comentando sobre o cantor que mudou de cor, pois branco é mais bonito, é possível perceber a naturalização do preconceito, no qual é comum e aceito querer ser branco ou ter o cabelo liso, pois, para a sociedade este é o belo e o desejável. Esta atitude da auxiliar, mesmo que não consciente de sua relevância pedagógica e de sua influência na construção do imaginário infantil contribuiu para a manutenção e reprodução do racismo e do preconceito racial que, como relatado aqui, se dá de forma imperceptível e naturalizada.

O discurso e o silêncio são capazes de se apresentar como instrumentos de disseminação de valores, estereótipos e conceitos negativos sobre as diferenças raciais, comprometendo o senso crítico e ético, fazendo com se lance sobre o negro um olhar pré-concebido, impedindo de se perceber a totalidade de seus atributos, acarretando inúmeras desvantagens para o grupo negro e para toda sociedade. (CAVALLEIRO, 2000, p. 26).

Segundo Cavalleiro (2000), essa falta de autoconsciência, principalmente por parte dos professores e educadores contribui para que esses participem da conspiração silenciosa que compromete as relações étnico-raciais dentro da escola e promova um

resultado ainda mais grave que é não perceber que existem racismo e preconceito racial no ambiente escolar.

6.3 É hora da história – Momento 2: Do remédio da cor até a negativa da cor da Branca de Neve.

No dia seguinte à história de Peppa, ao chegar à creche para a observação a criança F da turma 1, que afirmou que a morte do cantor foi causada por um remédio que deixava ele branco, me gritou e falou “tia, tia! Ele morreu por causa do remédio mesmo!!” (DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO, 2016, p.9). Neste momento, me fiz de desentendida e perguntei de quem ele estava falando, ele respondeu “ué, o cantor!” (DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO, 2016, p.9).

Neste dia, a turma estava bastante agitada e para conter e tentar formar a roda a auxiliar gritava, “se vocês não formarem a roda, não sentarem, vocês não irão para o terraço brincar, ficarão sem brincar hoje!”. (DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO, 2016, p.9). Num instante, a roda estava formada e eu pedi para a criança F repetir para todos o que ele havia me falado. “O Michel Jackson morreu porque o remédio deixou ele branco!!” (DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO, 2016, p.9). Perguntei para a turma se existia mesmo um remédio para ficar branco ou negro e o que eles achavam sobre isto. A turma ficou em silêncio. As crianças começaram a se entreolhar, soltando risadas, alguns balançavam a cabeça dando sinais de que sim, e ao mesmo tempo, que não. Na verdade, nem eu saberia responder a questão com propriedade. A turma continuava em silêncio. Resolvo, então, quebrá-lo e pergunto para a criança que estava do meu lado, “Bom, se existe este remédio, de que cor você queria ser?” (DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO, 2016, p.9).

A criança pensa e num instante franze os olhos para mim e responde rapidamente, “Eu, eu mudaria, para a cor da Uniqua!” (DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO, 2016, p.10). Em seguida perguntei para a turma quem era Uniqua. Todos riram de mim e gritaram com alvoroço, “é a do backyardigans!”, “é a roxa”, “é a lilás” (DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO, 2016, p.10). Foi o pontapé para uma explosão de sugestões, uma gritaria lúdica, todos disputavam quem falava mais e mais alto, que cores seriam. A sala se transformou num arco-íris. Do verde mais claro até o vibrante rosa chiclete, um gradiente distribuído entre as crianças.

Embora soubesse da existência de enunciados clássicos de manobras, de subterfúgios, de táticas que os indivíduos usam para burlar o discurso racista e

hegemônico e, ao se autodeclararem, reinventam formas como as que Munanga (2008) listou²¹, mostrando as várias formas de dizer sobre a sua identidade étnica. Não esperava este uso por crianças tão pequenas. Confesso que eu esperava, com uma certeza absoluta, uma resposta lógica: preto ou branco. Pensava somente nestas cores e não numa resposta multicolorida e desconcertante. Ao apropriarem-se de um colorido lúdico fazem uso de sua criatividade, geram uma ideia própria e com esta possibilidade brincam afastando-se de temas não tão agradáveis.

O tempo de observação me fez rever que os acontecimentos de uma pesquisa com criança são tão sensíveis que extrapolam a escola e abarcam o cotidiano, a rua, a colisão, os “não ditos”, a ciência, o erro, a vida, a arte, o caos, o conflito e principalmente o imaginário infantil e a criatividade. Winnicott (1975) nos remete à origem da criatividade, a partir de uma perspectiva colorida, assim como as crianças da turma 1 fizeram. O autor afirma que a criatividade significa o colorido de toda a atitude com relação à realidade externa. Para ele, o mundo sem este colorido é um mundo de submissão que “traz consigo um sentido de inutilidade e está associado à ideia de que nada importa e de que não vale a pena viver a vida” (WINNICOTT, 1975, p.95). Ou seja, o autor entende a presença de criatividade como condição para uma vida saudável, ou a forma com que o indivíduo se relaciona com a realidade externa. A criatividade é, para ele, o que dá sentido à vida humana. Entende, ainda, que é impossível uma destruição completa da capacidade de um ser humano para o viver criativo, “pois, mesmo no caso mais extremo de submissão, e no estabelecimento de uma falsa personalidade, oculta em alguma parte, existe uma vida secreta satisfatória, pela sua qualidade criativa ou original a esse ser humano” (WINNICOTT, 1975, p. 99).

Sem criatividade seria uma maneira doentia de se viver. Por meio da criatividade e do imaginário, a criança é seduzida a se cintilar e ser a cor que quiser, se enfeitar de colorido, ser a própria purpurina.

o impulso criativo é algo que pode ser considerado como uma coisa em si, algo naturalmente necessário a um artista na produção de uma obra de arte, mas também algo que se faz presente em qualquer pessoa – bebê, criança, adolescente, adulto ou velho – se inclina de maneira saudável para algo ou realiza deliberadamente alguma coisa, desde uma sujeira com fezes ou o prolongar do ato de chorar como fruição de um som musical. Está presente tanto no viver momento a momento de uma criança retardada que frui o respirar, como na inspiração de um arquiteto ao descobrir subitamente o que deseja construir, e pensa em termos do material a ser utilizado, de modo que seu impulso criativo possa tomar forma e o mundo seja testemunha dele. (WINNICOTT, 1975, p. 100).

²¹ A citação foi descrita no capítulo 4 desta dissertação

Depois de toda brincadeira sobre as cores, enfim a auxiliar de turma pôde realizar a contação de história. Neste dia, fiquei na turma 1 mais do que a 1 hora planejada, já que a discussão tomou bastante tempo. A auxiliar escolheu a história da *Branca de Neve e os sete anões*. Eu já sabia a história que ela iria contar, pois a professora regente havia me falado do início do planejamento sobre contos clássicos.

Vi, naquela contação, a oportunidade da sala de aula se tornar num instante uma batalha de identificação no campo da representação. Estava ansiosa para escutar o discurso da auxiliar ao contar a história e saber qual a atividade que ela daria em seguida. Porém, também estava com medo de o campo não apresentar nenhuma questão ligada à identidade e a oportunidade passar entre as minhas mãos.

O momento se inicia com todas as crianças escutando silenciosamente. Num dado momento, me pego olhando para as paredes da sala e vejo a ausência de heróis e heroínas negros, vejo a hierarquização de identidades e seus efeitos diante de um contexto que valoriza imagens eurocêntricas/americanizadas. Uma sala, um cotidiano, uma rotina, rodeado de figuras dos desenhos animados da Disney, como o da Branca de Neve, Cinderela, Bela Adormecida, fixados em abundância nas paredes em painéis. Ali identifico, neste contexto, a urgência de se trabalhar as questões identitárias e as representações de heróis e heroínas negros.

Na história, a imagem da personagem Branca de Neve ocupava um lugar central, Como a história seria trabalhada por aquela turma no projeto da escola, a sala se apropriou da imagem do filme *Branca de Neve e os Sete Anões*. Esta personagem é do conto de fadas dos irmãos Grimm, adaptado em 1937 para as telas do cinema pelo estúdio da Disney como desenho animado. O filme é o primeiro longa-metragem dessa companhia e um dos maiores sucessos da história do cinema, assim afirma Rael (2007), que também comenta que este desenho animado, como a maioria dos filmes da Disney, se utiliza de recursos simbólicos, como posicionamento da câmera, iluminação e outros elementos cênicos, nos capturando para a ilusão de realidade.

