

ERA UMA VEZ... A LITERATURA INFANTIL E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I

Reginaldo Santos Pereira

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB
reginaldousesb@gmail.com

Nilson Sousa Cirqueira

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
nilsonmestradosesb@outlook.com

Edmacy Quirina de Souza

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
macy.souza@hotmail.com

Elson de Souza Lemos

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
desouzalemos@gmail.com

Resumo: A literatura infantil é um artefato cultural que está presente em diferentes contextos sociais, educativos e estrutura-se em discursos que nos permite visualizar quais representações ou modelos de infância são produzidos e reproduzidos pelos textos narrativos. Inserida no campo dos Estudos Culturais, a linguagem literária para crianças, traz consigo um campo de construção de sentidos que se insere em uma esfera discursiva de representação da infância, bem como de modos de ser e estar no mundo, ou seja, uma tecnologia de governo que produz o sujeito infantil. Após a aprovação da Lei 10.639/03, que institui a obrigatoriedade do ensino e da cultura africana e afro-brasileira nas escolas brasileiras, vê-se no mercado editorial brasileiro a ampliação do número de títulos de livros de literatura infantil que tematizam as relações étnico-raciais. Mas, qual repertório de histórias tem sido disponibilizados e apresentados às crianças das escolas públicas e particulares de educação infantil e ensino fundamental I no município de Itapetinga-Ba? Quantos e quais títulos tematizam as relações étnico-raciais? Essas obras contribuem para estimular e empoderar as crianças para o conhecimento e valorização da cultura africana? A partir desta problematização, o estudo propõe realizar um levantamento e diagnóstico do quadro de recepção das obras que tematizam as relações étnico-raciais e analisar tais textos literários. Trata-se de uma pesquisa documental que utiliza como ferramenta metodológica a arqueogenealogia foucaultiana e propõe analisar discursivamente como as narrativas dos livros infantis nas escolas de Itapetinga problematizam a produção das identidades étnico-raciais.

Palavras-chave: Infância. Literatura Infantil. Relações Étnico-Raciais.

Introdução

A literatura infantil (em especial os livros infantis de contos de fadas e lendas) faz parte do universo formativo da criança e constitui um artefato cultural que está presente em diferentes contextos sociais e educativos, formais ou não-formais, sendo a escola um espaço privilegiado para o consumo e trabalho pedagógico, pois é utilizada por professoras em inúmeras atividades educativas, principalmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental I.

Por se constituir um campo discursivo, a linguagem literária, especificamente, a literatura infantil, estrutura-se em discursos que nos permitem visualizar e analisar quais representações ou modelos de infância são produzidos pelos textos narrativos. Tal característica está associada também ao caráter pedagogizante dos textos literários infantis, que muitas vezes impõem às crianças padrões comportamentais, regras sociais e morais socialmente valorizados.

Inserida no campo dos Estudos Culturais (EC), a literatura infantil é entendida neste estudo como artefato cultural, além de cumprir seu papel formativo de construção de sentidos, valores morais, sociais, educativos, éticos e estéticos, constitui-se como uma produção discursiva de saberes, dizeres e fazeres sobre as crianças e suas infâncias, isto é, uma *tecnologia de governo*¹, que pode regular condutas, disciplinar ações, instituir regras sociais e/ou morais, governar os corpos e produzir a subjetividade infantil.

¹ Foucault (1990) cunha o termo *tecnologia* como uma matriz de razão prática que produz os sujeitos, como por exemplo as *tecnologias do eu* “que permitem aos indivíduos efetuar, por conta própria ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta, ou qualquer forma de ser, obtendo assim uma transformação de si mesmo com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria, imortalidade (FOUCAULT, 1990, p. 48). Já a ideia de *governo* deriva dos seus estudos sobre a *governamentalidade*. Esse autor utiliza os termos “governo” e “governamentalidade” para referir-se ao objeto de estudo das maneiras de governar. Apresenta que encontramos em consonância com os eixos da noção de governo duas ideias de governamentalidade. Em primeiro lugar, um domínio definido por: 1) o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer essa forma de exercício do poder que tem, por objetivo principal, a população; por forma central, a economia política; e, por instrumento técnico essencial, os dispositivos de segurança. 2) A tendência, a linha de força que, por um lado, no ocidente conduziu a preeminência desse tipo de poder que é o governo sobre todos os outros: a soberania, a disciplina, e que, por outro, permitiu o desenvolvimento de toda uma série de saberes (CASTRO, 2009).

