

A LITERATURA INFANTO-JUVENIL E A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA NEGRA

Eliã Siméia Martins dos Santos Amorim¹

Resumo: Pretende-se discutir a literatura infanto-juvenil e as relações entre emoção-cognição na construção identitária, indicando que tal processo não é algo definido, estático, antes pelo contrário; as nossas formas de nos encontrarmos com nós mesmos se dão ao longo da vida, por processos inconscientes e que se transformam à medida que preenchemos nossas expectativas. Neste sentido, percebe-se que a literatura infanto-juvenil contribui de forma contundente; entretanto a literatura negra ainda não tem a visibilidade e penetração devida nas escolas; contribuindo para que docentes não utilizem este instrumento em seu cotidiano, permitindo que ideologias de branqueamento, exclusão e discriminação perdurem em seu interior através das leituras preconceituosas encontradas em livros infantis de origem europeia e/ou tecidas com visões estereotipadas acerca da negritude e dos valores identitários negros.

Palavras-Chave: Identidade Negra. Literatura Infanto-Juvenil. Negritude.

CHILDREN'S AND ADOLESCENT LITERATURE AND THE BLACK IDENTITY CONSTRUCTION

Abstract: We intend to discuss children's and adolescent literature and the relationship between emotion-cognition in identity building, indicating that such process is not something defined, static, on the contrary; our ways of find ourselves occur throughout life, by unconscious processes that transforms as we fill our expectations. In this sense, we realize that the children and adolescent's literature contributes forcefully; however the black literature does not yet have proper visibility and penetration in schools; contributing to teachers do not use this instrument in their daily lives, allowing ideologies of whitening, exclusion and discrimination endure in its interior through the prejudiced readings found in children's books of European origin and/or woven with stereotypes about blackness and black identity values.

Keywords: black identity, children's and adolescent literature, blackness.

LA LITTÉRATURE ENFANTS-JUVÉNILE ET LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ NOIR

Résumé: Le but ici est discuter la littérature enfants-juvénile et les relations entre l'émotion-

¹ Possui Doutorado em Educação pela Universidad del Mar - UDELMAR, Chile (2012). Mestrado em Tecnologias da Informação e Comunicação na Formação em EaD - UFC (2007). Pesquisadora nas áreas de Identidade Negra, Percepção Ambiental e Novas Tecnologias na Educação. É professora assistente da Universidade do Estado da Bahia. Atua em cursos de graduação e Pós-graduação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em identidade negra, alfabetização, literatura infanto-juvenil, valores, ensino de Geografia, escola e cidadania. E-mail: eliasimeia@yahoo.com.br



cognition dans la construction de l'identité, en indiquant que ce processus n'est pas défini, statique, bien au contraire; notre formes de nous trouvons avec nous mêmes se donnent au long de la vie, par des processus inconscients qui transforment comme nous remplissons notre attentes. En ce sens, on perçoit que la littérature enfants-juvénile contribue avec force; mais la littérature noire n'a pas encore la visibilité et la pénétration dans les écoles; en contribuant aux enseignants qui n'utilisent pas cet instrument dans leur vie quotidienne, en permettant que l'idéologies de blanchiment, l'exclusion et la discrimination perdurent à l'intérieur à travers les lectures préjudice trouvés dans les livres enfants d'origine européen et/ou tissé avec visions les stéréotypes sur la négritude et des valeurs de l'identités noirs.

Mots-clés: l'identité noire, Littérature Enfants-Juvénile; Négritude.

LA LITERATURA INFANTO JUVENIL Y LA CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA NEGRA

Resumen: Se pretende discutir la literatura infanto juvenil y las relaciones entre emoción-cognición en la construcción identitaria, indicando que tal proceso no es algo definido, estático, antes lo contrario; las nuestras formas de encontrarmonos con nosotros mismos se dan al largo de la vida, por procesos inconscientes y que cambian a la medida que rellenamos nuestras expectativas. En este sentido, se percibe que la literatura infanto juvenil contribuye de manera contundente; entretanto la literatura negra aún no tiene la visibilidad y la penetración necesaria en las escuelas; contribuyendo para que los docentes no utilizan esta herramienta en su cotidiano, permitiendo que ideologías de blanqueamiento, exclusión y discriminación perduren en su interior a través de la lecturas prejuiciosas encontradas en los libros infantiles de origen europea y/o tejidas con visiones estereotipadas acerca de la negritud y de los valores identitarios negros.

Palabras-clave: Identidad Negra; Literatura Infanto-juvenil; Negritud.

EMOÇÃO E COGNIÇÃO A PARTIR DA LITERATURA INFANTO-JUVENIL

*A criança que fui chora na estrada.
Deixei-a ali quando vim ser quem sou.
Quero ir buscar quem fui, onde ficou.
(Fernando Pessoa)*

Estudos e concepções filosóficas e científicas pautadas em epistemologias Behaviorista e/ou Inatista Maturacional colocam cognição e emoção em campos diferenciados, que pressupõem processos de compreensão também distintos. Neste estudo, pretende-se discutir que ambos fazem parte de um único processo; discutindo à luz das

Teorias da Modificabilidade Cognitiva (FEUERESTEIN, 1994) e Inteligência Emocional (MAYER, CARUSO; SALOVEY, 1999) e (GOLEMAN, 1995), considerando-as de importância fundamental para a compreensão dos sujeitos e na possibilidade de permitir a inclusão de alunos, através de um trabalho efetivo que leve em conta a mediação de pertencimento e competência.

As teorias que pretendem desvelar as emoções e de que forma interferem no desenvolvimento cognitivo dos indivíduos não é novo; porém, nas últimas décadas tem sido alvo de maiores indagações e interesse; derivando polêmicas, não somente no campo educacional, antes, contudo, a preocupação com o sujeito integral, holístico, vem despertando interesse de cientistas e pesquisadores em todo o mundo.