A autora analisa ainda a estética dos filmes Disney e afirma que frequentemente vinculam-se os corpos, aparências e determinados discursos de gênero, sexualidade e raça distinguindo lugares e personagens pelas cores, onde as claras são destinadas para representar os heróis e heroínas e as cores escuras os vilões, bruxas e feitiçarias. Na representação gráfica nesses filmes, a diferença dos personagens é marcada por formas

suaves para as heroínas e para as vilãs as linhas do traço do desenho são fortes, apresentados de forma grotesca.

Ao término da contação, a auxiliar pediu para que as crianças se organizassem nas carteiras, pois aconteceria um sorteio para a escolha dos personagens, ou seja, as crianças iriam dramatizar a história.

Enquanto as crianças se organizavam, continuei minha observação e notei que as chamadinhas, contendo os nomes das crianças, penduradas no interior das salas de aulas, o lugar que de pendurar as mochilas e alguns pequenos adesivos que enfeitam estantes e armários são na sua maioria figuras que representam indivíduos loiros e brancos. Pude observar que aquela turma é carregada de uma representação de modelos e padrões corporais eurocêntricos/americanizados, imagens que fazem parte do cotidiano na educação infantil que de forma velada mostra modos de conhecer o mundo. Estas figuras têm um forte impacto visual, o que leva a conclusão de que as relações cotidianas das crianças com as imagens estão impregnadas de conteúdo, valores, corporeidades, gêneros, conceitos e preconceitos que vão tecendo e hierarquizando determinados tipos de identidades, no caso, as eurocêntricas e brancas.

Ao realizar o sorteio, eis que surge uma grande questão para a auxiliar. Mesmo com todos os personagens já escolhidos e com a aceitação das crianças, a auxiliar pede para que a criança A troque de personagem com a criança B. Não haveria nenhum problema neste pedido, até a explicação da auxiliar. Segundo a educadora, a criança A não poderia ser a personagem principal, pois ela não era tão branquinha, já a criança B sim, ela era mais branca e mesmo tendo o cabelo enrolado, ficaria melhor no lugar da criança negra. A criança A seria então um dos anões. Fiquei tão perplexa que esqueci de anotar qual anão ela seria.

A criança B, logicamente, ficou bem feliz, mas a criança A nitidamente possuía a tristeza estampada no seu olhar. Eu já havia passado por uma situação parecida como esta na época em que estagiava, mas a forma como a auxiliar fez a escolha me pareceu mais agressiva do que a cena já vivida por mim.

De acordo com Vygotsky (1987), no início da vida da criança, sua ação sobre o mundo é determinada pelo contexto perceptual e pelos objetos nele contidos. Entretanto, quando se iniciam os jogos de faz-de-conta ou jogos de papéis, há um novo e importante processo psicológico para a criança, o processo de imaginação e de fantasia, que lhe permite desprender-se das restrições impostas pelo ambiente imediato.

Assim, o campo de significados se impõe sobre o campo perceptual, ampliando. E este processo tem implicações importantes no seu desenvolvimento, particularmente naquilo que se refere à construção de significados sobre o mundo que a cerca. Por meio da brincadeira, há um aumento das alternativas em usar os objetos a partir da flexibilidade em instalá-los novos significados pelo processo de imaginação. Essa nova forma de operação com significados abre-lhe um novo campo de compreensão e de invenção da realidade.

Ao iniciar a dramatização, percebi um comportamento diferente da criança A que não estava querendo participar e a auxiliar pedia para que ela entrasse na brincadeira, e a ameaçava de ir para a sala da coordenadora, já que não queria brincar. A falta de sensibilidade, de afetividade da auxiliar com a questão e em especial com a criança me chamou atenção. Houve uma quebra para aquela criança, diante a troca involuntária de personagens, a justificativa preconceituosa da auxiliar e a construção de um ambiente hostil para essa criança a realidade tomou conta da fantasia, não era possível fantasiar diante de tanto desamparo e falta de acolhimento. No caso das crianças quanto mais ricas forem as experiências que vivenciam, mais possibilidades têm de desenvolver a imaginação, criatividade e autoria em suas ações, especialmente por meio de suas brincadeiras. E, quanto mais possibilidades tiverem de desenvolver sua imaginação, mais criativas serão nas suas ações/interações com a realidade.

Winnicott (1975) salienta que é por meio da brincadeira que ocorre um ambiente de comunicação profunda e direta da criança com o seu próprio eu, o eu é ao mesmo tempo descoberto e construído. Porém, a escola, o espaço escolar precisa ser um ambiente suficientemente bom, papel fundamental para o bom desenvolvimento de todas as crianças. As relações que se estabelecem neste ambiente são determinantes para o desenvolvimento do ser, e podem ser positivas ou negativas dependendo da qualidade desta relação.

Como já foi apresentado no capítulo x, este ambiente suficientemente bom é importante para que as crianças se sintam amadas, protegidas e inseridas em um ambiente acolhedor e tranquilo. Caso contrário, se a conduta do cuidador for diferente, as problemáticas irão aparecer e os reflexos poderão ser visualizados dentro da sala de aula e neste caso na socialização desta criança com as outras. A cena vivida retrata exatamente a quebra da confiança entre a aluna e sua cuidadora que lançando mão de estereótipos de raça e do preconceito enraizado, diferencia a possibilidade de brincadeiras permitidas a suas alunas por conta de sua aparência. Por ser negra, a

criança A foi impedida de brincar da maneira que desejava e deste modo o ambiente suficientemente bom foi destruído.

6.4 É hora da história – Momento 3: “A boneca preta é feia!”

Escolhi este momento de minha observação justamente por conta da frase que nomeia este subitem “A boneca preta é feia!” (DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO, 2016, p.14). Este momento da turma 1, aconteceu na contação de história do livro *A bonequinha preta*. A escolha do livro foi feita pela auxiliar de turma, pois, se aproximava o mês de novembro e ela achou interessante começar uma motivação para os trabalhos do projeto de consciência negra.



Figura 10 A bonequinha preta

Crianças na roda e começa a história. A história apresenta dois personagens principais, a bonequinha preta e a Mariazinha (dona da boneca preta e de cor branca). A trama de *A Bonequinha Preta* é um clássico infantil da autora Aláide Lisboa (1904) que conta a história de Mariazinha, que ao sair para passear com a mãe, deixa a bonequinha em casa. A boneca desobedece a menina e acaba caindo da janela, como resultado da

travessura ela acaba sendo sequestrada por um gato e quase se perde de sua dona, mas no final volta para os braços dela.

Ao término da história, a auxiliar realizou perguntas, acontecimento raro, foram poucas as vezes que ela ousou fazer perguntas para as crianças. “O que vocês acharam da história?”, “Gostaram?” (DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO, 2016, p.13). Enquanto ela perguntava, eu observava as cabeças balançarem num sinal positivo e depois da última pergunta feita por ela, o diálogo começou.

“Auxiliar: “Vocês têm uma boneca preferida?”
Criança A (menina): “Eu tenho tia! mas ela não é preta”
Criança B (menina): “A minha também não é preta”
Criança C (menina): “Eu tenho a Barbie veterinária, é a minha preferida”
Auxiliar: “Alguém de vocês tem uma bonequinha preta?”” (DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO, 2016)

Neste momento, todas as crianças ficaram caladas, até o silêncio ser interrompido pela afirmativa de uma das crianças “A boneca preta é feia!” (DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO, 2016, p.14). A auxiliar pergunta “Como assim, feia?”, “No que você acha ela feia?” (DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO, 2016, p.14). A criança responde “A cor dela” (DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO, 2016, p.14). Observo, neste momento, que a auxiliar não soube lidar com a situação, nem devolver a pergunta ou dar uma resposta. O silêncio pairou na rodinha até o momento que eu entro no diálogo.

