



## CONTANDO E RECONTANDO A ÁFRICA, JEITOS DE SENTIR AS RAÍZES AFRO-BRASILEIRAS NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DE ENSINO PARA A LEI 10.639/2003

Ana Paula Dos Santos<sup>1</sup>

Reginaldo Ferreira Domingos<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente estudo trata-se de uma Proposta de Ensino para a lei 10.639 que instituiu em 2003 a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica. Este trabalho teve como recurso metodológico a realização de atividades que contemplassem a inclusão no currículo escolar a história do legado cultural africano, que permitiu a um grupo de crianças alcançarem novos conceitos acerca do ser negro, realizado na escola Educar SESC unidade Crato-Ce. Diante do que foi exposto concluímos que é urgente um trabalho que reconheça a pluralidade da sociedade brasileira, pois a escola deve constituir nos seus espaços a discussão sobre as relações étnicas raciais no intuito de romper com pensamentos e atitudes racistas presentes no seu interior.

**Palavras- chave:** Lei 10.639/2003; Identidade; Proposta de Ensino; Escola.

### TELLING AND RETELLING THE AFRICA, WAYS TO FEEL THE AFRO- BRAZILIAN ROOTS IN THE 2nd YEAR OF ELEMENTARY SCHOOL: A PROPOSAL OF EDUCATION FOR THE LAW 10.639/2003

**Abstract:** This study is about a Teaching Proposal to Law 10.639 / 2003, held at Educar SESC School, unit Crato-Ce, from August to December 2012. We seek to attend what says the law 10.639, which established in 2003 the obligation of teaching the African and African-Brazilian history and culture in elementary school. This work had as methodological resource the realization of activities that contemplated the inclusion in the school curriculum the history of African cultural legacy, which allowed a group of children reaches new concepts about being black. Our aim was to unite carrying out activities to action-research with a view to build a pedagogical approach to the teaching of Africanities at school. Face of what was exposed we conclude that it is urgent to implement the law, because the school must constitute in their spaces the discussion about racial-ethnic relations in order to break with racist thoughts and attitudes present inside.

---

<sup>1</sup> Graduada em pedagogia pela Universidade Regional do Cariri-URCA. Especialista em gestão escolar pela mesma universidade. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: anti-negro. escola. educação, escola. racismo. literatura infanto-juvenil e lei 10.639/2003.africanidades. Prática pedagógica. Integrante do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros na Universidade Regional do Cariri-URCA. E-mail: [paulacrato99@gmail.com](mailto:paulacrato99@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutorando em Educação pela UFC (Universidade Federal do Ceará). Mestre em Educação também pela UFC. Possui especialização em História e Sociologia e graduação em História pela URCA (Universidade Regional do Cariri). Coursou 2 anos Bacharelado em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará (UFC / Campus Cariri), tendo que se afastar por conta do Mestrado na mesma instituição. Tem experiência na área de História com ênfase nas temáticas étnico-raciais e religião de base africana. E-mail: [reginaldofd1@hotmail.com](mailto:reginaldofd1@hotmail.com)



**Key-words:** Law 10.639 / 2003; Identity; Education Proposal; School.

**EN COMPTANT ET RACONTANT L'AFRIQUE, FORMMES DE SENTIR LES  
RACINES AFRO-BRÉSILIENNE DANS LE 2<sup>e</sup> ANNÉE DE L'ÉDUCATION  
PRIMAIRE: UNE PROPOSITION D'ENSEIGNE POUR LA LOI 10.639/2003**

**Résumé:** Cette étude se traite d'une méthodologie d'enseigne pour la Loi 10.639/2003, a eu lieu à l'école *Educar SESC* unité Crato-CE, dans la période à partir de Août to Décembre 2012. Nous cherchons à répondre à ce que fait la loi 10639 qui a institué en en 2003 l'obligation d'enseigne de l'histoire et la culture africaine et africain-brésilien à l'éducation de base. Ce travail a été ressource méthodologique la réalisation des activités qui ont abordé l'inclusion dans le programme scolaire de l'histoire de l'héritage culturel africain, qui a permis à un groupe d'enfants à atteindre de nouveaux concepts d'être noir. Notre objectif était d'unir la réalisation d'activités de recherche-action pour construire une approche pédagogique de l'enseignement de Africanities à l'école. Compte tenu de ce qui a été exposé conclure qu'il est urgent de mettre en œuvre la loi, parce que l'école doit être dans leurs espaces de la discussion sur les relations ethniques, raciaux, afin de rompre avec les pensées et les attitudes racistes présents dans le leur l'intérieur.

**Mots-clés:** la Loi 10.639/2003 ; Identité; proposition d'enseigne; l'école.

**CONTANDO Y RECONTANDO LA ÁFRICA, MANERAS DE SENTIR LAS RAÍCES  
AFRO-BRASILEÑAS EN EL 2<sup>o</sup> AÑO DE LA ENSEÑANZA FUNDAMENTAL:UNA  
PROPUESTA DE ENSEÑANZA PARA LA LEY 10.639/2003**

**Resumen:** El presente estudio se trata de una Propuesta de Enseñanza de la ley 10.639-2003, realizada en una escuela *Educar SESC* unidad Crato-Ce, en el período de agosto a diciembre de 2012. Buscamos atender lo que dice la ley 10.639 que ha instituido en 2003 la obligatoriedad de la enseñanza de la historia y cultura africana afro-brasileña en la educación básica. Este trabajo tuvo como recurso metodológico la realización de actividades a la pesquisa-acción para construir una propuesta pedagógica para la enseñanza de las africanidades en la escuela. Frente a lo que fue expuesto que es urgente la implementación de la ley, pues la escuela debe constituirse en sus espacios a la discusión sobre las relaciones étnicas raciales e en intuito de romper con pensamientos y actitudes racistas presentes en su interior.