A relação mente/emoção ora discutida em campo filosófico e científico pressupõe dualidade, ou mesmo hierarquia, onde as emoções sugerem um desafio a ser vencido; uma batalha do espírito contra enfermidades que podem levar à loucura ou perda da razão.

Na “República”, Platão (427 a.C - 347 a.C) sugere que, o caráter sensato e disposto liberta das paixões e sentimentos selvagens e delirantes (2002, p. 13). E as compara, sugerindo a teoria das três almas (Livro III, 415 a-e) “mas o deus que vos modelou, àqueles dentre vós que eram aptos para governar, misturou-lhes ouro na sua composição, motivo por que são mais preciosos; aos auxiliares prata; ferro e bronze aos lavradores e demais artífices” (p 109 a 110); num conceito de almas diferenciadas hierarquicamente, sendo *concupiscível* (bronze), *irascível* (prata) e a *racional* (ouro); onde emoções valem menos que o raciocínio.

A metafísica aristotélica (384 a.C. - 322 a.C) concebe o ente como um ser composto de matéria (*hylé*) e forma (*eidos*), encontrando-se no *acidente* a mudança das características do ser, e no *movimento*, advindo das experiências sensíveis o sentido do próprio ser; ou seja, não existe essência inata. Tudo é experiência. Sartre (1905 – 1980) retoma tal conceito ao afirmar que o homem mesmo é quem produz aquilo que é, por sua liberdade.

Em Freud (1973) pensamento e emoção concorrem num sentido de *ego cogitans* contra o *ego agens* como condição de autopreservação e autodesenvolvimento, numa sugestão de que sendo duas substâncias específicas e independentes podem “duelar” entre si. Conceitos estes fortemente defendidos por Kant (1724 – 1804) que considerava as



paixões como "enfermidades da alma ou um câncer", denotando uma hierarquia entre a razão e as emoções, pois "estar submetido às emoções e às paixões é sempre uma *doença do ânimo*, porque as duas excluem o comando da razão. Em uma e outra, elas degradam-se em violência" (KANT *apud* CENCI, s/d, p.5).

Diferentemente, na contemporaneidade, encontramos em Piaget (1896-1980), Vygotsky (1896 -1934), Wallon (1812-1904), teóricos da Psicologia, o conceito de que a afetividade e a cognição são inseparáveis. O sentido de unicidade (Aristotélico) ou dualidade da matéria/espírito (DESCARTES, 1596 – 1650 *apud* INTERNET ENCYCLOPEDIA OF PHILOSOPHY, s.d) encontram na *interação* os pontos divergentes quanto à *episteme*, pois, embora divergentes quanto às substâncias (afeto e cognição), ambas estão intrinsecamente relacionadas e indissociáveis.

Segundo Vygotsky, (2007) os indivíduos interagem com o ambiente sociocultural desde seu nascimento de onde vão construindo suas relações afetivas e cognitivas, e por ele vão sendo "moldados". Portanto, o conteúdo sócio emocional ou afetivo nas linguagens, dos diferentes lugares, concorre no sentido de permitir o desenvolvimento dos sujeitos e suas cognições. No entanto, importante que se ressalte o papel das configurações ontogenéticas e sociogenéticas, que se entrecruzam, permitindo que cada um seja figurante de sua própria história, uma vez que a linguagem egocêntrica é distinta a cada sujeito.

O sistema simbólico e figurativo da linguagem ainda contribui para que cognitivamente, cada indivíduo crie sua visão de mundo e dela faça suas "leituras" (FREIRE, 1979). Contudo, parece-nos, que determinados costumes, crenças, mitos, arquétipos fazem parte de um mundo social por onde somos mergulhados, e dos quais se torna, muitas vezes, impossível nos dissociarmos dele.

Ibañez (1989, p. 118) *apud* Traverso-Yépez (1999), afirma: "não é a natureza do objeto, mas o tipo de relação em que o fenômeno está inserido, o que lhe confere sua dimensão social, e esta relação é eminentemente "simbólica." (p. 1). Ou seja, "o social do psiquismo humano não está determinado pela tipologia dos "objetos" (outros sujeitos), mas se constitui a partir da construção de um mundo de significados compartilhados num conglomerado humano, sendo, portanto, um processo social, cultural e historicamente situado". (TRAVERSO-YÉPEZ, 1999), que imbricados às habilidades cognitivas e as

formas de estruturar o pensamento representam o resultado das atividades praticadas, de acordo com os hábitos sociais da cultura em que o indivíduo se desenvolve.

Desta forma, as histórias pessoais funcionam como espelho das histórias da sociedade na qual os sujeitos se desenvolvem, pois para Vygotsky (2007) “Uma palavra que não representa uma ideia é uma coisa morta, da mesma forma que uma ideia não incorporada em palavras não passa de uma sombra.” (p. 1).

Percebe-se que as linguagens dos alunos das classes populares refletem o meio sócio cultural e econômico em que vivem e representam mais do que um discurso: são suas histórias de vida e perspectivas de futuro, que se estampam nos atos cotidianos e no prolongamento de insucessos, evidenciando as suas trajetórias escolares e fortalecendo a exclusão, pela compreensão de que estão no lugar errado. De que a escola realmente não foi feita para eles, cabendo apenas confirmar o veredicto a eles predestinado: as ruas, os subempregos, a pobreza e o ciclo vicioso do fracasso na vida.

Arroyo (2004) indica que “As crianças e adolescentes em seus rostos violentos ou em seus gestos indisciplinados, mais do que revelar-se, revelam o lado destrutivo da civilização”(p.12). E continua: “as trajetórias humanas condicionam as escolares.” (*idem*, *ibidem*, p. 82).

Desta forma, cabem-nos as questões:

- De que forma as crianças e pré-adolescentes negros compreendem suas origens?
- A literatura pode influenciar ou colaborar na formação da identidade da criança e do adolescente?

Ou seja, a escola pode contribuir, através da linguagem, para modificação do equilíbrio socioafetivo de alunos marcados pela inferiorização e sentimentos de exclusão?