“Pesquisadora: “Alguém já quis comprar uma bonequinha desta cor?”
Criança D (menino): “Eu sou menino”
Pesquisadora: “Mas menino também pode ter uma boneca, mas você tem um boneco desta cor?”
Criança D (menino): “Não, só tenho herói! Homem aranha, Huck, Capitão América”.
Pesquisadora: “Algun menino tem?” O silêncio volta para a sala de aula e eu continuo.
Pesquisadora: “Alguém já pediu para a mãe ou alguém comprar uma bonequinha preta?”
Criança E (menina): “Minha mãe não compra, só da minha cor”. A menina aponta para o próprio braço. A menina é negra, sendo que o tom da pele é mais claro do que o tom da pele da boneca apresentada no livro.” (DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO, 2016)

Gomes (2005) aponta que a identidade negra, assim como outros processos identitários, é construída gradativamente e envolve inúmeras variantes. Começa com as primeiras relações, ainda no primeiro grupo social, frequentemente o da família, onde se inicia uma visão de mundo e se ramifica pelas relações que são estabelecidas no decorrer da vida.

A identidade negra é entendida, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. (GOMES, 2005, p.43).

A autora enfatiza que a escola é um espaço social fundamental na valorização de uma identidade negra positiva, diante de um contexto histórico na sociedade brasileira “que ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo” (GOMES, 2005, p.43). Sendo este um desafio que nós, como educadores, devemos enfrentar.

Diante do diálogo exposto, invisto na preocupação, no espaço escolar, de possibilitar experiências para além de uma realidade culturalmente imposta, valorizando os sujeitos e saberes outros, de maneira a colaborar com a formação identitária dos envolvidos. Com este momento vivenciado, chamo o leitor para um auto refletir sobre o que tem sido invisibilizado e o que tem sido hipervalorizado? Quais sujeitos são representados? E quais outros são invisibilizados? E a dificuldade de tornar ausências presenças.

Após as perguntas realizadas, a auxiliar prepara a atividade. Coloca em cima das mesas, tinta preta e branca, pedaços de EVA picotados, lacinhos e uma folha com um triângulo desenhado. Nessa atividade, as crianças tinham que desenhar com tinta e com a intervenção do triângulo no papel uma bonequinha preta. Animadas, as crianças correram para as mesas para começar a atividade. Logo no início, umas das crianças perguntou para mim “Tia Sthefane, tem que ser preta?” (DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO, 2016, p.17), respondi que ela precisava falar com a auxiliar. Correndo para a mesa da auxiliar a criança faz a mesma pergunta e ela responde “O que você acha?”, “A boneca era preta ou branca?” e a criança responde “Preta, mas vai ficar feio!” e sai correndo para a mesa. (DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO, 2016, p.17)

Muitos movimentos aconteciam simultaneamente, ao redor da mesa as crianças faziam a boneca, em outros cantos, quem acabava pendurava a bonequinha no varal de desenhos e grupos diversos se formavam para brincarem juntos. Meu esforço, então, foi

focar meu olhar para um único ponto. Mas qual? O convite foi feito quando uma criança olhou para mim e perguntou “Tia, tem tinta vermelha?”. De longe a auxiliar respondeu “Vai usar o que eu coloquei na mesa!” e ela indagou, “Mas na história a boca dela é vermelha e não branca”, “Já falei que só tem o que está na mesa, usa sem reclamar” (DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO, 2016, p.18). Neste jogo de empurra quem perde é a criatividade e a autoria de pensamento.

Na minha frente percebi, por meio do discurso da auxiliar, um profissional da educação que domina seus alunos e oferece elementos nulos para eles pensarem, pois controla o seu criar, criando um ambiente insuficientemente bom. Este modelo de ensino, como diria Fernández (2001), é inimiga da criatividade, da autoria e autonomia, produzindo, em seu meio, sujeitos que não são capazes de pensar por si, engessados e egoicamente fragilizados.

No final, todos os desenhos estavam iguais, nada podia ser mudado, o pedido foi que elas desenhassem a bonequinha preta, porém nenhum material poderia ser diferente, a criança não podia mudar a cor da boca, o jeito do cabelo, o jeito do vestido, braços e pernas deveriam ficar na mesma posição. Cada passagem da auxiliar pelas mesas era uma correção, era sinônimo de poda e de cerceamento.

Segundo Fernández (2001), o caráter subjetivo da aprendizagem muitas vezes é esquecido, onde o ensinante tem o desejo de ensinar determinada coisa, mas esquece de reconhecer que o aprendente tem seu próprio desejo, sua própria imaginação. É inerente ao trabalho do professor a auto avaliação de seus atos de ensinar. É preciso que ele reflita sobre a sua ação no trabalho. É pensando criticamente no agora que se pode melhorar no amanhã. O mesmo precisa reconhecer a legitimidade do outro e se autorizar a criar, recriar, se reconhecer realizando o próprio desejo, pois apenas a partir daí será capaz de proporcionar ao outro espaço para isso e se oferecer à criança como referência, mas nunca como modelo a ser imitado.

O paradigma educacional o qual vivemos parte da necessidade de que o professor trabalhe com um conteúdo de conhecimento que seja claro, concreto e conciso. O aluno é apenas um receptor de falas feitas pelo professor. O professor consciente do seu trabalho sabe que precisa ir além. Fernández (2001) nos coloca que o paradigma tem que ser mudado, o ensino precisa ser complexo, contextualizado, conflitivo, questionado, criativo. E, por que, não confuso e caótico de forma positiva, sendo possível de mudanças? A arte do professor é mostrar para os alunos de forma facilitadora o quanto eles sabem pensar e criar.

Não existe a falta de criatividade no aluno como muitos professores gostam de afirmar, o que existe é a falta de uma experiência criativa, na qual o espaço de autoria e pensamento não é criado e vivenciado. Não precisamos em nossas escolas de professores que desrespeitam a curiosidade do aluno, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, a sua subjetividade. Com um olhar atencioso, podemos atentar-nos a reconstrução ou a construção da autoria de pensamento, ação que faria do ser que deseja capaz de ser criativo em suas soluções frente ao problema a ele apresentando. E não gerar seres engessados para enfrentar a realidade apresentada a ele.



Figura 11: Montagem de sala de aula sobre o livro A boneca preta

6.5 É hora da história – Momento 4: A princesa que é sapa.

O quarto momento escolhido se deu na turma 2. Este momento não foi necessariamente uma contação de história por meio de um livro, mas por meio de um filme e que trouxe bastante dados para a pesquisa. Neste dia, a auxiliar me pediu desculpas, e me avisou que a professora pediu para que fosse trabalhado com as

crianças o filme *A princesa e o sapo*. Estávamos em novembro e a creche já havia iniciado o projeto da consciência negra. Por isto, a professora estava mudando o planejamento da turma, precisava se adequar aos pedidos da coordenação, que solicitou que fossem passados filmes, fossem contadas histórias e que montassem murais sobre o tema.

Diante a mudança no planejamento, apenas respondi que estava tudo bem e me adaptei ao projeto. O filme também é uma adaptação do conto *O príncipe e o sapo* dos irmãos Grimm (Jacob, 1795 e Wilhelm, 1786), considerada a primeira princesa negra, com a intenção de compor o universo de princesas clássicas do mundo da Disney (A Pequena Sereia, Aladim, Bela e a Fera, Cinderela e outras)

A história é centrada na personagem Tiana, uma moça pobre, que sufoca em si as histórias de princesas e sonhos de criança que ouvia de sua mãe, para realizar outro sonho: o sonho americano. Guarda cada centavo que ganhava como garçonne em restaurantes da cidade de Nova Orleans, nos Estados Unidos, para conquistar o seu próprio estabelecimento. Certa noite, Tiana vai trabalhar em uma festa na casa de Charlotte, sua amiga de infância, e se depara com um sapo falante na janela do casarão da amiga. Este sapo, que se diz ser um príncipe, pede a Tiana que lhe dê um beijo, para quebrar um feitiço a ele aplicado e, em troca, ele lhe daria uma quantia em dinheiro. Ao beijá-lo, ao invés do sapo se tornar humano novamente, é Tiana quem se transforma em sapo.