Historicamente, a pedagogização da literatura infantil data desde o século XVIII. Ela constitui-se um espaço subsidiário profícuo para conformação dos objetivos da pedagogia de governar a infância, pois considerando a linguagem literária “como campo discursivo afetado pelo contexto histórico-social, torna-se possível analisar quais representações de criança foram se imprimindo, conscientemente, ou não, ao longo da história das narrativas infantis” (ALCÂNTARA, 2010, p. 19).

É visível que na atualidade a literatura infantil está consagrada como uma área importante no âmbito educacional, pois encontramos um vasto mercado editorial que seduz textual e imagetivamente famílias, crianças e profissionais da educação, seja através dos chamados *clássicos infantis* contos de fadas ou contos maravilhosos de Charles Perrault (1628-1703), Jacob (1785-1863) e Wilhelm (1786-1859) Grimm (conhecidos popularmente como Irmãos Grimm), Hans Christian Andersen (1805-1875), as fábulas de Jean La Fontaine (1621-1692), seja pela qualidade dos livros dispostos no seu material gráfico, nas imagens ou até mesmo nos sons que possibilitam uma maior interação do leitor (criança ou adulto) com a literatura infantil. Todo esse repertório de textos e imagens que seduz o imaginário tanto adulto quanto infantil está presente no cotidiano da escola, principalmente na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental I.

Mas, em que medida os livros de literatura infantil na atualidade tematizam as questões étnico-raciais? Como são abordadas as diferenças culturais identitárias dos sujeitos? Os recursos narrativos dos livros infantis valorizam e empoderam as crianças afro-brasileiras e as culturas de matriz africana? As obras literárias oportunizam um diálogo intercultural²? Considerando que em 2003, a partir da publicação da Lei 10.639/2003 (alterada pela Lei 11.645/2008, que inclui e torna obrigatório o ensino da história e cultura indígena) que instituiu a obrigatoriedade do ensino de

² O conceito de educação intercultural neste estudo relaciona-se com as ideias de Candau (2006), concebida como “um enfoque que afeta a educação em todas as suas dimensões, promovendo a interação e comunicação recíprocas, entre os diferentes sujeitos e grupos culturais. Orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e aluta contra todas as formas de discriminação e a desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre as pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a essa realidade. Não ignora as relações de poder presente nas relações sociais e interpessoais [...]. Rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais [...]. É consciente dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais (CANDAU, 2006, p. 9).

História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar da educação básica e, em 2004, a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, vê-se no Brasil, mudanças significativas na reorientação curricular para o trabalho pedagógico com a temática étnico-racial e, na literatura infantil, acompanhamos um impacto direto na produção editorial de obras destinadas ao público infantil nas quais destacam-se a retórica da valorização da diversidade cultural, em detrimento de uma leitura discursiva que afirme a identidade afro-brasileira, valorize a ancestralidade africana e suas culturas.

Diante do exposto, esta investigação, em andamento, propõe buscar respostas para a seguinte problematização: a) qual repertório de histórias da literatura infantil têm sido disponibilizados e apresentados às crianças das escolas públicas e privadas de educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental I no município de Itapetinga, Ba? Quantos e quais títulos tematizam as relações étnico-raciais? Essas obras que circulam nas escolas contribuem para estimular e empoderar as crianças para a sua afirmação identitária e valorização da cultura afro-brasileira e africana?

A partir desta problematização, o estudo objetiva colocar em movimento nossa *vontade de saber* sobre as relações étnico-raciais no campo da literatura infantil, com vistas a articular e entender os saberes-poderes produzidos sobre as crianças, as infâncias, a escola, a literatura infantil e como esta colabora para o empoderamento ou silenciamento do diálogo intercultural entre as crianças.