É ainda Arroyo (*idem*) que denuncia o mal estar docente acerca destes alunos, que engrossam as fileiras do abandono e descaso e conclamam o encontro de novos paradigmas, pois “reconhecer os educandos (as) como habitantes legítimos da escola implica em criar condições estruturais para que a ocupem como o seu território” (p. 27).

O que se propõe a discutir é se a linguagem escolar pode possibilitar o reverso da contracultura, e conseqüentemente, permitir a inclusão dos alunos egressos das camadas populares, nos espaços sociais pelo sentimento de afeto e cognição fortalecidos.



Iniciaremos por discutir conceitos de linguagem – cultural e escolar.

A LINGUAGEM, COGNIÇÃO, AFETIVIDADE E IDENTIDADE

Os estudos da neurofisiologia e neurociências têm trazido contribuições relevantes para a compreensão do cérebro humano, que em sua configuração encontra-se integrado a todo conjunto do corpo por circuitos bioquímicos e neurais recíprocos em duas vias principais de interconexão. Primeiro por nervos motores e sensoriais periféricos, que transportam sinais de toda parte do corpo para o cérebro, e do cérebro para todas as partes do corpo e outra que transporta sinais químicos (hormônios, neurotransmissores e os neuromoduladores) que é a corrente sanguínea. (DAMÁSIO, 1996).

Além de tais condições, o conceito de plasticidade cerebral remete à capacidade de remodelar-se ou modificar-se em função das necessidades individuais de adaptação. Segundo Sylwester (1995), a plasticidade fisiológica permite aprendizagens para toda a vida e por outro lado as aprendizagens permitem modificações cerebrais. O neurocientista Feuerstein (1988) afirma que:

(...) uma interação qualitativa entre o organismo e seu meio ambiente. Esta qualidade é assegurada pela interposição intencional de um ser humano que medeia os estímulos capazes de afetar o organismo. Este modo de interação é paralelo e qualitativamente diferente das modalidades de interação generalizadas e difusas entre o mundo e o organismo, conhecido como contato direto com o estímulo (p. 7).

Para ele, é possível alterar os processos mentais e sócio afetivos da aprendizagem pela **mediação docente**; mesmo naqueles indivíduos bloqueados ou desestruturados patologicamente, através do trabalho significativo nas zonas de desenvolvimento proximal (VYGOSTKY, 2007); atuando significativamente para a construção das estruturas a qualquer tempo ou idade do indivíduo, uma vez que o **organismo é vivo e ativo**.

A Experiência da Aprendizagem Mediada - EAM - requer a presença de três parâmetros (que Feuerstein denomina de critérios de mediação) que são o objeto de atenção deliberada por parte do mediador: Intencionalidade e Reciprocidade, Transcendência e Significado.

Sendo um otimista acerca das possibilidades humanas para aprender, Feurestein (1988) coloca na **Privação Cultural** ou **ausência/incapacidade de interações sociais**,



através da “Síndrome de Privação Cultural” as dificuldades na aprendizagem dos indivíduos e para isto é que a **aprendizagem mediada** aparece como sustentação para as experiências significativas, que permitem a construção da aprendizagem. Ele coloca:

[...] ser otimista é se sentir responsável. Você diz a um indivíduo que ele pode se modificar, que ele pode chegar a um nível mais alto de funcionamento, que ele pode chegar a uma independência que lhe permitirá contribuir, de maneira significativa, com a sociedade. Quando você mostra que ele pode ser um indivíduo consciente, responsável por ele mesmo e por aquilo que acontece ao redor de si, quando você postula esta modificabilidade, então você está engajado. Quando nós acreditamos que isso é possível, é direito deles e dever nosso tornar isso possível. (p. 34).

Gomes (2002) elenca dois sentidos na mediação docente, pautadas na Teoria da Modificabilidade Cognitiva:

1) Mediação do sentimento de pertencimento, que está relacionado à forma como o indivíduo se relaciona consigo mesmo e com o grupo, e tal fenômeno varia a cada grupo cultural, no sentido de **identidade**. Para Gomes, (2002):

... O ser humano, para manter sua saúde mental, precisa sentir-se ‘em casa’, ou seja, pertencer a algo – ser reconhecido e reconhecer, ser identificado e identificar seus pares – e ter certa relação de ser parte de um todo maior, que o acolhe e o protege. Pertencer a algo, além de nos descentrar de uma onipotência egocêntrica, acalenta um sentimento de prazer, de comunhão, já que o ser humano não pode responder sozinho pelas suas questões existenciais.

(...) A mediação do pertencimento enfatiza: veicula o mediado nas suas raízes sociais e ensina-o a estabelecer laços e referências psicossociais que irão ancorar, por sua vez, a construção de uma história de vida com passado, presente e futuro”. (s/p)

Compreende-se que o pertencimento também é algo que se ensina e aprende. Não é inato.

2) Mediação do sentimento de competência, pela elevação da autoestima, onde o sujeito se vê capaz de realizar as ações exigidas pelo grupo social ao qual faz parte. Enriquecendo as possibilidades de novas construções e aprendizagens.

Meyer, Caruso e Salovey (1999) tem mostrado que as emoções são importantes para pensar corretamente. Elas reorientam, priorizam e dirigem o pensamento, pois: facilitam as decisões e julgamentos; a compreensão dos estados de ânimo; organizam informações e os estados emocionais.

Goleman (1995) em seus estudos tem procurado mostrar a importância de uma educação para o desenvolvimento emocional, ou metaemoção; no sentido de gerir seus

próprios sentimentos; organizar suas funções mentais; adaptar-se a novas situações e ambientes culturais distintos e relacionar-se com os outros. Sem dúvida, elementos indispensáveis para o equilíbrio mental e social dos indivíduos.