Quando o filme terminou, a auxiliar da turma resolveu fazer algumas perguntas de interpretação, com o objetivo de saber se as crianças tinham de fato entendido o filme. A primeira pergunta foi feita “Quem era a personagem principal do filme?” e a maioria respondeu “a sapa!” (DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO DA TURMA, 2016, p.12). De forma criativa e certa as crianças respondiam desta forma. Dificilmente usavam o nome próprio da personagem, até porque, na maior parte do filme, Tiana está na pele de uma sapa.

Depois de algumas perguntas, a auxiliar conduz as crianças da sala de vídeo para a sala de aula e pede para que elas façam um desenho da personagem preferida. Passando de carteira em carteira, vou observando os desenhos que vão surgindo. A maioria dos meninos desenhou o príncipe em forma humana ou sapo, não se aventurando a representar nenhum personagem feminino. Em outro momento, observo um grupo de meninas brigando, pois todas queriam desenhar Charlotte. Aviso para elas que não tem problema desenhar repetido, mas que no filme tinham mais personagens

legais. Prontamente me respondem “eu quero a Charlotte!”, “a Charlotte é a mais bonita”, não quis interromper o momento criativo delas, mas comecei a pensar o porquê de elas escolherem a Charlotte como personagem a ser desenhado num filme que possui uma personagem principal negra. Ou, o porquê de a maioria das meninas da sala brigarem para ser a amiga da princesa negra e não disputarem o lugar de Tiana.



Figura 12: Tiana e Charlotte

A cena acima mostra as duas personagens, ainda na infância: Tiana tem uma roupa simples e no alto de sua cabeça uma pequena coroa de princesa, enquanto Charlotte tem a roupa mais chamativa e em sua cabeça um chapéu vermelho como de fada, em forma de cone pontiagudo. O cenário acompanha a cor extravagante de Charlotte, o que, para algumas meninas, chamou mais atenção do que os ornamentos de Tiana, que possui, a tão sonhada coroa de princesa. Ao observar as crianças, é muito perceptível a identificação delas com alguma situação ou personagem, por meio dos desenhos feitos por elas, já que crianças costumam expressar de modo claro suas experiências e escolhas, seus medos e desejos por meio deste recurso expressivo.

Ao acabarem seus desenhos, as crianças os devolveram para a auxiliar, ela apenas os olhava e escrevia na parte de cima da folha o nome do filme. É importante salientar que o desenho é entendido, aqui, como uma fonte de grande importância acerca da construção e valorização da identidade negra, neste momento, ele é compreendido como uma forma de expressão da imagem mental. Piaget (1967) aponta que a criança da segunda infância, idade das crianças pesquisadas, são crianças aptas a desenhar de forma realista o que se passa na mente. Bédard (2013) salienta que o desenho representa, em parte, a mente consciente e de uma maneira mais importante, faz referência ao inconsciente.

Porém, pude perceber que os desenhos passaram despercebidos pela auxiliar, fizeram apenas parte de uma atividade programada sem nenhum desdobramento pedagógico no qual a criança faz o que o educador pede e nenhuma intervenção é colocada ou analisada por ele. Seber (1995) aponta que para conhecer o que as crianças privilegiam é importante questioná-las sobre o que desenharam. A autora afirma que em geral as folhas são recolhidas sem nenhum comentário ou o educador faz referência apenas àqueles desenhos que julga os melhores ou os que precisam ser melhorados.

Os desenhos “gritavam” que naquele momento que algo sobre a representatividade afro estava errada. Corroborando Chagas (1998), acredito que neste jogo o que há é a representatividade ao avesso. Sem dúvidas, quem sofre as maiores consequências são as populações negras, em especial as crianças, pois o prejuízo no seu processo de socialização e formação da sua identidade pessoal e social é grande., visto desde sua mais tenra idade, conforme relatado por esta pesquisa. O recalque produzido é profundo, levando crianças negras a interiorizar uma imagem negativa de si e de seu grupo, passando a negar sua etnia, procurando assemelhar-se fisicamente com os de cor branca. (CHAGAS, 1998, p. 36).

Partindo da noção de que o desenhar é uma brincadeira, pude verificar, à luz do raciocínio vygotskiano(1987), que a esfera lúdica do desenho permite a relação dialética entre a fantasia e a realidade. Esse exercício imaginário da criança também pode ser identificado nas relações interpessoais: na convivência do seu “eu” real com o “eu” dos papéis representados, papéis e relações estabelecidos com base nas vivências anteriores, bem como papéis e relações estabelecidos com base em fatos ainda não vivenciados, ações reproduzidas e ações antecipadas/criadas.

Vygotsky (1987) pontua que os elementos retirados da realidade são combinados ou articulados e misturados no nosso interior pela imaginação. O retorno desses elementos ao mundo externo pode se traduzir como criação pura, no caso deste momento da pesquisa, a criação do desenho. Concluimos, assim, o círculo da atividade criadora, ou seja, quando esse círculo se fecha, os fatores intelectuais e emocionais se juntam para gerar o ato criador, que são quase respectivos porque tanto um quanto outro circundam dois elementos inseparáveis, indicando apenas a prevalência de um ou de outro.

Ferreira (1998) confirma as afirmações de Vygotsky (1987) quando aborda a significação, constituição e interpretação do desenho infantil. A autora também afirma que, ao desenhar, as crianças passam por um processo cultural e, portanto, seus

desenhos são produto de suas experiências no mundo, no caso do momento relatado a experiência vivida com o filme. Por isso, a criança desenha somente aquilo que lhe transmite algum sentido, que está vinculado à sua memória, ao seu imaginário. O desenho da criança, resultante de uma atividade mental e manual, é um objeto emergido do imaginário, do percebido e do real. Como um jogo de encontro e combinação desses três elementos, o desenho torna-se objeto de investigação na exploração dos modos de pensar da criança. (FERREIRA, 1998)

Ao terminar a atividade, perguntei a auxiliar o que ela achou da representação do personagem preferido das crianças, se ela estranhou a maioria das meninas terem desenhando a personagem secundária e não a *Tiana*. A auxiliar argumentou que não viu problema algum e disse “não costuma colocar esta questão do negro em pauta. São pequenos, não irão entender. Não é uma coisa trazida por eles como um conflito, desenharam a mocinha lá porque gostaram mais dela, a coisa precisa fluir naturalmente” (DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO DA TURMA 2, 2016, p.14)

É preocupante a falta de interesse em trabalhar a questão racial na sala de aula, em especial com as crianças pequenas. Ao escutar a fala da auxiliar em diálogo com os estudos de Cavalleiro (2000) pude compreender a omissão nesta escola no trabalho de reconhecimento da criança negra no espaço escolar, não se identificando preocupação ou ações voltadas para a convivência multicultural. Deste modo, o cotidiano escolar, em especial os vividos nos momentos de cotação de histórias contribuíam fortemente, ao meu ver, para a formação de preconceitos e discriminação, incentivavam a formação de estereótipos e valorizavam certo padrão o qual não correspondia a realidade vivida pela maioria daquelas crianças. Assim, foi possível perceber, apesar de se tratarem de crianças tão pequenas, problemas de baixo-estima rejeição ao grupo pertencente e negação à cultura afro-brasileira e sua história.

6.6 É hora da história – Momento 5: O cabelo de Lelé

Este momento aconteceu na turma 2 no mês de novembro, na semana da consciência negra. A turma 2 foi escolhida pela coordenação para trabalhar o livro *O cabelo de lelé*. O livro conta a história de uma criança afro-brasileira que vive a dificuldade de aceitar o seu cabelo crespo até encontrar um livro com penteados afros.