**Palabras Claves:** Ley 10.639 2003; Identidad; Propuesta de Enseñanza; Escuela.

## INTRODUÇÃO

A história e cultura africana devem alcançar os pilares de todo o sistema de ensino na rede pública ou particular, dada à importância e papel fundamental que os afrodescendentes tiveram na construção do nosso país. Afirmam Munanga e Gomes (2006) que os africanos trouxeram em suas bagagens elementos significativos e representativos dessa cultura que contribuiu para a formação da identidade do povo brasileiro. Portanto, essa história deve ser ensinada nas escolas, ajudando os nossos alunos a compreender que fazemos parte de uma sociedade plural.



Nossa responsabilidade enquanto educadores é buscar práticas que possibilitem o rompimento de atitudes preconceituosas nas relações estabelecidas em sala de aula, por que:

No decorrer da formação dos indivíduos, por intermédio dos processos socializadores (...) cada indivíduo socializado em nossa cultura poderá internalizar representações preconceituosas a respeito desse grupo sem se dar conta disso, ou até mesmo se dar conta por acreditar ser o mais correto (Cavalleiro, 2003, p. 20).

Quando pensamos em África, a primeira cena que vem à tona é a do período da escravidão, que são justificados pelos quase quatrocentos anos de escravidão negra que até hoje, esse marco histórico é alvo de preconceito, piadas e inferiorização de um grupo de pessoas que tem uma herança forte e importante a qual deve ser contada e valorizada. Outra questão a ser observada, como nos mostram Munanga e Gomes (2006), é no tocante à história africana que em alguns momentos é invisibilizada e em outros aparece de forma estereotipada.

Dessa forma, o legado de matriz africana perpassa o pensamento social negativamente distorcida, que acaba influenciando a criança no processo de internalização do ser negro, ou seja:

O novo membro da sociedade interioriza um mundo já posto, que lhe é apresentado com uma configuração já definida, construída anteriormente à sua existência. Assim, interagindo com outros, a criança aprenderá atitudes, opiniões, valores a respeito da sociedade ampla e, mais especificamente, do espaço de inserção de seu grupo social (Cavalleiro, 2003, p.16).

Situações essas que presenciamos no nosso dia a dia, nas escolas pelas crianças, nas universidades, entre outros espaços, ações de racismos cometidas por crianças e também por adultos, falas as quais destacamos: “os brancos são melhores que os negros”, “essa menina apesar de ser preta é bem cheirosinha”. Assim são colocações e estereótipos, que perpassam o imaginário social que ferem a história de um povo, que reflete na existência de um racismo que ninguém quer assumir. Outro exemplo, foi o que a mídia noticiou no dia 14 de setembro de 2012 um caso que aconteceu em frente à Universidade do Estado do Pará (UEPA), uma professora chama segurança da



instituição de “macaco”, o caso foi denunciado à polícia e ao Conselho Estadual de Igualdade Racial.<sup>3</sup>

Negar, encobrir o que é fato concreto, repercute na não discussão de um racismo que é real e atinge a vida cotidiana escolar da população negra e em particular de crianças afrodescendentes. Desse modo, “o que dizemos contribui para reforçar uma identidade que, em muitos casos, pensaríamos estar apenas descrevendo. A força de um ato linguístico no processo de produção de identidade vem de sua repetição” (Silva *apud* Moreira, 2008). Neste sentido, a escola não é a única responsável por desconstruir mentalidades racistas e preconceituosas, porém, ela assume um papel central nesta tarefa.

Neste trabalho destacamos atividades pedagógicas com literatura africana e afrodescendente, atividades lúdicas, jogo africano, introdução à arte africana e roda de capoeira, sendo esta trabalhada dentro de um contexto, evitando a folclorização, assim como é realizado e apresentado nas escolas os conteúdos de cultura e história africana, “comemorados” ou lembrados apenas em datas específicas. Dentre estas abordagens utilizamos também produção de pequenos textos e desenhos, enquanto recurso didático para oportunizar as crianças a novos conceitos acerca desta identidade negra e de todo o legado desta cultura.

### **RELAÇÕES RACIAIS NA ESCOLA E A CONQUISTA DA LEI 10.639/2003**

Como a escola tem tratado estas questões? Culturalmente a escola tem deixado de lado o ensino da cultura africana e sua influência na formação do povo brasileiro, neste sentido, ausentam-se também dos ambientes escolares o debate sobre as relações éticas raciais, assim, as crianças internalizam o preconceito e a ideia de inferiorização de um grupo e a superioridade do outro, como algo natural. Ou seja, a escola “com a sua omissão e a sua dificuldade em trabalhar a questão racial, [...] crianças continuarão tendo espaço para emitir opiniões preconceituosas e reproduzir o seu racismo” (Gomes, 1995, p.75).

Falar sobre a diversidade na escola e sobre racismo contra negros e afrodescendentes, é antes de tudo um ato de chamar a atenção de todas as pessoas para o entendimento de que tal assunto precisa ser defendido nos espaços escolares. Sendo

---

<sup>3</sup> Informação retirada do site [g1.globo.com](http://g1.globo.com) em 26/09/2012. Endereço de acesso: <http://g1.globo.com/pa/para/noticia/noPará-professora-de-religião-Afro-chama-segurança-de-macaco>.



assim, precisa estar efetivado nos seus currículos, por isso afirmamos a responsabilidade da escola no combate ao racismo antinegro e da importância de se discutir relações étnicas raciais não apenas nestes locais, mas também nos segmentos sociais.

A conquista da lei 10.639/2003 que está posta no documento da DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais, 2004), que, por sua vez, altera a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da educação) nº 9.394/96, institucionalmente torna obrigatório do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar do ensino Fundamental e médio, foi para este país um marco na democracia e na promoção da igualdade racial, cabe ressaltar que se deu por conquista do movimento Negro Brasileiro.

Essa lei também tem como objetivo não só inserir o ensino da história da cultura africana, mas também reconhecer as contribuições da população negra para a formação do povo brasileiro, além de garantir outros direitos, assim como está citado no referido documento:

Tem como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos os cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas [...] (DCN, 2004, p.30).