Os cinco passos por ele elencados, na construção desta educação emocional seriam: 1. Desenvolver Empatia (capacidade de sentir o que o outro sente); 2. Reconhecer a emoção como oportunidade de intimidade e orientação; 3. Ouvir o outro, legitimando seus sentimentos; 4. Nomear e verbalizar emoções e por fim, 5. Impor limites, ajudando o outro a encontrar soluções.

Embora muitos teóricos ainda se contraponham às Teorias da Inteligência Emocional, como apontado por Muniz e Primi (2008), que indicam ser essa diferenciação entre inteligência emocional e personalidade já vem sendo constatada em pesquisas anteriores: (BRACKETT, MAYER e WARNER, 2004; BUENO, 2003; COBÊRO, PRIMI, MUNIZ, 2006; DANTAS, 2004; LOPES *et al.*, 2004; PRIMI, BUENO; MUNIZ, 2006).

O que se observa também que tal rejeição se deve pelo ceticismo configurado por resquícios da Ciência Moderna, que subjuga as questões emocionais colocando-as num segundo plano por compreendê-las como campo do espírito e não da mente. Contudo, há de perceber que tais teorias trazem à luz um novo paradigma, necessário e humano para as relações entre alunos, professores e aprendizes.

A concepção de que cognição e afetividade são elementos dissociados e, portanto inerentes a algumas pessoas e outras não, tem levado a muitos enganos conceituais e na postura de docentes, que mesmo se intenção; acabam por excluir alunos dos meios de aprendizagem e da escola. Por crer que ambos funcionam e pertencem a uma mesma configuração ou estruturação cerebral, e que pode ser modificada, a partir das contribuições valiosas da neurologia e neurociências; e de teóricos como Feuerstein, Luria, Vygotsky, Piaget e outros contemporâneos, cujo cerne epistemológico centra-se na mediação e interação dos sujeitos com o meio cultural; é que tal estudo se fundamenta.

Contudo, crê-se que, muitos docentes não conseguem desvencilharem-se dos mitos do “dom” de aprender e com isto, ainda presencia-se nos seios das escolas o fenômeno do fracasso escolar, sentido e confirmado nas estatísticas da América Latina e em especial, das brasileiras, através de seus órgãos de avaliação institucional.



A mediação deve partir da ação da escola em contribuir com a mudança de paradigmas e principalmente, no compromisso de atos educativos que potencializem as aprendizagens dos alunos das camadas populares e dos que precisam ver-se competentes e incluídos na sociedade, produtores de conhecimento e partícipes da vida cidadã.

LITERATURA E NEGRITUDE

*Eu só existo porque nós existimos.
Ética Ubuntu*

Apesar dos teóricos da literatura reconhecerem que os livros para crianças foram produzidos somente ao final do Século XVII e durante o Século XVIII, (ZILBERMAN, 2003; SOUZA, 2006), a história da humanidade revela que as representações de mundo, dos seres e da natureza sempre estiveram permeadas de imaginação e fantasia, através dos contos, onde os seres fantásticos misturam-se à realidade, permitindo a criação e a exploração do desconhecido, primeiramente de forma oral e, depois, nas sociedades letradas através de desenhos, histórias e relatos escritos.

Meireles (1979) afirma que:

A Literatura precede o alfabeto. Os iletrados possuem a sua Literatura. Os povos primitivos, ou quaisquer agrupamentos humanos alheios ainda às disciplinas de ler e escrever, nem por isso deixam de compor seus cânticos, suas lendas, suas histórias; e exemplificam sua experiência e sua moral com provérbios, adivinhações, representações dramáticas – vasta herança literária transmitida dos tempos mais remotos e de boca em boca. (p. 19-20)

A literatura em que envolve a mitologia e/ou o sagrado é descrita nas comunidades primitivas, onde os xamãs, sacerdotes, feiticeiros e sábios revelam segredos e ordenanças dos deuses ao povo, vide as comunidades que habitavam as regiões do Oriente a. C (judeus, muçumanos, árabes, chineses, africanos e outros) e na Idade Antiga com os gregos, romanos, nórdicos e egípcios; perdurando até os dias de hoje em muitas, inclusive entre os índios brasileiros.

Os livros sagrados das religiões judaico-cristãs contam acerca da criação do mundo, dos destinos da humanidade através de contos e histórias. O Cristo revelado na Bíblia fala aos seus discípulos por meio de parábolas. De sorte que, compreendemos que a literatura



para o público infantil teve seu reconhecimento formal e registrado somente depois do Século XVII, mas de fato já existia, permeando as mentes e tornando lúdica a construção do cotidiano.

Com a concepção de que a criança era um ser diferente do adulto (ROUSSEAU, 1973); e de braços dados com a Pedagogia, que a literatura infantil torna-se de fato um instrumento útil na educação.

Zilberman (2003) aborda que os primeiros livros com fins didáticos traziam em seu bojo uma nova configuração familiar, cujo modelo aproximava os laços familiares, uma vez que o sentido de infância passa a ser percebido diferentemente das necessidades do adulto; contudo, vieram também os meios de controle do desenvolvimento intelectual e emocional das mesmas; por defender as relações de poder na sociedade; o modelo político burguês, em oposição à nobreza feudal; a visão de um mundo centrado na família, seus valores do casamento institucionalizado como meio de assegurar legitimidade dos herdeiros e a educação destes, de forma enciclopédica. Visão esta percebida nas obras de Comenius - *Orbis Pictus* e *Didática Magna* (1592-1670), Basedow - “Livro dos Métodos para Pais e Nações” (1723-1793) e outros.

Com a Idade Moderna e os apelos das camadas burguesas à escolarização de seus filhos, do *status* concedido à infância pelas ideias de uma pedagogia inovadora em Rousseau, Pestalozzi e Froebel (Século XVIII), contudo, o ideário econômico do liberalismo já consubstanciado socialmente; a literatura destinada aos jovens e infantes aparece como uma “colônia da pedagogia”, extirpada da arte, com finalidade pragmática, comprometida com a inculcação dos valores de dominação e subserviência de uma classe a outras. (ZILBERMAN, 2003).