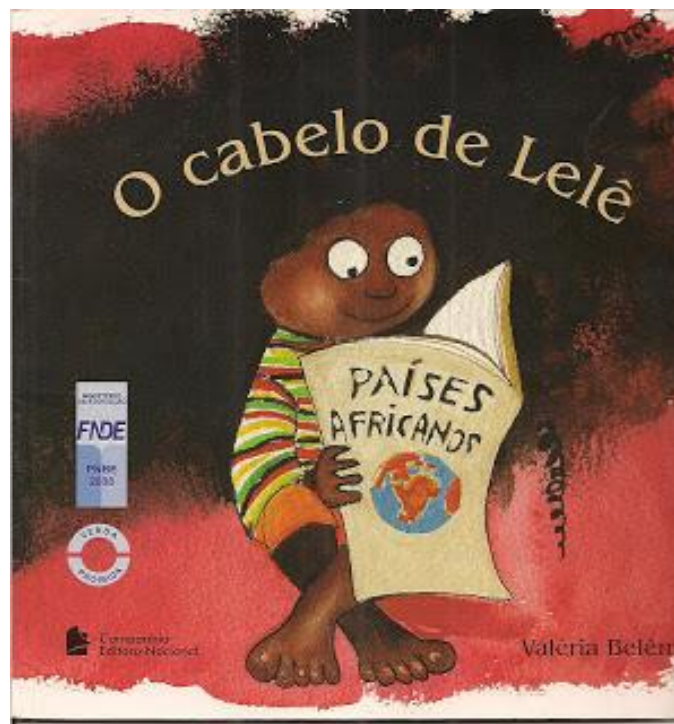


Figura 13: Imagem do livro O cabelo da Lelê

A auxiliar precisava contar a história e produzir o mural sobre a mesma com as crianças. Ao terminar a história, ela começou um diálogo com as crianças.

- Auxiliar: “O que vocês acharam sobre a história?”
 Criança A (menino): “Achei engraçado um monte de cabelo”
 Criança B (menina): “O cabelo da lelê é bonito!”
 Auxiliar: “Eu também achei!”, “Ele se parece com o cabelo de alguém daqui da sala?”
 Criança B (menina): “com a F, com a A, com a C, com muitas”
 Auxiliar: “Verdade! Vamos contar?”
 Todos: “1,2,3,4,5...15”
 Criança C (menina): “dos meninos não contam, não pode fazer penteado”
 Auxiliar: “Conta sim! Alguns meninos possuem cabelo crespo igual da lelê, não é?” (DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO DA TURMA 2, 2016)

Neste momento, diversos meninos negaram a existência do cabelo igual da lelê. Para eles, o cabelo deles não se parecia com a da personagem, no entanto, quase a maioria deles possuía visivelmente o cabelo crespo ou/é cacheado. Realizada algumas perguntas, umas das crianças pergunta “- Tia, hoje depois do banho você faz penteado na gente?”; a auxiliar responde “Se der tempo eu faço” (DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO DA TURMA 2, 2016, p.17)

Segundo Gomes (2008), um dos assuntos mais complexo em relação a identidade é o cabelo, principalmente o cabelo crespo, característico das populações

afro-brasileiras, que ao longo do tempo foi recebendo diferentes denominações, na maioria das vezes pejorativas. São termos que, ditos de modo desrespeitoso ao tipo de cabelo, afetam diretamente os processos identitários e servem como golpe na autoestima. Na escola, esses nomes, são usados como apelidos sobre a aparência da criança negra com o seu cabelo e em relação ao seu corpo, são recorrentes e têm afetado as relações afetivas e sociais. Muitas vezes, ao realizar meu trabalho com os alunos na creche, percebo o comportamento das auxiliares penteando o cabelo das crianças. Muitas delas reclamam, pois acham seus cabelos duros, que as crianças não levam creme para ajudar a pentear e que a mãe não desembaraça o cabelo das crianças em casa para ajudar.

Gomes (2008), ao analisar os salões de beleza direcionados para o tratamento e penteado dos cabelos afros, afirma que “esses apelidos recebidos na escola marcam a história de vida dos negros. São talvez, as primeiras experiências públicas de rejeição do corpo vividas na infância e na adolescência” (GOMES, 2008, p.187). O que resulta desse processo é a projeção negativa sobre algumas constituições identitárias e enfraquecimento de certos pertencimentos étnico-raciais.

A escola impõe padrões de currículo, de conhecimento, de comportamento e, também, de estética. Para estar dentro da escola, é preciso se apresentar fisicamente dentro de um padrão, uniformizar-se. A exigência de cuidar da aparência é reiterada, e os argumentos para tal nem sempre apresentam um conteúdo racial explícito. Muitas vezes esse conteúdo é mascarado pelo apelo as normas e aos preceitos higienistas. Existe, no interior do espaço escolar, determinada representação do que é ser negro, presente nos livros didáticos, nos discursos, nas relações pedagógicas, nos cartazes afixados nos murais da escola, nas relações professor/a e alunos/a e dos alunos/as entre si. (GOMES, 2008. 186-187)

Em seguida da contação, a auxiliar da turma 2 propõe duas atividades. A primeira elas precisavam desenhar o rosto da lelê com tinta e fazer um penteado, esta atividade ficaria exposta no corredor. A auxiliar dividiu a turma, cada grupo era responsável por um tipo de penteado. A segunda atividade ficaria exposta dentro da sala, as crianças desenhariam de forma livre a personagem da história.



Figura 14: Mural turma 2 sobre o cabelo de Lelê



Figura 15: Desenhos de dentro de sala de aula sobre o livro O cabelo de Lelê

Podemos observar que a primeira atividade é desenvolvida em cima de algo dado, já estabelecido por alguém, não há autoria de pensamento, a autoria neste caso não é da criança, há muito pouco espaço para o criar nesta atividade mesmo que esta tenha feito com as próprias mãos. Para Fernandez (2001), a autoria de pensamento é “o processo e o ato de produção de sentidos e de reconhecimento de si mesmo como

protagonista ou participante de tal produção”, (FERNANDEZ, 2001, p. 90) em outras palavras, o sujeito que se vê como autor, entende a sua capacidade de criar, de pensar, de produzir algo de valor e vive essa prática. Sem autoria de pensamento não há crítica, nem criatividade.

Já na segunda atividade, pude perceber a liberdade dada às crianças, neste caso elas produziram, foram autoras, possuíram todo o espaço do papel para criar. Para Fernandez (2001), a autoria é a base da autonomia da pessoa, isto é, o que faz o indivíduo perceber-se capaz de criar, de fazer escolhas e de construir. Essa autonomia favorece a autoria do pensar, que é ancorada no desejo. Fernandez (2001, p.91) explica ainda que “pensar supõe entrar nos desejos, vendo o possível e o impossível, para depois poder trabalhar na direção de fazer provável algo do possível”

Durante a semana da consciência negra, fui observando os murais que espalhados pela creche e pude nota a necessidade de práticas voltadas para a criatividade e a autoria de pensamento das crianças. Todos os desenhos eram iguais, com a mesma técnica, cor, entre outras características. A padronização impedia o exercício da criação e reforçava certas identidades e desvalorizavam as diferenças, o outro.



Figura 17: Desenhos feitos para o dia da Consciência Negra

CONSIDERAÇÕES FINAIS: Quem conta um conto aumenta um ponto.

Este é apenas o início da construção de um trabalho. já que a reflexão do tema aqui proposto é um campo a desbravar. Trouxe apenas alguns pontos e não me coloco com tanta abrangência, já que o estudo é limitado numa creche e com um tempo de pesquisa relativamente pequeno diante da necessidade e da complexidade que o tema exige.

As análises puderam ser observadas nos momentos fora e dentro das diversas contações de histórias que pude participar ao longo desta pesquisa. Este trabalho foi realizado em cima de muita responsabilidade em relação ao saber ouvir, entender e refletir sobre a postura do outro, neste caso em relação as auxiliares e crianças, em saber ter um olhar atencioso, sensível e cooperativo.

A triangulação dos instrumentos de pesquisa, ou seja, momentos de entrevista em formato de conversa com as auxiliares, os momentos de discussão, fala, gritaria, agitação e também o silêncio tanto das crianças quanto das auxiliares, a produção das crianças revelados nos momentos descritos nos subitens do capítulo 6, revelaram a urgência de se trabalhar as histórias infantis com criatividade, proporcionando autoria de pensamento e a valorização da identidade negra na sala de aula.

O silêncio das auxiliares diante das falas das crianças me causou incômodo e um certo espanto. Espanto por presenciar a possível falta de formação, que foi capaz de anular um olhar mais crítico sobre as demais faces do preconceito educacional presentes no currículo, nos livros didáticos e literários e nas representações feitas em murais e atividades pedagógicas proporcionadas por elas. Neste cotidiano que estive presente, foi notório que na rotina das crianças apenas o segmento branco é usado para representar as chamadinhas e os enfeites da sala e a representação negra é exposta de forma folclórica e pontual nas comemorações relacionadas à temática, dessa maneira, sou capaz de afirmar que a Lei 10.639, sancionada em 2003, ainda não atingiu de forma efetiva grande parte das escolas brasileiras. O cumprimento da lei nesta creche se resume a apresentações em datas comemorativas normalmente nas semanas que antecedem o 20 de novembro²².