Para, além disso, nos permite perceber o quanto essa cultura tem a nos ensinar. Aprender sobre África é resgatar nossa memória ancestral e, sobretudo, nos possibilita entender quem somos. É dever de toda a sociedade assumir o compromisso de respeito à cultura de matriz africana, devido todo processo histórico de inferiorização para com este povo. Assim sendo, a escola é o lugar por excelência que pode contribuir para que essa história seja ensinada aos nossos alunos e dessa forma compreenderão que fazemos parte de uma sociedade diversa, que revela a riqueza e a luta de um povo que precisa ser respeitado.

Na sala de aula, a condição do professor de estar alheio perante as questões étnicas raciais, aumenta e compactua com o preconceito, principalmente quando analisamos o livro didático que não contempla a valorização da história do legado africano. Faz-se necessário que o professor na sua prática docente institua em suas aulas uma imagem positiva da cultura africana, contribuindo para o desenvolvimento e formação de uma identidade negra positiva no cotidiano escolar, o que implica em



formação contínua que o prepare para lidar com a discussão em sala de aula, neste sentido:

Afirmo que cabe uma formação específica para o professor de Ensino Fundamental, com o objetivo de fundamentá-lo para uma prática pedagógica, com as condições necessárias para identificar e corrigir os estereótipos e a invisibilidade constatados nos materiais pedagógicos, especificamente nos textos e ilustrações dos livros didáticos (Silva *apud* Munanga, 2005, p. 22).

Segundo as DCN (2004) a escola para ter sucesso no trato das relações étnico-raciais deve realizar um trabalho em que os sujeitos que a compõe e principalmente o professor não podem improvisar, uma vez que:

[...] Têm que desfazer mentalidades racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas (DCN, 2005, p.15).

Os espaços escolares formam *lócus* socializadores de conhecimentos, compostos por sujeitos que participam de um contexto maior que é a sociedade. Os indivíduos ali inseridos relacionam-se entre si e trocam experiências e ideologias vividas nos âmbitos sociais, portanto:

A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (DCN, 2005, p. 15).

Certamente a postura do educador, antes de tudo, deve ser de valorização das diferenças entre os indivíduos, considerar as particularidades dos alunos, pois:

Ainda nos falta avançar muito para compreendermos que o fato de sermos diferentes uns dos outros é o que mais nos aproxima e o que nos torna mais iguais. Sendo assim, a prática pedagógica deve considerar a diversidade de classe, sexo, idade, raça, cultura, crenças etc. presentes na vida da escola e pensar (e repensar) o currículo e os conteúdos escolares a partir dessa realidade tão diversa. A construção de práticas democráticas e não preconceituosa implica o reconhecimento do direito a diferenças, e isso inclui as diferenças raciais [...] (Gomes *apud* Cavalleiro, 2001, p. 87).



Neste sentido, o discurso de que somos todos iguais, não contempla o compromisso com uma educação antirracista. Pois se pensarmos nesta igualdade como algo justo para todas as pessoas, sabemos que isto não é verdade, existe uma diferença no trato das relações raciais e isto implica dizer que “as práticas educativas que se pretendem iguais para todos acabam sendo as mais discriminatórias” (Gomes *apud* Cavalleiro, 2008, p. 87).

Nesta perspectiva, a escola é um espaço privilegiado na promoção de uma educação antirracista, principalmente pela diversidade de pensamentos e por ser um local socializador de conhecimentos. Cavalleiro (2001), fundamentada em Santos, afirma que quando se fala em discriminação racial na escola, isso não significa dizer que a partir de agora a escola vai propor estratégias para a criança negra enfrentar o preconceito, até porque isso não é um problema apenas da criança que é negra, implica dizer que, trazer o debate das relações étnico-raciais para a sala de aula é uma oportunidade de crianças negras e não negras se conhecerem, discutirem e socializarem novas formas de relacionamentos, que tenham impacto em suas vidas e na sociedade como um todo.

### **PRATICANDO UM ENSINO ANTIRRACISTA**

Devemos estabelecer desde as primeiras séries iniciais o contato e a prática com os valores afro-brasileiros com o propósito de formar conscientemente os alunos para uma identidade negra valorizada, para que assim mudem ideologias racistas presentes no dia a dia da sala de aula e ultrapassemos os equívocos relacionados à sabedoria, à história, à arte e ao legado africano que há tempos foi inferiorizado e negado.

Neste sentido, as atividades que foram realizadas nesta proposta para o ensino das africanidades tiveram o intuito de produzir novos conceitos sobre o ser negro, permitindo a aproximação com estes conteúdos. Foram utilizadas múltiplas formas e linguagens, dentre elas a oralidade, desenho e escrita, uma vez que através delas nos coube compreender sentimentos e relatos incutidos nas crianças.

A intenção foi construir atividades que posteriormente possam ser utilizadas, reproduzidas ou recriadas por outros professores da própria escola ou de outras, se



assim desejarem e entenderem o compromisso social que devemos assumir perante as questões étnicas raciais.

Portanto, além do compromisso e militância com o tema, muitas foram as inquietações em relação aos motivos levados à realização do trabalho aqui exposto, visto que muitas foram as situações verbalizadas de professores e colegas de graduação que expuseram colocações do tipo “Bom, sabemos da existência da lei, mas o que fazer com ela? Como abordar isso na escola? Quais conteúdos devemos abordar?”. Sendo assim, esta experiência poderá servir como base introdutória desse conteúdo na escola, mais precisamente no Fundamental I.

Realizamos um total de vinte e uma atividades, com referencial teórico de apoio o livro Projeto Eco História 3º ano, capítulo I (2009) e o Almanaque pedagógico afro-brasileiro (2008), nas quais foram abordados os seguintes temas: O que você conhece sobre a África? O mapa da África; A cor da pele; O povo brasileiro; Brincando com os símbolos africanos; A família africana; A importância dos mais velhos para as sociedades africanas; Domínio dos metais nas sociedades africanas; Diversão e costumes africanos; Arte africana; máscaras africanas; A diversidade brasileira; A importância da oralidade africana; Diversidade por meio da culinária; Kalan (Mancala) e a Origem da capoeira; além de textos complementados da internet e as contações de histórias dos livros animados “A cor da cultura: Kofi e o menino de fogo”, “Menina bonita do laço de fita”, “Obax” e a contação com o livro impresso “Betina” de Nilma Lino Gomes (2009).