Para Luz, (2008), Zilberman (2003), Bernard Charlot (1979), Meireles (1984); tem-se como consequência imediata a valorização da infância como etapa diferenciada, que envolve fragilidade biológica, física e psíquica, cuja inocência natural agrega maiores cuidados e proteção sobre sua formação de caráter; contudo, alijada da produção econômica é ser em dependência total da vontade adulta, portanto vulnerável à corrupção social.

Neste sentido faz-se mister compreender que:



- Os tratados pedagógicos são fechados, ideologicamente carregados de valores burgueses liberais (ARANHA, 1989; RIBEIRO, 1993; ROMANELLI, 1991);
- A escola atua como agência credenciada à formação acadêmica, cujo currículo manipula os saberes que devem ser inculcados, acentua a divisão entre indivíduo e sociedade e entre si, numa competição pelos esforços pessoais, sem levar em conta as diferenças e experiências individuais; contribui para a divisão de classes e de gênero; impede a formação de grupos variados e da diversidade própria de cada lugar quando impõe o critério único de aceitação: a escola é para homens brancos e ricos. (BOURDIEU; PASSERON, 1976; ALTHUSSER, 1983; FREITAG, 1986; MOCHCOVITCH, 2001);
- As relações escola e vida contrariam a ordem natural, uma vez que se é negado o social para introduzir o normativo, sem questionamentos, politicidade e crítica. (FREIRE, 1987).

De igual forma, a literatura, refém da pedagogia burguesa, serve como instrumento de multiplicação da ordem em vigor,

(...) seja pela atuação de um narrador que bloqueia ou censura a ação de suas personagens infantis; seja pela veiculação de conceitos e padrões comportamentais que estejam em consonância com os valores sociais prediletos; seja pela utilização de uma norma linguística ainda não atingida por seu leitor, devida à falta de experiência mais complexa na manipulação com a linguagem. (ZILBERMAN, 2003, p. 23)

Que de acordo com Palo e Oliveira (2006) “a ausência de abstração é compensada pela concretidade, (...) que vai da operação mais simples à mais complexa do pensamento” (p. 6) e é este o caminho pedagógico para a construção do conhecimento.

Ainda para Zilberman (2003); a literatura enquanto arte sujeitou-se ao ensino pedagogizante cujo texto se revela como um manual de instruções; no entanto pode provar sua utilidade e beleza quando se tornar espaço de reflexão social e da própria condição do indivíduo, pois a ficção permite invadir e recriar a visão de mundo, por meio de símbolos e linguagem, que extrapola condicionantes de gênero, classe e da realidade circundante.

Neste sentido, o contato direto com o texto implica em ‘alargamento dos horizontes’; que expressos pela (re) apropriação dos mitos, contos, fábulas, lendas ou pelo



relato de aventuras é possível perceber-se em que contexto se está inserido e com o qual pode vivenciar sua realidade, num processo de intercâmbio entre cognição e emoção.

Zilberman (*idem*) afirma que:

Da representação da criança no livro infantil decorrerá o tratamento artístico de sua busca de identidade e lugar social. Se o resultado ficcional pode apresentar caminhos comprometidos com o leitor, na medida em que lhe propiciam o reconhecimento e a solução para seus dilemas internos, o contrário também pode ocorrer. (p. 102)

Na atualidade, sem perder o formato pedagógico; e muitas vezes confundida com o livro didático, a literatura infantil continua a serviço de ideologias e de classes, mesmo que não percebidas pelo adulto interlocutor, narrador ou que se utiliza dos textos enquanto pretexto de ‘lições’ que necessitam ser apreendidas pelos alunos. (PALO; OLIVEIRA, 2006).

São características da literatura infantil, cuja origem histórica está na adaptação:

- 1 Do assunto:** linguagem clara, objetiva, texto coerente com as necessidades infantis e principalmente que incorpora um conteúdo comportamental e doutrinário à aceitação de valores socialmente impostos;
- 2 Da forma:** visando prender a atenção do leitor, os personagens têm sequências de encadeamentos lineares e marcantes, sem delongas e finalidades morais;
- 3 Do estilo:** frases curtas e com vocabulário que não excede a compreensão do leitor;
- 4 Do meio:** presença de ilustrações e formato colorido, agradável e prático.

Contudo, já é possível perceber na contemporaneidade uma ruptura com modelos socialmente impostos pela cultura burguesa em se tratando da literatura infantil brasileira, a partir de meados dos anos 70, do Século XX.

São autores como Ruth Rocha, Elisa Lucinda, Ziraldo, Sérgio Caparelli, Cecília Meireles, Lygia Bojunga e tantos outros, que se percebem o imaginário e o real frente a frente, com denúncias sociais, o rompimento com a sacralidade dos contos de fadas e a aproximação com o real, sem, contudo, perder suas características de vanguarda quanto à forma, estilo e meio, mesmo porque as crianças de hoje não se assemelham às da Idade

Média ou Moderna. Ou seja, “investe-se na inteligência e na sensibilidade da criança, agora sujeito de sua própria aprendizagem e capaz de aprender *do* e *com* o texto.” (PALO; OLIVEIRA, 2006, p. 12).

Para Abramovich (1997) a literatura faz-se importante na vida das crianças porque principia sua aprendizagem num “caminho absolutamente infinito de descoberta e compreensão de mundo” (p. 16); uma vez que suscita o imaginário; possibilita descobrir um universo de conflitos, impasses, soluções e alternativas porque todos passam; desperta a curiosidade natural; é ouvindo histórias que se pode sentir toda sorte de emoções (raiva, tristeza, alegria, euforia, pavor, insegurança, etc.); podem-se descortinar a Geografia, História, Filosofia, Política, Sociologia, Ética sem a feição da sala de aula.