Ao pesquisar o segmento da educação infantil, Cavalleiro (2000) evidencia a dificuldade que a escola apresenta em lidar com a questão étnica e a ausência de

²² Dia da consciência negra

questionamentos acerca da existência do problema. Professoras reagem de forma extremamente preconceituosa e por vezes cruel diante dos conflitos étnicos evidenciando a naturalização do racismo na escola acompanhada pela omissão e desrespeito no relacionamento com alunos negros. Para a autora “uma pessoa ignorada e “descuidada” pode perder o referencial de si mesma (CAVALLEIRO, 2001, p.155).

Infelizmente a fala das crianças pesquisadas revelaram a negativa da representatividade negra na sala de aula por meio dos livros infantis encontrados nos cantinhos de história, proporcionando a perda do referencial de si mesma.

Criança E (menina): “Minha mãe não compra, só da minha cor”. A menina aponta para o próprio braço. A menina é negra, sendo que o tom da pele é mais claro do que o tom da pele da boneca apresentada no livro.” (DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO, 2016)²³

De fato é preciso evidenciar a importância do papel das auxiliares e especialmente da referência que elas são em sala de aula ao falarem algo ou negarem a falar, tendo em vista que o silêncio pode trazer/levar consequências desastrosas na vida de uma criança negra que sofre com a evidente ausência de representação nos livros infantis e murais, com exaltam um padrão de beleza único e dominante (CAVALLEIRO, 2000, 2001).

As observações feitas na creche apontaram indícios, relativos as questões emocionais das crianças quando tratamos da falta de uma valorização identitária negra.

Outra fala a ser relatada, foi observada já perto do final da história quando a personagem molha os cabelos e tem de volta os cachos, outra aluna negra diz “que dó! Liso é mais bonito” (DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO, 2016, p.7).²⁴

Os resultados mostraram-se compatíveis com a minha questão de pesquisa, dando respostas que nesta história não trouxe um final feliz. Os resultados apresentaram uma certa naturalização das auxiliares ao contarem uma história e não propiciarem nada além de uma simples reprodução dos dizeres do livro, oferecendo uma limitação criativa e baixa iniciativa em propiciar a autoria de pensamento nas crianças, não fazendo dos livros infantis um instrumento facilitador para a valorização da identidade negra, criatividade e autoria de pensamento.

²³ Ver capítulo 6, subitem 6.4

²⁴ Ver capítulo 6, subitem 6.2

Numa instituição de educação infantil, onde o trabalho, é caracterizado por um fazer totalmente no âmbito da dimensão relacional e afetiva com foco no vínculo entre educador e aluno, faz-se necessário identificar, como os educadores estão conduzindo suas práticas pedagógicas, como lidam com a reprodução dos conteúdos de livros e materiais didáticos, qual o sentido que atribuem ao seu trabalho, o quanto estão comprometidas com a autoria de pensamento e criatividade dos alunos, neste caso, no contexto da valorização da identidade negra.

Foi possível observar nas respostas apresentadas pelas auxiliares, que elas não possuem atitude crítica frente as situações que lhes são apresentadas.

Ao terminar a atividade, perguntei a auxiliar o que ela achou da representação do personagem preferido das crianças, se ela estranhou a maioria das meninas terem desenhando a personagem secundária e não a *Tiana*. A auxiliar argumentou que não viu problema algum e disse “não costuma colocar esta questão do negro em pauta. São pequenos, não irão entender. Não é uma coisa trazida por eles como um conflito, desenharam a mocinha lá porque gostaram mais dela, a coisa precisa fluir naturalmente” (DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO DA TURMA 2, 2016, p.14)²⁵

Possivelmente, a causa da pouca expressividade de opinião, encontra respaldado na visão homogeneizadora e linear, baseada em uma visão eurocêntrica e braqueadora, que naturalizou preconceitos e ações discriminatórias com relação aos negros. (MUNANGA, 2008).

Cavalleiro (2000) salienta que esta postura faz da prática docente uma ação neutra diante das mais variadas formas pelas quais os estigmas da cor vêm se manifestando. No entanto, devemos nos atentar que estas ausências de fala e expressão, podem estar atreladas a questões muito mais subjetivas que práticas, que esta pesquisa não coloca em pauta. Sentimentos, como medo, desprezo, desmotivação, culpa, dentre outros fatores, podem ter contribuído para o baixo desempenho das auxiliares, até porque as falas e posturas apresentaram indícios de que as decisões das escolhas dos livros não eram coletivas, algumas vezes, as auxiliares deixaram perceber que as atividades apresentadas eram aceitas sem questionamentos, apenas, acatadas e executadas.

Foram quatro os métodos de escolha dos livros relatados pelas auxiliares: escolha feita aleatoriamente por uma das crianças no mesmo dia, escolha

²⁵ Ver capítulo 6, subitem 6.5

aleatória dos livros dos cantinhos pelas auxiliares, escolha do livro pela professora regente para complementar o conteúdo da aula dada na parte da manhã e a indicação do livro pela coordenação, fato que acontecia em projetos grandes.²⁶

Porém, a dissertação presente não pretende solucionar todas as discussões reveladas no campo, nem desvendar todos os mistérios que habitam na mente humana, mas acredita que é preciso refletir sobre o universo desconhecido das emoções e sentimentos.

Em relação à produção dos desenhos das crianças pude observar as variadas imagens estereotipadas penduradas nos varais e coladas nos murais das duas salas de aula. Atividades simplificadas com o objetivo de serem reproduzidas a partir de uma imagem do livro contado. Essas atividades reduzem a possibilidade de desenhar de outra maneira, ao passo que essas imagens fazem com que a criança pinte ou desenhe sempre da mesma forma. É importante ressaltar que

A professora entra em cena como mediadora e facilitadora das relações, sugerindo alternativas, dando ideias ou simplesmente observando a emergência da criatividade em seus alunos e garantindo a existência de um ambiente suficientemente bom para as suas aprendizagens. (VIEIRA & MAIA, 2017, prelo)

Nas salas observadas, muitas vezes, não foi isso que vi acontecer. A auxiliar dava aos alunos a atividade a ser realizada e se ocupava com outra coisa, como por exemplo, verificar as tarefas, arrumar o armário ou até mesmo se ausentar da sala para resolver alguma pendência. Infelizmente eram situações rotineiras, quem passava nas mesas era eu. Acredito que não é essa a função de uma atividade dada para as crianças em processo de desenvolvimento, e no contexto da pesquisa, muita coisa a auxiliar deixou passar podendo trabalhar a valorização da identidade negra.

“Tia Sthefane, tem que ser preta?” (DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO, 2016, p.17), respondi que ela precisava falar com a auxiliar. Correndo para a mesa da auxiliar a criança faz a mesma pergunta e ela responde “O que você acha?”, “A boneca era preta ou branca?” e a criança responde “Preta, mas vai ficar feio!” e sai correndo para a mesa. (DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO, 2016, p.17)²⁷

²⁶ Ver capítulo 6, subitem 6.1

²⁷ Ver capítulo 6, subitem 6.4

Como já foi apresentado no capítulo 2, o ambiente suficientemente bom, neste caso a sala de aula, com ou sem o conhecimento do educador, envia mensagens e, os alunos, respondem a elas e ele precisa ser seguro e capaz de proporcionar aos alunos uma vivência saudável, que possibilite o protagonismo do mesmo diante de sua aprendizagem, sua criatividade, sua autoria.

A auxiliar parecia estar mais preocupada em atender as necessidades da coordenação, se está bonita ou não para ir para o mural do corredor e não com a criação dos alunos, desvalorizando a autoria da criança, suprimindo a capacidade que ela tem de criar. As atividades eram prontas, nada podia ser mudado. Sempre me questionava sobre a falta de liberdade das crianças, devido às determinações da auxiliar.