Dentre estes assuntos acima citados, escolhemos quatro temas de atividades para socializar minuciosamente, pelo fato de considerarmos de extrema importância sua abordagem no Ensino Fundamental I, por acreditarmos que esta seja uma fase na qual a criança tem plenas condições de interagir, participar, opinar sobre suas visões de mundo, além de ser um momento propício à aprendizagem.

Portanto, organizamos o tópico seguinte em situações didáticas por atividade realizada, sendo que para cada atividade nomeamos em uma sequência numérica que vai do número 1 ao 4.

### **ATIVIDADE 1- LITERATURA AFRICANA**

Dentre as contações de histórias destacamos a de Kofi e o menino de fogo, sendo esta uma das primeiras contadas por meio de data show, através das ilustrações dos



livros animados do projeto a cor da cultura, do autor Nei Lopes, foi assistido por um grupo de vinte e duas crianças, oito meninas e quatorze meninos, depois foi apresentado as crianças a versão impressa do livro.

Logo no início, o livro revela uma contextualização sobre costumes e tradições de países africanos, o mesmo pode ser usado para introduzir conteúdos da cultura africana de maneira mais lúdica.

A história de Kofi e o menino de fogo é uma passagem histórica de um sábio malinês<sup>4</sup> que quando criança viveu a narrativa ilustrada no referido livro, vale ressaltar que a obra também faz referência de forma introdutória à história da independência de alguns países deste continente.

Kofi é um menino que mora em Gana<sup>5</sup>, país Africano, e se chama assim porque nasceu em uma sexta-feira, e nos conta o livro que quando uma criança nasce na África ela não recebe qualquer nome. O nome é algo significativo que está relacionado com o dia em que a criança nasce ou com algum ocorrido no dia do nascimento.

Ele é uma criança negra, que nunca viu uma pessoa que não fosse da sua cor, pois tudo o que ele conhecia era o pequeno vilarejo onde seu povo vivia, o pai dele trabalhava na forja e na oficina de ferreiro construindo objetos de metal e ferramentas, e sua mãe plantava e colhia, lavava roupa no rio, cozinhava e cuidava da família.

Esta passagem do livro revela traços da vida cotidiana africana, sendo esta, uma história que o livro didático não nos conta, por que, esse material de formação de professores e alunos comumente exclui ou não apresenta de forma clara e positiva a história da África e dos africanos. Falseando ou distorcendo, quando muito apenas revela a história da população negra em situação de escravizados, dando a entender que não houve uma história antes da escravidão (Munanga, 2005).

Pode-se também, a partir da vivência de Kofi, nas relações de respeito à memória ancestral, inserir a discussão sobre valores civilizatórios afro-brasileiros, pois o menino e seus irmãos “trabalhavam e aprendiam, sempre ouvindo e respeitando os conselhos dos mais velhos” (Lopes, 2008, p.14). Refletir sobre os valores civilizatórios afro-brasileiro, que no caso do conto é o valor da ancestralidade, também se configura na promoção de uma educação para as diferenças, tendo como ponto de partida as heranças dos nossos ancestrais.

---

<sup>4</sup> É assim chamada uma pessoa oriunda da República do Mali, sendo este o sétimo maior país da África.

<sup>5</sup> País limitado a norte pelo Burkina Faso, a leste pelo Togo, a sul pelo Golfo da Guiné e a oeste pela Costa do Marfim. A capital Acra é a maior cidade de Gana.



No enredo da história, o autor nos mostra o conflito de Kofi ao perceber as diferenças étnicas entre as pessoas, por ser ele uma criança que nunca tivera contato com alguém de outras etnias, escutava histórias e “ouvia falar que eram meninos e meninas de cabelos amarelos como a juba de Gyata, o leão [...]” (Lopes, 2008, p.16). Kofi ao deparar-se com uma criança diferente dele:

[...] Agarrou o braço do menino com força: \_ Ué! Não queimou! \_ Pensou Kofi.\_ Ele está suando frio igual a mim. Kofi largou o seu braço. Ai, o menino passou o dedo no rosto de Kofi e examinou a ponta do dedo, para ver se tinha ficado preto.\_ Ué?! A tinta dele não saiu! \_ falou baixinho o menino branco. Então os dois sorriram um para o outro, e apertaram as mãos (Lopes, 2008, p. 28).

Sendo assim, dialogar com as crianças sobre questões das diferenças e particularidades de cada um, porque se faz necessário mostrar que é possível respeitar as pessoas nas suas especificidades.

Uma educação para igualdade racial também tem início no respeito às características físicas das pessoas e reflexão dos comportamentos do meio em que a criança está inserida, atentando-se para valorização individual e coletiva de todos os indivíduos.

O livro traz nas páginas finais informações adicionais sobre Gana, tais como: curiosidades sobre o país, história da região, economia, fauna, flora, sobre o vestuário das pessoas, os tipos de moradia, alimentação e sobre a antiga tradição do cultivo de hortas domésticas.

As ilustrações do livro mostram as cores e atributos da cultura africana em uma perspectiva positiva do legado africano, porém, neste sentido, ressaltamos a fala de uma aluna ao assistir a história: “Tia, por que nestas histórias só tem pessoas pretas?” No instante da fala, deparamo-nos com uma realidade escolar no que dizem respeito ao universo da literatura infanto-juvenil.

Ou seja, o estranhamento com personagens negros, a dificuldade da criança em reconhecer-se e perceber-se no enredo nos remete a pensar na construção identitária da criança que está em processo de formação, conforme nos coloca Lima (2005, p. 102) “nesta dimensão, a literatura é, portanto um espaço não apenas de representação neutra, mas de enredos e lógicas, onde ao me representar eu me crio, e ao me criar eu me repito”. Portanto, este não reconhecimento acaba refletindo na construção de uma identidade negada, tendo como consequência o impedimento do desenvolvimento



cognitivo, a dificuldade de aceitação as diferenças e o relacionamento afetivo com o restante da sociedade.