Entretanto, ainda no final do Século XX; as figuras do negro e do índio, partícipes da história nacional, aparecem somente de forma folclorizada e mítica, alijada da realidade social e segundo Souza (2006) tais personagens não têm destaque na literatura infantil brasileira, e quando são mencionados, aparecem de forma jocosa, humilhante e inferiorizada; tal como em Monteiro Lobato (1956), que descreve a empregada Tia Anastácia de ‘preta com alma de branco’, uma vez que “todos sabem que ela é preta só por fora”. (p. 166)

Sem dúvida, a literatura necessita demarcar os seus limites e fronteiras com o que não é literatura ou formas não literárias, e da função que ela exerce sobre contexto emancipatório, reconhecimento e superação de problemas individuais e/ou sociais que provém o seu valor. Além de que, como características intrínsecas estão: a presença do fantasioso, do imaginário, do conteúdo onírico e imagético imbricados; a peculiaridade de apresentar universo em miniatura. (ZILBERMAN, 2006; BETTELHEM, 2001). Acima de tudo é preciso compreender como se dá a literatura africana em suas matizes e de igual forma contemplar a figura dos negros e seus descendentes no acervo brasileiro não só pela importância histórica que imprime, mas como meio de construção identitária.

Literatura Africana e Afrodescendente

A literatura nas comunidades negras, pela sua tradição e história, foi passada por muitos séculos através da oralidade. Os contos, canções, lendas e mitos reforçam a cultura do grupo e transmitem o sentimento de pertencimento e identidade. Estas manifestações também comprometidas com a luta de libertação do povo representam ainda hoje estratégias de luta.

Debruçados sobre a sapiência dos velhos africanos, enquanto guardiões da memória, que nos grupos e comunidades eram, e ainda o são, cantadas e contadas em forma de versos, lendas e canções, a história, os embates, os heróis, a resistência negra contra colonizadores. Em tais circunstâncias, a literatura vem de certa forma, “assegurar o direito à fala, pois pela criação poética pode-se ocupar um lugar vazio apresentando uma contra fala ao discurso oficial, ao discurso do poder”. (PROENÇA FILHO, 2004) e de certa forma, “O canto poético planta e rega a memória coletiva” (p. 1).

Submetidos às diásporas, os momentos dedicados à literatura grupal e tais retratos vividos e poetizados não foram esquecidos. Luz (2008) indica que indivíduos negros isoladamente ou em seus grupos registraram a história e força negra, divulgando a língua de suas ancestralidades, publicando livros e contribuindo para a formação de acervos acerca da cultura essencialmente africana, a exemplo de Mestre Didi (1961) e as tradições do povo nagô, no Brasil.

No entanto, a historiografia nacional brasileira, por longos anos, nos fez acreditar na figura do negro ou da negra apáticos, sem força, indolentes e preguiçosos, que faz parte de uma totalidade ideologizante, que busca ocultar o verdadeiro sentido do que ser africano ou afrodescendente.

Desta forma, o negro foi completamente esquecido nos livros de literatura e didáticos, aparecendo sempre como alguém que teve uma participação na força produtiva do país, em momentos recortados e isolados, tais como na agricultura açucareira e no processo abolicionista de rompimento escravagista. Fatos estes comemorados ou indicados nos livros, como períodos de pouca valia; em que a figura dos brancos sempre se destaca, inclusive da “Redentora Isabel” com sua pena áurea que ‘bondosamente’ os livra da escravidão.

Somente no Século XX; em especial a partir das décadas de 20 e 30, a partir de uma



atenção voltada para a construção identitária procurou-se registrar a história tipicamente nacional e desta forma, como meio de garantir a formação de valores, passa-se a “escrever à criança brasileira na sua linguagem, sobre sua gente, suas raízes raciais e culturais”. No entanto, “a presença do negro na literatura brasileira não escapa ao tratamento marginalizador que, desde as instâncias fundadoras, marca a etnia no processo de construção da nossa sociedade”. (PROENÇA FILHO, 2004, p. 1)

Os textos desta época traduzem personagens negros pertencentes às sociedades arcaicas, ultrapassadas, atrasadas, ignorantes e primitivas, como um retrato do continente africano e de igual forma, a escravidão é representada como marca de vergonha e atraso, assim, como o corpo negro, as práticas e história desta ou daquela nação.

Não é incomum perceber a presença dos negros idosos e negras que se transformam em personagem constantes, como contadores de histórias, feiticeiros, benzedeiros ou cozinheiras para crianças brancas; meninos negros abandonados à própria sorte a fazerem molecagens como pequenos marginais; os homens e mulheres bem feitos de corpos, cujo valor está no tamanho de seus atributos sexuais e na força primitiva do sexo. (GOLVÊA, 2005).

A visão passada pelas histórias sobre a cultura africana traz elementos bastante primitivos, carregados de valor afetivo, associados à ingenuidade, estereotipia e simplificação, próprios de uma perspectiva folclorizada. Tais questões necessitam de uma revisão de forma que:

Possamos compreender os mecanismos de exclusão legitimados pela sociedade. Por exemplo, quando nos referimos à literatura brasileira, não precisamos usar a expressão “literatura branca”, porém, é fácil perceber que, entre os textos consagrados pelo “cânone literário”, o autor e autora negra aparecem muito pouco, e, quando aparecem, são quase sempre caracterizados pelos modos inferiorizantes como a sociedade os percebe. Assim, os escritores de pele negra, mestiços, ou aqueles que, deliberadamente, assumem as tradições africanas em suas obras, são sempre minoria na tradição literária do país. (Proença Filho, 2004, p.13)

Nota-se claramente uma visão estereotipada de cultura nos textos do início do Século XX de escritores brasileiros que buscaram escrever na literatura infantil sobre os negros no Brasil. A exemplo, vê-se na fala de D. Benta, personagem do Sítio do Pica-Pau Amarelo, obra de Monteiro Lobato (1937), o reflexo deste pensar:



Nós não podemos exigir do povo o apuro artístico dos grandes escritores. O povo... Que é o povo? São essas pobres tias velhas, como Nastácia, sem cultura nenhuma, que nem ler sabem e que outra coisa não faz em senão ouvir as histórias de outras criaturas igualmente ignorantes, e passá-las para outros ouvidos, mais adulteradas ainda. (p. 30)

O povo é representado pela pobreza negra, ignorante e infantilizada, crédula e de poucas oportunidades, a quem não adianta educar os sentidos e mente.