A pesquisa é de caráter documental e realiza um levantamento e diagnóstico do quadro de recepção das obras que tematizam as questões étnico-raciais no município de Itapetinga e, com base nos Estudos Culturais e na ferramenta metodológica da *arqueogenealogia* foucaultiana, propomos analisar discursivamente como as narrativas dos livros de literatura infantil presentes nas escolas problematizam (ou não) a produção das identidades étnico-raciais e valorizam a cultura afro-brasileira e de matriz africana no processo educativo.

O estudo justifica-se pela importância de tecer itinerários que possibilitem a (re) construção e/ou ampliação de conhecimentos e reflexões acerca da literatura infantil, das relações étnico-raciais na infância, tornando-se também tais conhecimentos relevantes para docentes e

pesquisadores que desejem ou tenham as ideias foucaultianas e dos Estudos Culturais como marco teórico para suas investigações.

Literatura infantil: espaço discursivo na produção de saberes e poderes sobre a infância

Os séculos XVIII e XIX são ao mesmo tempo, de um lado, o advento e a expansão das ideias do Iluminismo e Racionalismo, das conquistas científicas e tecnológicas, da consolidação do modelo de escola e educação que possuímos na atualidade e, de outro, acompanhamos o surgimento da literatura infantil. Paralelamente, são períodos históricos que delineiam caminhos importantes tanto para a *descoberta* da infância quanto para a consolidação da força infantilizadora a partir da aliança entre a família e escola modernas.

Vale destacar a importante revisão elaborada por Coelho (1985) na obra *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil*, na qual a autora localiza descritivamente todo o itinerário constitutivo da literatura infantil desde seus primórdios até a contemporaneidade. De acordo com essa autora a literatura infantil, hoje considerada como *clássica*, tem suas origens na Novelística Popular Medieval em suas longínquas *narrativas primordiais*, as quais remontam a fontes orientais bastante heterogêneas e cuja difusão, no ocidente europeu, se deu durante a Idade Média, através da transmissão oral.

A autora também enfatiza que “dessas *narrativas primordiais* orientais nascem, pois, as *narrativas medievais* arcaicas que acabam se popularizando (na Europa e depois em suas colônias americanas, como o Brasil) e se transformando em *literatura folclórica* (ainda hoje viva, entre nós, circulando principalmente no Nordeste, através da “literatura de cordel”) ou em *literatura infantil* (através dos registros feitos por escritores cultos, como Perrault, Grimm, etc.)” (COELHO, 1985, p. 5).

As primeiras manifestações literárias que pudemos identificar surgem durante os séculos medievais (séculos V ao XV)³ e proliferam pelo ocidente europeu e se originam desde fontes narrativas populares até as cultas. Nota-se que o forte viés ideológico de valores morais que impregnam a literatura infantil possui uma fonte religiosa que marca até hoje o universo literário infantil.

A literatura infantil nos moldes atuais tem o seu surgimento e ascensão no chamado período histórico do renascimento (do século XVI à primeira década do século XIX). A existência de uma literatura infantil “foi uma ‘necessidade’ criada com a origem da família burguesa e a consequente transformação na forma de perceber a infância” (ALCÂNTARA, 2010, p. 14). Conforme analisa essa autora,

O primeiro repertório de literatura para infância foram as fábulas e os contos de fadas, gêneros que, com a clara marcação da categoria infância, foram devidamente adaptados para “educar” as crianças nos moldes burgueses. Tendo sofrido alterações conforme a necessidade de cada época, os contos sobreviveram como manifestações culturais de diferentes grupos sociais. Os textos sofreram significativas transformações para atender os propósitos pedagógicos da cultura burguesa, que se utilizava da literatura para transmitir e consolidar valores (ALCÂNTARA, 2010, p. 15).