É importante destacar que a criança aprende muito a partir da leitura de imagens, principalmente, criança em processo de alfabetização. Neste sentido, devemos analisar as histórias, contos infantis e personagens que permeiam o mundo infanto-juvenil, percebe-se que este universo não tem favorecido para um reconhecimento de uma identidade negra e afrodescendente, as crianças não se identificam como negras, com essa cultura, mesmo tendo marcado em sua pele, no seu cabelo, nos seus ancestrais, nas características da sua negritude, imaginam ser de outro jeito. Isso porque:

[...] As imagens ilustradas também constroem enredos e cristalizam as percepções sobre aquele mundo imaginado. Se examinadas como conjunto, revelam expressões culturais de uma sociedade. A cultura informa através de seus arranjos simbólicos, valores e crenças que orientam as percepções de mundo. E se pensarmos nesse universo literário, imaginado pela criação humana, como espelho onde me reconheço através dos personagens, ambientes, sensações? Nesse processo, eu gosto e desgosto de uns e outros e forma opiniões daquele ambiente ou daquele tipo de pessoa ou sentimento (Lima, 2005, p. 101).

Outra fala que aqui destacamos é: “não gostei porque é uma história assustadora”, se estamos buscando o caminho para uma educação antirracista, precisamos desconstruir do imaginário social a imagem negativa do ser negro:

A escuridão, a sombra, a cor negra tem sido consideradas representações simbólicas do mal, da desgraça, da perdição e da morte e, se o diabo é visto como mal e associado aos negros temos uma interpretação que reforça a raiz profunda de um imaginário racista e preconceituoso. A universalidade do arquétipo do mal, associado à escuridão e ao negrume, se configura como a base dos estereótipos relacionados às personagens negras (Sousa *apud* Oliveira, 2005, p.186).

Foi a partir desta atividade que percebemos e compreendemos o pensamento e o imaginário das crianças em relação à negritude, ao ser negro, a questões relacionadas ao preconceito e ao racismo.

O autor do livro Kofi nos permite através das ilustrações e do enredo ver o negro numa posição de existência e com foco positivo. É importante destacarmos o cuidado do autor em não apenas contar a história de Kofi, mas também em trazer conhecimentos



adicionais do país do menino, consideramos importantes estas informações, porque elas pouco ou quase nunca aparecem nos livros didáticos.

Ainda presente no tema contação de história foi o conto de Betina (Gomes, 2009), que conta a narrativa de uma menina que adorava ter traças no cabelo feitas por sua avó que sempre ao término do penteado saltava de alegria e corria para o espelho para ver o quanto bela tinha ficado e “do outro lado do espelho, sorria para ela uma menina negra, com dois olhos grandes e pretos como jabuticabas [...] cheia de trancinhas com bolinhas coloridas nas pontas” (Gomes, 2009, p. 8).

Nesta passagem da história, o texto nos apresenta outro olhar em relação ao estereotípico social ligado aos cabelos das meninas negras, que nas colocações das “brincadeiras” infantis o mesmo é tratado como cabelo “ruim”, cabelo de “polir panela”, enfim, são conotações que ultrapassam o sentido de brincadeira para quem a recebe. Diante de tais situações depreciativas da imagem estética negra, a criança do mesmo grupo racial sofre no processo de formação de sua identidade e passa a não se aceitar como afrodescendente. Ressalta Almeida *apud* Gomes (2012) que:

[...] Para o negro, a intervenção no cabelo e no corpo é mais do que uma questão de vaidade ou de tratamento estético, é identitária [...] Essa identidade é construída historicamente em meio a uma série de mediações que diferem de cultura para cultura. Em nosso país, o cabelo e a cor da pele são as mais significativas. Ambos são largamente usados no nosso critério de classificação racial para apontar quem é negro e quem é branco em nossa sociedade [...] (Almeida *apud* Gomes, 2012, p.30).

Neste sentido, utilizamos esta história como ponto de partida para valorização do cabelo das meninas da referida sala, que vez ou outra durante a realização das atividades apresentaram autoestima baixa em relação ao cabelo. Nosso intuito foi desconstruir a ideia de que cabelo afro é “ruim”, ou “pixaim”, termos estes usados no sentido de aviltar a imagem das crianças negras, assim, contribuindo para ferir a autoestima desse grupo.

Há uma passagem de tempo na história, permanecendo o sentido de respeito à ancestralidade, pois “a avó de Betina foi se encontrar com os ancestrais e Betina tornou-se uma mulher adulta e com uma energia contagiante” (Gomes, 2009, p.18). De acordo com a história, ela após se tornar cabeleireira foi convidada por uma escola para promover uma oficina de tranças em meninos e meninas.

Para este conto, construímos o que chamamos de livro “Gigante” (figura 1), um suporte de contação de histórias feito com papel duplex, utilizamos a folha inteira de uma das faces e colamos as imagens principais ampliadas da história da menina, a ideia central nesta atividade foi, após o término, realizarmos uma oficina de bonecas pretas de papel (Figura 2).

**Figura 1. O "Livro Gigante"**



Fonte: produzido pelos autores

**Figura 2. Oficina de bonecas pretas de papel**



Fonte: produzido pelos autores

Visto que é também uma questão crucial no trato das relações étnico-raciais a não existência de bonecas negras no mercado e quando aparecem são em poucas opções em relação às bonecas não negras. Para a atividade, cortamos o molde da boneca de papel no duplex preto, utilizamos retalhos de tecidos, cola de isopor, lantejoulas coloridas, cola 3D vermelha, cada criança produziu o seu modelo.

Podemos concluir a partir da atividade realizada que as crianças desmistificaram a ideia de que só existam bonecas da cor branca, embora algumas delas questionassem se poderiam produzir o modelo do lado mais claro do papel.