A literatura infantil caracterizada pela criatividade de seus autores mantém o padrão da imaginação e o uso do fantástico em suas representações e Tales de Andrade (1919) anteriormente, induz que o negro precisa embranquecer e para isto utiliza-se da magia, do irreal e ilusório para confirmar seu preconceito e racismo. No texto “Pérola da Manhã”, ele descreve como fazer tal ação:

Tamil disse-nos que os primeiros homens que foram criados viviam à margem de um grande rio, que fica para lá!, Disse Pérola da Manhã, apontando para o norte. Eram todos pretos. Mas, alguns deles que sabiam nadar... Atravessaram o rio para o outro lado. A água lavou-os e eles ficaram brancos. Desde então, os homens brancos estão sempre a estender os braços, convidando os homens pretos a também atravessarem o rio (...) eu também desejava atravessá-lo nado, a fim de tornar-me branca. (p. 32)

Para Luz (2008) a literatura infantil brasileira utiliza os discursos míticos da religião, linguagens e figuras de forma severa e crítica, reprimindo-os em nome da civilização; procurando atacar as fontes que asseguram o orgulho e identidade negra, como os valores de progenia e continuidade da existência, utilizando-se de termos agressivos, injustos e indelicados como “*criolo doido, negra maluca, negra do balaio grande, cabelo ruim, macaca, negro feiticeiro*”; reduzindo todas as ações e valores negros ao místico, perigoso, satânico, marginal. Tais “barreiras e representações ideológicas visam desumanizar os africanos e seus descendentes e deixá-los à mercê da manipulação das políticas genocidas”. (p. 24).

No entanto, não é desta literatura que se pretende estabelecer como referencial à cultura negra ou dos valores negros presentes em nossa história, e base desta pesquisa uma vez que:

O resgate dos mitos, a proximidade cultural com a África, mas sem distorções nostálgicas, e com outros países em que a discriminação existe; o tempo escravo repensado, as revoltas, a situação do negro e de seus descendentes na construção socioeconômica do país e sua marcada participação nos tempos heroicos da



formação da nacionalidade, as contribuições linguísticas colocadas em evidência na nossa língua portuguesa do Brasil, podem, entre outros traços, contribuir, através da transfiguração na literatura, para o melhor conhecimento e o redimensionamento da presença do negro na sociedade brasileira. São verdades e valores capazes de se opor vigorosamente aos estereótipos e preconceitos ainda vigentes no comportamento de muitos brasileiros. (PROENÇA FILHO, 2004, n. p)

Se de fato a literatura brasileira conseguir romper estereótipos e ranços discriminatórios, poderá marcar uma nova época onde a literatura negra seja de fato brasileira, como marca identitária e não uma literatura "negra" ou "marrom". (PROENÇA FILHO, 2004).

Lobo (1989) afirma que:

Um dos aspectos primordiais que ao meu ver define a literatura negra, muito embora não seja um elemento norteador, em geral, dos estudos sobre o assunto, é o fato de a literatura negra do Brasil – ou afro-brasileira – ter surgido quando o negro passa de objeto a sujeito dessa literatura e cria a sua própria história; quando o negro visto geralmente de forma estereotipada, deixa de ser tema para autores brancos para criarem sua própria escritura no sentido de Derrida: a sua própria visão de mundo. Só pode ser considerada literatura negra, portanto, a escritura de africanos e seus descendentes que assumem ideologicamente a identidade de negros. (p. 91)

Márcio Barbosa (1985), coloca a questão: “*Pode-se falar de uma literatura negra?*” (p. 51). Quando falamos de sujeito na literatura negra não estamos falando de um sujeito particular; de um sujeito construído segundo uma visão romântico-burguesa, mas de um sujeito que está abraçado ao coletivo.

É preciso perceber que sujeitos da literatura negra têm a sua existência marcada por sua relação, e por sua cumplicidade com outros sujeitos. “Temos um sujeito que, ao falar de si, fala dos outros e, ao falar dos outros, fala de si”. (ORLANDI, 1988, n. p)

A pluralidade emerge quando se trata de recontar a história negra africana ou afrodescendente onde as vozes são coletivas, próprias de um grupo marcado e resistente, que muito tem a mostrar, ou seja, “*Tudo adquire um valor coletivo*”. (DELEUSE; GUATARRI, 1997, p. 25).

O que caracteriza uma literatura negra não é somente a cor da pele ou as origens étnicas do escritor, mas a maneira como ele vai viver em si a condição e a aventura de ser um negro escritor. Não podemos deixar de considerar que a experiência negra numa sociedade definida, arrumada e orientada por valores brancos é pessoal e intransferível.

E, se há um comprometimento entre o fazer literário do escritor e essa experiência pessoal, singular, única, se ele se faz enunciar enunciando essa vivência negra, marcando ideologicamente o seu espaço, a sua presença, a sua escolha por uma fala afirmativa, de um discurso outro – diferente e diferenciador do discurso institucionalizado sobre o negro – podemos ler em sua criação referências de uma literatura negra.

David Brookshaw (1983) reconhece que os escritores negros podem produzir internalizando e defendendo estereótipos contra eles mesmos, todavia faz uma ressalva:

(...) O aspecto importante a emergir da obra dos escritores negros, como veremos, é que, embora possam defender e mesmo internalizar estereótipos criados pela tradição branca a respeito deles, suas obras raramente limitam-se a isso, mas inevitável e desejavelmente, transmitem um conhecimento mais íntimo da posição do negro na América Latina e uma perspectiva mais pessoal e honesta de suas aspirações. (p. 145-146)

Assim, “evidenciam-se, na sua trajetória no discurso literário nacional, dois posicionamentos: a condição negra como objeto, numa visão distanciada, e o negro como sujeito, numa atitude compromissada”. (PROENÇA FILHO, 2004, p. 1) Ou seja, tem-se uma literatura onde o negro é objeto e de outro o sujeito de sua própria história.