“Tia, tem tinta vermelha?”. De longe a auxiliar respondeu “Vai usar o que eu coloquei na mesa!” e ela indagou, “Mas na história a boca dela é vermelha e não branca”, “Já falei que só tem o que está na mesa, usa sem reclamar” (DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO, 2016, p.18). Neste jogo de empurra quem perde é a criatividade e a autoria de pensamento.²⁸

A maioria dos desenhos mostrados aqui foi em relação ao dia da consciência negra. Com exceção de um dos desenhos, todos foram planejados como algo pronto. Penso na atribuição que as crianças deram a esses desenhos, foi significativo? O que foi posto antes dele, ou seja, na contação de história, mostrou o real sentido do dia comemorado? A história como foi contada pela auxiliar de turma foi instrumento da construção identitária, capaz de propiciar a criatividade e autoria de pensamento da criança negra?

Acredito que já temos uma resposta diante dos fatos apresentados ao longo da dissertação. Uma educação antirracista precisa ser trabalhada com criatividade, ela precisa respeitar as diferenças raciais no discurso e na prática, precisa deixar o negado ser ouvido, discute as desigualdades na sociedade e busca combater estereótipos e ideias pré-concebidas visando erradicar o preconceito e a discriminação raciais valorizando a igualdade de tratamento nas relações e possibilitando uma vivência positiva entre todos. Para isso é preciso garantir a valorização de uma identidade negra positiva, a partir do combate a não representatividade desta nos currículos escolares. Não se pode negar a reflexão sobre o racismo e seus derivados; repúdio a atitudes preconceituosas e discriminatórias; valorização da diversidade; ensino de uma história crítica e combate ao eurocentrismo (CAVALLEIRO, 2001).

²⁸ Ver capítulo 6, subitem 6.4

Como expõe Cavalleiro (2001), a democratização da escola reflete a democratização na sociedade, assim, um indivíduo que desde a educação infantil aprende a refletir, participar e construir, será mais tarde um cidadão crítico e consciente capaz de intervir em seu meio social e reagir às injustiças. Porém, “não é possível uma sociedade democrática se não nos comprometermos a banir do cotidiano escolar todas as atitudes e os comportamentos [...] que mantêm relações hierárquicas entre os seres humanos”. (CAVALLEIRO, 2001, p. 156)

Mantenho nestas linhas meu desejo de mudança.

Tudo acaba, mas o que te escrevo continua. O que é bom, muito bom. O melhor ainda não foi escrito. O melhor está nas entrelinhas.
(LINSPECTOR, CLARICE, 1980, p..96)

As entrelinhas das discussões apresentadas me mostraram o quanto o lúdico é importante na infância, e o desenho faz parte dele, sendo uma das principais formas pela qual a criança desenvolve sua imaginação e percepção. Pode-se dizer que essa atividade funciona também como uma mola propulsora do seu processo de desenvolvimento, assim como uma atividade constituinte de sua formação histórica e cultural, possibilitando um importante intercâmbio social para elas, que anseiam conhecer o mundo e o fazem a partir das interações com as diferentes experiências de infância vividas pelo grupo de crianças com as quais convivem e também nas interações com os adultos.

O intuito pedagógico de controlar o desenho apresentado na pesquisa me fez enxergar e querer buscar mais. Percebi que a intervenção do educador, provocando a autoria e a criatividade no contexto do desenhar é de suma importância. Os materiais, a atitude do educador, o tempo e o espaço destinados ao desenho são partes integrantes desse processo.

Assim sendo, acredito que encerro esta pesquisa ciente de não haver esgotado o campo de análise abordado. Por isso, para além do desenho e para além da prática investigada, foi possível lançar um olhar para mim mesma como educadora e encontrar pontos que se esbarram em minhas propostas de trabalho e buscar, de certa forma, um caminho para seguir daqui por diante. O que gostaria de deixar claro, é que minha falta de conformidade com toda injustiça no mundo e que se reflete na escola é que me move adiante. A vontade de mudar, de transformar, de fazer com que todas as crianças tenham

uma educação condizente e que sejam valorizadas em todos os seus aspectos é que me inquieta e me faz querer questionar.

Acrescentaria, ainda, a forma como essa pesquisa se refletiu em mim e em minha vida, me proporcionando um enorme crescimento como ser humano, como mãe e como educadora. Ao olhar para trás e perceber como foi difícil chegar até aqui, posso afirmar que, definitivamente, valeu a pena, e refirmar que estou longe de encontrar o tão esperado, felizes para sempre. Comecei a leitura de um grande livro e parte da história que comecei já está acontecendo, portanto, continua nos próximos capítulos...

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5.ed. São Paulo: Scipione, 1995.

ALENCAR, E.M. L. S. & FLEITH, D. S. **Criatividade: Múltiplas perspectivas**. Brasília: UNB, 2003.

ANDRADE, Maria Eugênia. *Biblioteca e educação infantil*. In: CAMPELLO, Bernadete. **A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

AZEVEDO, Aline da Silva. **Reconstruindo identidades discursivas de raça na sala de aula de Língua Estrangeira** [Dissertação de Mestrado] Rio de Janeiro: Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, 2010.

BAKHTIN, Mikhail V. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro, Ed. Jorge Zahar, 1985

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009

BÉDARD, N. **Como interpretar os desenhos das crianças**. 1ª Edição. São Paulo. Ed: Isis, 2013.

BEDRAN, BIA, **A arte de cantar e contar histórias: narrativas orais e processos criativos**. Rio De Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BISCHOFF, Daniela Lemmert. **Minha cor e a cor do outro: qual a cor dessa mistura? Olhares sobre a racialidade a partir da pesquisa com crianças na Educação Infantil**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre, 2013.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. 292 p.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988.

_____. **Lei 10.639/2003**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

_____. **Lei 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).1996

_____. **Lei de Diretrizes e B.** Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Lei no 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de janeiro de 1996. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afrobrasileira” 2003

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2014.

_____. **Lei nº 8069**, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF. 1990

_____. **Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Vol.1.** Brasília: MEC\SEF, 1998.

_____. **Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Vol.3.** Brasília: MEC\SEF, 1998.

BRUNER, J. **Juego, pensamiento y lenguaje.** Perspectivas, 1986.

CADEMARTORI, L. **O que é literatura infantil.** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas.** Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia da Letras, 1990.

CANEN, A. & XAVIER, G. P. de Gestão do Currículo para a Diversidade Cultural: discursos circulantes em um curso de formação continuada de professores e gestores, **Currículo sem Fronteiras**, V. 12, n. 2, p. 306- 325, 2012

CANEN, A. *Currículo e multiculturalismo: reflexões a partir de pesquisas realizadas.* In: Santos, L.L de C. P. & FAVACHO, A. M. P. (org.) **Políticas e práticas curriculares:**

desafios contemporâneos. Curitiba: Ed. CRV, 2012.

CAVALLEIRO, Elaine. *Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor.* In: CAVALLEIRO, Elaine. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando a nossa escola.** São Paulo: Selo Negro, 2001.

_____. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** São Paulo: Contexto, 2000.

COELHO, N. N. *A importância da leitura e literatura infantil na formação das crianças e jovens.* **Comunicação e cultura.** São Paulo, Ano 1, nº 1, p. 8-9, Abril/Maio 2003.

_____. **O conto de fadas: símbolos mitos arquétipos.** São Paulo: DCL, 2003.

_____. **Literatura infantil.** São Paulo: Ed. Moderna, 2000.

_____. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo europeias ao Brasil contemporâneo.** 4 ed. Ática, 1991.

CORSINO, P. *Literatura na Educação Infantil: possibilidades e ampliações.* In: PAIVA, A.; MACIEL, F. COSSON, R. (Orgs.) **Coleção explorando o ensino – Literatura / Ensino Fundamental.** 2010. MEC/SEB, vol. 20.

CUNHA, Antunes Antonieta Maria. **Literatura Infantil: teoria e prática.** 18. ed. São Paulo: Ática, 2004.

DADIE, Gilmara Aparecida Guedes dos Santos. **Personagens negros, protagonistas nos livros da educação infantil: estudo do acervo de uma escola de educação infantil do município de São Paulo.** 2013.172f. Dissertação (mestrado)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

DENZIN, N.K; LINCOLN, Y.S. **O planejamento da pesquisa qualitativa.** Porto Alegre. 2006

DIAS, Elsa O. **A teoria do amadurecimento de D. W. Winnicott.** Rio de Janeiro: Imago, 2003.