## ATIVIDADES 2 – INTRODUÇÃO À ARTE AFRICANA – MÁSCARAS AFRICANAS

As máscaras foram produzidas dentro de uma introdução sobre a arte africana, assunto que consideramos importante ser trabalhado pelo fato da arte, como ressalta Silva e Calaça (2006), ser:

Nas sociedades negro-africanas [...] uma linguagem, um veículo de comunicação, representando importante papel na difusão de valores civilizatórios que se manifestam através do canto, dança, música, pintura, etc... Utilizam harmonias e discordâncias de formas, de expressões e de sons para transmitir emoções captáveis pelos sentidos (Silva, Calaça 2006, p. 23).

Neste sentido, a arte africana nos permite, enquanto educador/professor, pensarmos na possibilidade de reorientarmos nosso olhar numa direção menos eurocêntrica, uma vez que os conteúdos escolares vinculados ao tema não contemplam nos currículos, porque fogem “dos parâmetros formulados na Europa. Na história universal da arte quase nunca tem lugar” (Silva, Calaça, 2006, p.31). Ou seja, aprendemos desde que iniciamos nossa vida escolar que os consagrados artistas europeus é que produziram a verdadeira arte mundial.

Para introduzir o conteúdo, utilizamos um texto extraído da internet<sup>6</sup>, fizemos uma apresentação através de slides com imagens e fotos<sup>7</sup> de várias máscaras africanas. Sobre isso, enfatizam Silva e Calaça (2006) que elas integram um importante papel nas expressões plásticas mais populares da África, o material mais utilizado para confeccioná-las é a madeira e poderemos dizer que aparecem de três formas: as que são usadas no rosto, as que são colocadas como adereços no topo da cabeça ou, ainda, as máscaras-elmos que o indivíduo a coloca através de uma abertura que existe na base, o que varia é o modelo escolhido.

Para a atividade, desenhamos cinco modelos de máscaras no papel cartolina, a partir dos modelos desenhados foram transpostos na madeira, cada máscara mediam cerca de 18 centímetros de largura e 25 centímetros de comprimento. Dentre os modelos cada grupo de crianças escolheu uma máscara para colorir com tinta de tecidos (figuras 3 e 4).

<sup>6</sup> Disponível em: <https://sites.google.com/site/mascarasafricanass/> Acesso em 10/09/2012.

<sup>7</sup> Imagens de máscaras de um artista africano fotografados no Artefato da Cultura Negra no Ceará- Fortaleza- 2012.



**Figura 3. Máscara Africana produzida com os alunos**



Fonte: produzido pelos autores

**Figura 4. Criança colorindo Máscara Africana**



Fonte: produzido pelos autores

Esta atividade foi muito significativa para as crianças que ficaram ansiosas pelo fato das máscaras terem sido expostas na XIV Mostra SESC de Culturas de 2012, realizada no período de 8 a 13 de novembro na Praça da Sé, junto com outros projetos realizados pela escola.

Tivemos expressiva participação na visitação do estande, no qual as máscaras foram expostas. Alunos, pais e visitantes puderam apreciar um pouco da cultura africana expressada através das pinturas feitas por cada criança do 2º ano do Ensino Fundamental. Destacamos também a presença e a fala do Professor doutor José Carlos Libâneo que no dia 8/11/2012 estava no Cariri, convidado pela unidade SESC-Crato para proferir uma palestra cujo tema foi: “Didática: teoria e prática da docência”. Por e-mail e posteriormente divulgado na rede social o mesmo comentou:



[...] Me surpreendi vendo os trabalhos com o material da África, principalmente ao saber sobre preconceito entre as crianças [...] Na verdade, eu gostei de ver como vocês estão resolvendo a questão da diversidade e das práticas socioculturais vividas pelas crianças [...] como falei na palestra, as práticas sócio culturais, incluindo as manifestações de diversidade social e cultural, também são determinantes na apropriação de conhecimentos, de práticas, de formação de identidade etc. [...] Aquela exposição na praça me mostrou isso (Libâneo, e-mail enviado a Educar SESC- Crato-2012).

Ou seja, é o reconhecimento do empenho de toda a equipe da escola no trato das relações étnico-raciais e o desejo de uma educação para igualdade racial. O trabalho foi exposto em uma estrutura de ferro (figura 5), e no topo havia escrito o seguinte texto: “As máscaras são as formas mais conhecidas da plástica africana. Constituem síntese de elementos simbólicos mais variados se convertendo em expressões de vontade criadora do africano” (Texto retirado da internet).<sup>8</sup>

**Figura 5. Criança colorindo Máscara Africana**



Fonte: produzido pelos autores

E ao lado do suporte com as máscaras havia também um expositor de madeira com o texto:

[...] A nossa história não começa em 1500 com a chegada dos portugueses ao Brasil, antes disso uma sequência de fatos marcaram e até hoje influenciam nossas vidas. Não somos descendentes de escravos, como dizem os livros escolares. Somos descendentes de civilizações africanas, de reinados fortes e poderosos. Somos descendentes de reis, rainhas, príncipes e princesas. Somos

<sup>8</sup> Disponível em: <https://sites.google.com/site/mascarasafricanass/>. Acesso em 10/09/2012.



parentes de homens e mulheres que desenvolveram a escrita, a astrologia, a numerologia, as ciências e as pirâmides. Somos fruto de um povo que desenvolveu as técnicas agrícolas e que domina a medicina alternativa. Somos frutos de um povo que conhece as folhas e como despertar o poder delas. Nosso povo sabe estar no *Ayiê* (terra) sem perder a essência do *Orum* (céu) (Ricardo Andrade, publicado na edição 11 no jornal folha popular).

Escolhemos este texto por ele representar uma síntese do ser negro no mais íntimo desabafo, em resposta ao pensamento eurocêntrico que há tempos anula uma cultura que muito contribuiu para composição da identidade de nós negros, que cotidianamente utilizamos símbolos e significados sem darmos conta das origens e da riqueza cultural que possuímos. Herdados não apenas da história que o livro didático nos conta, datada do período escravocrata, mas também é preciso pensar sobre as reais raízes ancestrais que nos constitui.