É na sociedade francesa que se observa a eclosão dos principais escritores que influenciaram posteriormente a criação de uma literatura para crianças. Verificamos que,

É na França, na segunda metade do século XVII, durante a monarquia absoluta de Luis XIV, o “Rei Sol”, que se manifesta abertamente a preocupação com uma literatura para crianças ou jovens. AS FÁBULAS (1668) de La Fontaine; os CONTOS DA MÃE GANSA (1691/1697) de Charles Perrault; os CONTOS DE FADAS (8 VOLS. – 1696/1699) de Mme. D’Aulnoy e TELÊMACO (1699) de Fénelon são os livros pioneiros do mundo literário infantil, tal como hoje o conhecemos [...]. Não há nada nessa produção, que seja gratuito, ou tenha surgido como puro entretenimento sem importância, como muitos veem a Literatura Infantil em geral (COELHO, 1985, p. 56).

Vê-se que a literatura trouxe marcas desse período renascentista, que se industrializa, moderniza e, ao mesmo tempo impõe um modelo de *ratio* moderna de inspiração francesa, cujo objetivo foi manter o mundo *civilizado* para estabelecer a institucionalidade, uma ordem no pensamento e na sociedade em geral. “No século XVIII, aperfeiçoa-se a tipografia e expande-se a produção de livros, facultando a proliferação dos gêneros literários que, com ela, se adequam à situação recente” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1988, p. 18).

Mas de que forma surge essa relação entre literatura para crianças e escola? Quais enunciados discursivos circundaram tal relação? Para pensar tais questões, vale destacar as observações abaixo:

Porque a literatura infantil trabalha sobre a língua escrita, ela depende da capacidade de leitura das crianças, ou seja, supõe terem estas passado pelo crivo da escola. Os laços entre literatura e a escola começam deste 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 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, 1988, p. 18).

Ao discutir as interfaces entre literatura e escola, Zilberman (1987) aborda que as modificações ocorridas no século XVIII propiciaram o surgimento de modalidades culturais literárias que se corporificam na escola. Para essa autora,

Não por acaso foi a burguesia ascendente dos séculos 18 e 19 a patrocinadora da expansão e aperfeiçoamento do sistema escolar. Tanto é responsável por sua estruturação claustral, como pela elaboração do conjunto de ideias que justifica a validade da educação e suas principais concepções e atividades – a pedagogia. Com isto, solidifica o processo desencadeado pela valorização da infância e difusão do seu conceito moderno, assim como acentua o caráter diferenciado dela, na sua dependência e fragilidade, o que assegura a posterior necessidade de proteção [...]. A literatura infantil, por sua vez, é outro dos instrumentos que tem servido à manipulação da norma em vigor, transmitindo, via de regra, um ensinamento conforme a visão adulta de mundo (ZILBERMAN, 1987, p. 19-20).

Poderíamos afirmar que o surgimento da literatura infantil nos moldes modernos se inter-relaciona com a eclosão da escola e infância modernas, pois “a infância deixa de ocupar seu lugar como resíduo da vida comunitária [...]. Agora a criança começa a ser percebida como um ser inacabado, carente e, portanto, individualizado” (NARODOWSKI, 2001, p. 27). Mas, “não foi para produzir a infância que a escola institucionalizou-se; foi para fazê-la cada vez mais menos infantil, para acelerar o processo de afânise do infantil, conjurando e renegando sua infantilidade” (CORAZZA, 2000, p. 260).

A escola e a pedagogia modernas capturaram a infância e atribuíram-lhe o estatuto de dependência, necessidade de proteção, cuidado, moralização, normalização (daí é preciso adultizá-

la!) e o discurso literário infantil enunciou exitosamente o seu postulado moralizante e educativo, o que se constituiu um dispositivo determinante de conformação do discurso pedagógico.

A ideia reproduzida é de que “o aperfeiçoamento moral e espiritual adviria durante o processo de escolarização de uma educação séria, a qual, pouco a pouco, substituía as sanções externas pelos controles internos da própria criança sobre seu corpo e sua alma” (CORAZZA, 2000, p. 234) e a literatura infantil, pelas suas especificidades de trabalho que podem domesticar o imaginário e subjetivar o infantil, cumpre uma importante tarefa na consolidação desse projeto. Mas quais textos literários são adotados pelas escolas? Apenas os clássicos ou podemos encontrar tematizações ligadas às diferenças e relações étnico-raciais? Quais narrativas fazem parte do universo pedagógico do trabalho com as crianças nas escolas públicas e privadas de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental I de Itapetinga, BA?