DOMICIANO, Cassia Leticia Carrara; CROQUET, Eduarda. **Livros sem texto para crianças pré-escolares: Produção e leitura.** Disponível em:<http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss15_02.p df>. Acesso em: 07/06/2016.

ECO, Umberto. **Interpretação e Superinterpretação.** São Paulo: Martins Fontes, 2005

ERIKSON, E. H. **Infância e Sociedade**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1987.

_____. **Identidade, Juventude e Crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

FERNÁNDEZ, A. **O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009

FREIRE, Madalena. **Educador, educa a dor**. São Paulo. Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortes, 1991..

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, Freire, 2002.

Freud, S. (1976a). *Três Ensaios sobre as teorias da sexualidade* (J. Salomão, Trad.). **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas completas de Sigmund Freud** (Vol. VII). Rio de Janeiro: Imago. (Original publicado em 1905).

GAYOTTO, Maria Leonor Cunha *Processo Socializador e Grupo Familiar in A Psicologia Social de Enrique Pichon Riviere*, Publicação do Grupo de Psicologia Social PUC/SP sob a coordenação de Maria Leonor Cunha Gayotto)

GILLIG, Jean-Marie. **O Conto na Psicopedagogia**. Tradução Vanise Dresh. Artmed Editora: Porto Alegre, 1999

GODOY, Arilda S. *Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades*. In **Revista de Administração de Empresas**, v. 35 n.2 Mar/Abril 1995^a, p.57-63. Pesquisa qualitativa- tipos fundamentais, In *Revista de Administração de Empresas*, v. 35 n.3 Mai/Jun 1995^b, p. 20-29.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GOUVÊA, Maria C. S. *Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica* (artigo científico) - Universidade Federal de Minas Gerais - **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 2005.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la acción comunicativa**. Taurus, V I, Madrid. 1987.

JORGE, L. S. *Roda de histórias: a criança e o prazer de ler, ouvir e contar histórias*. In: DIAS, Marina Célia Moraes M. & NICOLAU, Marieta Lúcia Machado (Orgs). **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância**. Campinas, SP: Papirus, 2003

JUNKER, B.H. **A importância do trabalho de campo**. Rio de Janeiro, Ed. Lidor, 1971.

KUPSTAS Márcia. et ali. **Sete faces do conto de fadas**. São Paulo. Moderna, 1993.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira: Histórias & Histórias**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1985.

LAPLANCHE, Jean - **Vocabulário da psicanálise Laplanche e Pontalis**; sob a direção de Daniel Lagache: tradução Pedro Tamen - 4ªed., - São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LISPECTOR, Clarice. **Água viva**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

LUDKE, M; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo:EPU, 1986

MAIA, Maria Vitória Campos Mamede. **Criar e Brincar: o lúdico no processo de ensino e aprendizagem**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014. 196p.

VIEIRA, C. N. M. ; MAIA, M. V. C. M. . *A Estética como via de nutrir o saber*. **Tramas para reencantar o mundo**, v. 1, p. 42-54, 2015.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa**. 12. Ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MINAYO, M.C.S.; MINAYO-GÓMEZ, C. *Difíceis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos de problemas de saúde*. In: GOLDENBERG, P., MARSIGLIA, RMG and GOMES, MHA., orgs. **O Clássico e o Novo: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2003. 444 <<http://books.scielo.org>>.

GOLDENBERG; R.M.G. MARSIGLIA; M.H.A. GOMES (org.), **O clássico e o novo: Tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde**. Rio de Janeiro, Fiocruz, p. 117-142

MOREIRA, A. F. & SILVA, T. T. (Orgs.). *Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana com base para o conhecimento curricular*. In: **Currículo, cultura e sociedade**. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento Complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MUNANGA, Kabengele (org.) – **Superando o Racismo na Escola**, 2ª edição.

Ministério da Educação, Secretaria da Educação e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

OLIVEIRA, Marina Rodrigues de. **Autonomia e Criatividade em Escolas Democráticas: outras palavras, outros olhares**. Rio de Janeiro, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

OLIVEIRA, Sthefane. **Literatura africana e afro-brasileira na educação infantil: a favor da construção da identidade racial da criança negra**. Brasil, 2013, nº 68 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

OSTREWER, F. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1978

PAULINO, G. *Para que serve a literatura infantil?* **Presença pedagógica**. V. 5, n. 25, jan./fev, 51-57.1999

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores: pesquisa, representação e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1967.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PICHON-RIVIÈRE, E. **Teoria do vínculo**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

PIMENTEL, A. *Vygotsky: uma abordagem histórico cultural da educação infantil*. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Orgs.). **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PRAXEDES, Walter Lúcio de Alencar; PRAXEDES, Rosângela Rosa. **Educando contra o preconceito e a discriminação racial**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

RABELLO, E.T. e PASSOS, J.S. **Erikson e a teoria psicossocial do desenvolvimento**. <http://www.josesilveira.com/artigos/erikson.pdf>

RAEL, Cláudia Cordeiro. *Gênero e sexualidade nos desenhos da Disney*. In: LOURO, Guaciara Lopes e GOELLNER, Silva Vilodre (org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis Editora Vozes, 2007.

RAPPAPORT, Clara Regina, Wagner Rocha Fiori e Cláudia Davis - **Teoria do**

Desenvolvimento – a idade Pré Escolar, volume 3 editora EPU

ROMÃO, Jeruse. **Por uma educação que promova a autoestima da criança negra**. Brasília: Ministério da Justiça, 2001.

SANDRONI, Laura. **De Lobato a Bojunga: as reações renovadas**. Rio de Janeiro: Agir, 1987.

SANTOS, Fábio Cardoso dos, Campos, Ana Maria Antunes de. **A contação de histórias: Contribuição à neuroeducação**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

SEBER, M. G. **Psicologia da Pré-escola: uma visão construtivista**. São Paulo: Moderna, 1995.

SILVA, Lésia M. Fernandes; COSTA Edna Aparecida da; MELLO Ana Maria. “*Os contos que as caixas contam*”. 8ª edição. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde e col. (orgs.). **Os Fazeres na Educação Infantil**. 11ª edição. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, Maria Cecília Amleida e. **Psicopedagogia: em busca de uma fundamentação teórica- 2.ed.-** São Paulo: Paz e terra, 2010.

SILVA, Tadeu Tomaz. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SIQUEIRA. Eloisa Barroso Gomes de. *Informação, imaginário e conhecimento na literatura infantil: da educação moralizante à formação da consciência do mundo*. **Caderno Discente do Instituto Superior de Educação – Ano 2, n. 2 –** Aparecida de Goiânia – 2008. (Artigo apresentado ao Instituto Superior de Educação, da Faculdade Alfredo Nasser, Curso de Pedagogia). Disponível em: . Acesso em: 06 jul. 2016.

SOSA, Jesualdo. **A Literatura Infantil**. São Paulo: Cultrix, 1978.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VIEIRA, Camila Nagem Marques. **Educação Estética e o Espaço Escolar: O Brincar no contexto da dificuldade de aprendizagem**. Rio de Janeiro, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

VYGOSTKY, L. **A imaginação e a arte na infância**. Lisboa: Relógio D'Água, 2009.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **A Formação Social da Mente**. SP: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade*

escolar. In: VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 103-117

WADSWORTH, Barry J. - **Inteligência afetiva da criança na teoria de Piaget** 5ª edição, editora pioneira 1997

WINNICOTT, D. W. *A integração do ego no desenvolvimento da criança*. In: **O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional**. Porto Alegre: Artmed, 1965/1983.

_____. **A criança e o seu mundo**. Tradução de Álvaro Cabral. 6ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

_____. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

_____. *Vivendo de modo criativo*. In: WINNICOTT, D. W. **Tudo Começa em Casa**. São Paulo: Martins Fontes (original publicado em 1970), 1996b.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 5. ed. rev. ampl. São Paulo: Global, 1985.

SITES

Site Movimento Negro Unificado. Disponível em: < <http://mnu.blogspot.com.br/> >. acesso em: 30 de dez. de 2015.