Assim, podemos concluir que as crianças compreenderam a importância das máscaras para cultura africana e como elas aparecem nos diversos rituais, porém, inicialmente atribuíram-nas a algo relacionado ao medo.

### ATIVIDADE 3 – JOGO AFRICANO MANCALA

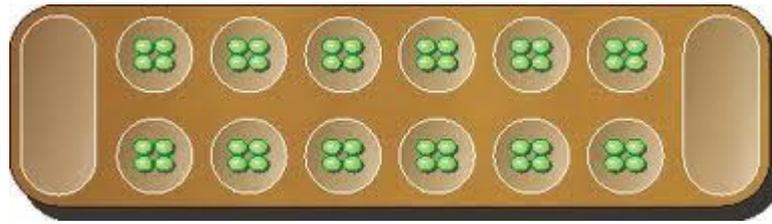
O jogo da mancala, como ressalta Santos (2008), tem sua origem em regiões do continente africano, é conhecido como “jogo nacional da África”. Ao colocarmos à disposição como objeto de estudo no campo da afroetnomatemática, desenvolve habilidades na área do raciocínio lógico, pois o jogador deve traçar estratégias de jogo mediante as regras estabelecidas, é também conhecido como “semeaduras” pelo fato de ser jogado com sementes, abrangendo todo um contexto histórico da África relacionado ao período da colheita.

Ainda de acordo com o autor acima citado, o mancala registra a complexidade da racionalidade africana e está relacionada também a rituais sagrados e dependendo da região articula-se à simbologia do movimento celeste das estrelas (figura 6).<sup>9</sup>

#### Figura 6. Jogo Mancala ou Jogo nacional da África

---

<sup>9</sup> Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=imagens+mancalas+no+mundo>: Acesso em 06/01/2014.



Fonte: Google Imagens

Geralmente é jogado por duas pessoas, uma de frente para outra com o tabuleiro entre elas (figura 7). Cada jogador antes de começar deve apresentar a quantidade de sementes, ambos devem ter quantidades iguais, depois devem ser distribuídas na cavidade escolhida pelo jogador, exceto nos reservatórios.

**Figura 7. Jogo Mancala ou Jogo nacional da África**



Fonte: produzido pelos autores

O objetivo é esquematizar táticas para a captura de sementes do jogador oposto, o jogo termina quando tem poucas sementes no tabuleiro, impossibilitando outras jogadas, vence quem possuir mais sementes.

Portanto, atividades que utilizam o mancala como instrumento de ensino promovem uma educação na perspectiva das relações étnico-raciais, estabelecendo a valorização do patrimônio histórico cultural africano.

Inicialmente, a atividade foi contextualizada através de textos e imagens sobre o jogo, logo em seguida realizou-se a coleta de sementes de mulungu<sup>10</sup> no Riacho do

---

<sup>10</sup> Vem do tupi, mussungú ou muzungú do africano mulungu significando “pandeiro”, talvez pela batida no seu tronco oco emitir som. Disponível em: <http://www.cnpf.embrapa.br/publica/circtec/edicoes/circtec> . Acesso em 25/03/2013.



Meio<sup>11</sup> (figura 8). A trilha aconteceu de forma educativa, com explanações sobre as suas origens e a importância das sementes para o jogo, formamos grupos de crianças para explicar as regras, desenhamos no piso do local os tabuleiros com fitinhas coloridas e distribuimos as sementes coletadas para darmos início às partidas.

**Figura 8. - Semente de mulungu no Riacho do Meio.**



Fonte: produzido pelos autores

A experiência do jogo foi socializada com outras crianças da referida escola, ocasião em que os próprios alunos do 2º ano instruíram as outras turmas sobre as regras e as origens do jogo.

Podemos concluir que o jogo teve um significado especial para as crianças, pelo fato de ter sido realizada a coleta das sementes em uma trilha ecológica, proporcionando a interdisciplinaridade dos conteúdos, pois trabalhos não apenas no campo matemático, mas em ciências, espaço geográfico e a importância da preservação do geossítio. Além de fazermos uma conectividade do material colhido com a África.

#### **ATIVIDADE 4 – CAPOEIRA**

A capoeira é uma das mais populares manifestações culturais do povo africano, hoje temos vários grupos espalhados por todo Brasil, na cidade do Crato o grupo mais tradicional é o Muzenza.<sup>12</sup>

---

<sup>11</sup> O Geossítio Riacho do Meio está situado no Parque Ecológico Riacho do Meio, no km 9 da rodovia estadual CE-60, em Barbalha.

<sup>12</sup> Termo de origem nas línguas bantu, Kimbundo e Kikongo. Informações disponíveis em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Muzenza>: Acesso em 01/02/2014.



Afirmam Munanga e Gomes (2006) que a capoeira representa a resistência da população negra como instrumento emancipador da escravidão, por meio do gingado eram cultivadas as tradições, as crenças e a dignidade de homens e mulheres negras em condições adversas em um regime escravista.

As crianças ficaram entusiasmadas com esta atividade, antes da roda de capoeira no pátio da escola (figura 9), estudamos sobre sua origem e a sua simbologia para o povo africano, ressaltam Munanga e Gomes (2006, p.155) que era “através do som do berimb<sup>13</sup>, atabaque<sup>14</sup>, pandeiro<sup>15</sup> e agogô<sup>16</sup>, da cadência, da ginga do corpo, da simulação de um combate e da improvisação das cantigas e ladainhas, eles expressavam sua maneira de ser e existir”.

### Figura 9. Roda de capoeira realizada na escola



Fonte: produzido pelos autores

Esta atividade teve um significado especial, pois convidamos um grupo de capoeira que tinha como instrutor o pai de um dos alunos da referida sala, a interação e a socialização dos demais alunos da escola foi um momento enriquecedor para a construção da identidade das crianças.