Consideramos, portanto, que na literatura infantil emerge uma vontade de saber-poder sobre o infantil, cuja pedagogização empreendida pela escola moderna propicia o governo da infância em prol da *moralidade e dos bons costumes*, do atendimento às regras sociais, a normalização, para produzir efeitos disciplinares sobre o corpo e no modo como os indivíduos se veem, agem e significam o mundo. Ousamos dizer que, a literatura infantil pedagogizada nos moldes atuais faz parte de uma *tecnologia de governo* individualizante que está implicada ao governo da subjetividade, afinal, “os sujeitos pedagógicos são uma função do discurso pedagógico, pois são, em grande parte, constituídos, formados e regulados por uma ordem que é introduzida por esse discurso” (GARCIA, 2002, p. 24). Em que medida se empreende um trabalho de literatura infantil que tematiza as diferenças e as relações étnico-raciais?

Vê-se, portanto, que a literatura infantil faz parte de uma produção discursiva importante para a análise dos Estudos Culturais. No texto *Representações de infância e literatura para crianças: duas faces de uma mesma moeda*, Alcântara (2010) tece a seguinte consideração:

A literatura infantil está estruturada em discursos que, ao mesmo tempo em que possibilitam uma leitura da infância e de seus contornos na relação com o adulto, também criam um repertório de ações e comportamentos direcionados ao ensino e inserção da criança no meio social. Assim sendo, os textos literários infantis acabam por colaborar com a transmissão de normas e comportamentos socialmente valorizados (ALCÂNTARA, 2010, p. 19).

O excerto acima nos faz pensar que a ausência de um trabalho pedagógico de literatura infantil que problematize os processos identitários dos sujeitos, silencia as possibilidades de a criança construir diálogos e interculturais e valorizar as diferenças, entre elas, as étnico-raciais.

Em seus estudos de enfoque pós-estruturalista sobre literatura infantil e o processo de escolarização, Silveira (2004) destaca que:

A literatura infantil, como produto cultural de contornos específicos, se constituiu no mundo ocidental no momento em que o conceito de infância também se consolidou, ou seja, quando a sociedade passou a representar as crianças como seres em perspectiva, a serem formados e educados para uma posterior vida adulta. A utilização de narrativas de ficção, de maneira geral, ou dos recursos que a indústria cultural mais recentemente associou à produção de livros infantis (sofisticação de projeto gráfico, uso de recursos semióticos variados) com a finalidade de ensinar às crianças – qualquer que seja o significado que se possa emprestar a essa expressão – se firmou como prática cultural continuamente exercida, o que se pode constatar, por exemplo, com um simples correr de olhos sobre as sinopses de livros em catálogos atuais de pequenas, médias e grandes editoras de publicações infanto-juvenis (SILVEIRA, 2004, p. 175).

Ademais, o texto literário faz parte de uma textualidade de produção de significados, de um jogo discursivo. O texto manifesta-se como objeto de estudo dos Estudos Culturais, pois, “trata-se de um material bruto a partir do qual certas formas (por exemplo, da narrativa, da problemática ideológica, do modo de endereçamento, da posição de sujeito etc.) podem ser abstraídas” (JOHNSON, 2006, p. 75).

Urge, portanto, resgatar no âmbito escolar uma literatura para crianças que descolonize a infância, tematize as diferenças étnico-raciais e também etárias, de orientação sexual, de gênero, do corpo, das *deficiências*, dentre outras, e que sua produção para crianças se distancie do autoritarismo pedagógico das lições moralizantes das visões adultocêntricas que muitas vezes buscam incessantemente domesticar e governar a infância.