---

<sup>13</sup> Instrumento de percussão da capoeira

<sup>14</sup> É um instrumento musical que chegou ao Brasil através dos escravos africanos. Informações disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Atabaque\\_\(Candomblé\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Atabaque_(Candomblé)). Acesso em 01/02/2014.

<sup>15</sup> Instrumento musical bastante conhecido e popular na Ásia, África e Europa: Informações disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Pandeiro>. Acesso em 01/02/2014.

<sup>16</sup> Instrumento musical da música tradicional yorubá da África Ocidental. Informações disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Agogo>. Acesso em 01/02/2014.



O grupo de capoeira organizou os alunos em um círculo ou “roda de capoeira” como dizem. Logo em seguida comentaram sobre sua origem e deram início à atividade ao som do berimbau. O aluno, filho do instrutor, motivava os alunos a participarem, e assim cada criança da roda foi participando e interagindo com a atividade (Figura 10).

**Figura 10. Crianças interagindo e participando da roda de capoeira.**



Fonte: produzido pelos autores

Concluimos que esta atividade foi importante pelo fato da capoeira ser uma das manifestações culturais africanas mais conhecidas e difundidas socialmente, com isto desmistificamos a ideia que as crianças tinham de que jogar capoeira é “coisa só para meninos”.

A culminância do projeto aconteceu no pátio da escola, organizamos o espaço com as produções dos alunos. Tivemos a participação dos pais. Ao final da aula cada criança conduzia seus respectivos responsáveis a apreciarem os trabalhos expostos, os quais elas foram explicando como haviam realizado cada atividade, enfatizando a simbologia africana ali representada.

Foi possível perceber com a realização destas atividades que a temática racial no cotidiano escolar é algo pouco valorizado, e os conteúdos referentes à cultura africana são invisibilizados, favorecendo um ambiente preconceituoso, aliado a outros preconceitos, como, por exemplo, o de gênero.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**



A escola tende a reproduzir o pensamento eurocêntrico quando inferioriza ou nega o legado africano, com a desculpa de que não sabe tratar sobre relações étnico-raciais, quando na verdade o trabalho com a busca por nossas africanidades começa quando entendemos que o outro merece ser respeitado e reconhecido independentemente da quantidade de melanina que possui na pele, pela textura do cabelo ou por seus credos religiosos.

Cabe à escola enquanto uma instituição importante no combate ao racismo, construir estratégias pedagógicas e curriculares que promovam a reconstrução e afirmação da identidade étnica positiva, permitindo que os alunos conheçam e valorizem o legado cultural africano.

Toda sociedade deve assumir o compromisso por uma realidade antirracista, deste modo, a escola é um ambiente socializador de conhecimentos, por isso devemos usá-la como espaço de construção de estratégias em que negros e não negros possam dialogar sobre as relações que os distanciam.

No nosso entender, a história e cultura africana a ser contada na escola deve receber a mesma importância que os outros conteúdos, tendo em vista que estaremos buscando o reconhecimento de nossas próprias raízes.

Buscamos, através do que foi exposto, contribuir para uma educação antirracista. Desejamos que estas atividades possam servir como subsídios de apoio ao trabalho de educadores que, assim como nós, também buscam interferir em realidades racistas e segregacionistas, ou seja, que não se conformam com o que está posto.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Inez de Lima. *O baobá da fortaleza e o cabelo no meu corpo: Um encontro com nossas raízes ancestrais*. In PETIT, Sandra Haydée e SILVA, Costa Geranilde (org.). *Memórias de baobá*. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

BRASIL. *DCN- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2003.

CAVALLEIRO, Eliane (org.). *Racismo e Anti-Racismo na Educação: Repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.



GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: *Educação anti-racista caminhos abertos pela lei Federal 10.639/03/ Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e diversidade*. Brasília: ministério da Educação, Secretaria de educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). *Racismo e Anti-Racismo na Educação: Repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

GOMES, Nilma Lino. *A mulher Negra que Vi de Perto*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GOMES, Eunice Simões Lins; LIMA, Marizete Fernandes de; DA SILVA, Pierre Normando Gomes. *Estudo, Universidade e projeto de pesquisa monográfica*. João Pessoa: Universitaria/UFPB, 2004.

GOMES, Nilma Lino. *Betina*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

LIMA, Heloiza Pires. Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: KABENGELE, Munanga (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: ministério da Educação, Secretaria de educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

LOPES, Ney. *Kofi e o menino de fogo*. Rio de Janeiro: Pallas, 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CÂMARA, Michele Januário. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flavio e CANDAU, Vera Maria (orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MUNANGA, Kabengele. *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. Palestra proferida no 3º seminário Nacional Relações raciais e educação- PENESB-RJ, 05/11/2003.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. *O Negro no Brasil de Hoje*. São Paulo: Global, 2006.

RICARDO ANDRADE, publicado na edição 11 no jornal folha popular.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. *Almanaque pedagógico afro-brasileiro*. Belo Horizonte: Mazza, 2008.

SANTOS, Celso José. *Limites e pontencialidades do uso dos mankalis na educação matemática e nas relações étnico-raciais no ambiente escolar*. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/121-2.pdf>. Acesso em: 22/12/2012.

SANTOS, Isabel Aparecida. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: Alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). *Racismo e Anti-Racismo na Educação: Repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SILVA, Ana Célia. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: KABENGELE, Munanga (org.) kabengele. (org.) *Superando o Racismo na Escola*. 2ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Dilma Melo e CALAÇA, Maria Cecília. *Arte africana e afro-brasileira*. São Paulo: Terceiro Margem, 2006.



SOUSA, Andréia Lisboa. Personagens negros na literatura infanto- juvenil: Rompendo estereótipos. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). *Racismo e Anti-Racismo na Educação: Repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SOUSA, Andréia Lisboa. A representação da personagem feminina negra na literatura infanto-juvenil brasileira. In: *Educação anti-racista caminhos abertos pela lei Federal 10.639/03/ Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.B

*Recebido em Janeiro de 2015*  
*Aprovado em Maio de 2015*