Talvez o desafio seja que a literatura infantil na escola descolonize o pensamento, para além de ampliar o mundo das imagens, dos animais selvagens ou domésticos, dos duendes, príncipes e princesas, sapos, castelos e bruxas, bandidos e heróis, e permita a criança viver a potência da inventividade e alegria, a produção da diferença pensando sobre elas na multiplicidade

e diversidade que caracterizam o seu viver e estar no mundo. Enfim, possibilitar o seu viver devir-criança. Afinal,

Quem trabalha com as crianças pequenas conhece as marcas que as diferenciam de outras categorias sociais. Quem trabalha com as crianças pequenas sabe que há algo em devir que nada tem haver com um vir-a-ser adulto, mas sim, um devir-criança. Há crianças que conseguem realizar o seu devir, outras não. O devir como uma capacidade de transpor barreiras e fronteiras entre o individual e o coletivo, o humano e inumano, etc. O devir que deve ser entendido como movimento, “processualidade”, trajetões, como forças intensivas. Há práticas educativas que asseguram possibilidades de devir-criança, outras impedem (ABRAMOWICZ, 2003, p. 18).

Considerações finais

A análise do repertório literário direcionado para crianças, à luz dos Estudos Culturais, além de desvelar concepções de educação e infância, revelará como se encontram organizadas as atividades pedagógicas nas escolas públicas e privadas de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental I relacionadas ao repertório literário para as crianças acerca da temática das relações étnico-raciais.

Pensar e praticar uma literatura infantil que tematize as relações étnico-raciais é colocar no centro do projeto pedagógico a dimensão cultural e, “ao falar da diversidade étnica, cultural e escolar, estamos dando visibilidade às diferenças dos sujeitos desse espaço, das vivências no processo sócio-cultural” (SANTANA; SANTANA; MOREIRA, 2013). Nesse contexto,

A inserção da diversidade nos currículos implica compreender as causas políticas, econômicas e sociais de fenômenos como etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia. Falar sobre diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação. É perceber como, nesses contextos, algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas sendo, portanto, tratadas de forma desigual e discriminatória. É entender os impactos subjetivos destes processos na vida dos sujeitos sociais e no cotidiano da escola. É incorporar no currículo, nos livros didáticos, no plano de aula, nos projetos pedagógicos das escolas os saberes produzidos pelas diversas áreas e ciências articulados com saberes produzidos pelos movimentos sociais e pela comunidade (GOMES, 2007, p. 25).

Portanto, a ampliação da tematização das questões étnico-raciais nas obras de literatura infantil e sua inserção nas escolas de educação infantil e fundamental, sejam elas públicas ou privadas, possibilitará que nossas crianças (e também professoras) tenham reflexões mais contundentes sobre sua história, sua cultura, suas identidades, suas experiências cotidianas e sobre as tensões que se instauram no espaço escolar, considerando a diversidade e as alteridades que são produzidas e se fazem sempre em contextos de disputa, mas também de diálogos que estão sempre em relação.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas-SP, v. 14, n. 3, p. 13-24, set./dez. 2003.

ALCÂNTARA, Flávia. Representações de infância e literatura para crianças: duas faces de uma mesma moeda. In: COENGA, Rosemar (org.). **A leitura em cena: literatura infanto-juvenil, autores e livros**. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2010.

BRASIL. **Lei 9.394 de 20/12/1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 11 out. 2014.

_____. **Resolução Nº 1**, de 17 de junho de 2004. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/ SEF, 2004.

_____. **Lei 10.639, de 09/01/2003**. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 11 out. 2015.

_____. **Lei 11.645, de 10/03/2008**. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 11 out. 2015.

CANDAU, Vera. (org.). **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indoeuropeias ao Brasil contemporâneo.** São Paulo: Quíron, 1985.

CORAZZA, Sandra Mara. **História da infância sem fim.** Rio Grande do Sul: Unijuí, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Tecnologias del yo y otros textos afines.** Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1990.

GARCIA, Maria Manuela Alves Garcia. **Pedagogias críticas e subjetivação: uma perspectiva foucaultiana.** Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais? IN: JOHNSON, Richard; ESCOSTEGUY, Ana Carolina; SCHULMAN, Norma. **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história & histórias.** São Paulo: Ática, 1987.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder.** Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 2001.

SANTANA, José Valdir Jesus de; SANTANA, Marise de; MOREIRA, Marcos Alves. Cultura, currículo e diversidade étnicorracial: algumas proposições. **Práxis Educacional**, v. 9, n. 15, jul./dez. 2013, p. 103-125.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Contando histórias sobre surdos (as) e surdez. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Editora UFRGS, 2004.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** São Paulo: Global, 1987.