Apropriar-se de sua história e de sua cultura, reescrevê-la segundo a sua vivência, numa linguagem que possa ser libertadora, é o grande desafio para o escritor afro-brasileiro. Ele escreve, se comunica através de um sistema linguístico que veio aprisioná-lo também, enquanto código representativo de uma realização linguística da cultura hegemônica.

A literatura negra brasileira, ao apresentar um discurso outro que pretende uma autoapresentação do negro – discordante de um discurso de representação do negro produzido pela literatura dominante.

Entretanto, ainda se vê que na literatura contemporânea nomeada como Negra não há voz nem vez, “uma vez que os brancos somam quase quatro quintos das personagens, com uma frequência mais de dez vezes maior do que a categoria seguinte - negros. Em 56,6% dos romances, não há nenhuma personagem não branca importante. Em apenas 1,6%, não há nenhuma personagem branca”. (DALCASTAGNÈ, 2007, s/p).

O que se espera é que ao ser inserida no conjunto das produções contemporâneas, a Literatura Negra Brasileira passe a ter o mesmo espaço delegado às produções de contextos

brancos, pois ainda são consideradas como de menor valia ou ainda militante, pelo conteúdo étnico e social apresentado, os textos encontram dificuldade de se inserirem no mercado editorial e não são avaliados como literários do ponto de vista da crítica tradicional, ou os que conseguem furar o bloqueio são tratados como material específico, de pouca tiragem e por isto os preços são bem maiores e até extorsivos. (DOMINGOS RIBEIRO, 2008)

O negro brasileiro não pode ser tratado como *o outro*, que tanto trabalhou pela grandeza da nação etc. e a quem se deve reconhecimento especial por isso, como não cabe agradecer aos brancos portugueses ou aos índios, mas também não deve tratar-se como *o outro* em nome de sua autoafirmação. (PROENÇA FILHO, 2004).

Como os demais grupos étnicos, ele é parte da comunidade que fez e faz o país. Se a luta em que se empenha se tornou e continua necessária, isto se deve, como é sabido, ao fato de ter-se tornado alvo de tratamento social e historicamente discriminatório.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. *Aparelho Ideológico de Estado (AIE)*. Tradução de Walter Jose Evangelista e Maria Laura Viveiros de castro; 1ª edição; Rio de Janeiro: ed. Graal. 1983.

ANDRADE, Tales. C. *Saudade*. São Paulo: Cia. Paulista de Papéis e Artes Gráficas, 1919.

ARANHA, Maria Lúcia de A. *História da Educação*. São Paulo: Moderna. 1989.

ARROYO, Miguel G. *Imagens quebradas, trajetórias e tempos de alunos e mestre*. Petrópolis, Vozes, 5ª. Edição, 2004.

BARBOSA, Márcio. *Reflexões sobre a Literatura Afro-Brasileira, Quilombo Hoje*. São Paulo, Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado de São Paulo. 1985.

CHARLOT, Bernard. *A mistificação Pedagógica*. Rio de Janeiro: Zahar. 1979.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

BRACKETT Marc A, MAYER John D.; WARNER, Rebecca M. *Personality and*

Individual Differences, Volume 36, Issue 6, April 2004, Pages 1387-1402.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *La Reproducción*. México: Editorial Siglo XXI. 1976.

BROOKSHAW, David. *Raça e Cor na Literatura Brasileira*. Porto Alegre, Mercado Aberto. 1983.

BUENO, J.M.H.; PRIMI, R. *Inteligência Emocional: um Estudo de Validade sobre a Capacidade de Perceber Emoções*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (2), 2003.

CENCI, Márcio Paulo. *Uma Apresentação dos Conceitos de Arbítrio e Vontade em Kant*. Disponível em: http://sites.unifra.br/Portals/1/ARTIGOS/edicao3/KANT_MPC.pdf. Acesso janeiro 2011.

COBÊRO Cláudia, PRIMI, Ricardo e MUNIZ, Monalisa. *Inteligência Emocional E Desempenho no Trabalho: Um Estudo com MSCEIT, BPR-5 E 16PF*, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v16n35/v16n35a05.pdf>. Acesso janeiro 2011..

DANTAS, Maria.Aparecida. *Evidências de Validade do Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)*. Dissertação de Mestrado, Universidade São Francisco, Itatiba, 2004.

DAMÁSIO, Antônio. *O Erro de Descartes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DELEUSE, Gilles, GUATARRI, Felix. *Por uma Literatura Menor*, Rio de Janeiro, Imago. 1977.

DALCASTAGNÈ, Regina. A personagem do romance brasileiro contemporâneo (1990-2004). *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, nº 26. Brasília, p. 13-71. Disponível em: http://www.cronopios.com.br/anexos/regina_dalcastagne.swf. Editor Edson Cruz. 2005. Acesso Janeiro 2007.

DOMINGOS RIBEIRO, Cintia. *O éthos do sujeito negro na literatura brasileira*. USP: Estudos Semióticos - número quatro. SP. 2008

FEUERSTEIN, Reuven. et al. *Don't accept me as I am: helping "retardet" people to excel*. Don't accept me as I am: helping "retardet" people to excel New York, Plenun Press, 1988.

FEUERSTEIN, Reuven; RAND, Y.; HOFFMAN, M. *The dynamic Assessment of Retardet Performance: The Learning Assessment Device, Theory, Instruments, and Techniques*. Glenview, Illinois: Scott, Foresman & Company, 1979.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*, São Paulo, Ed. Paz e Terra. 1971.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra. 1987.

FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. 6ª edição. São Paulo; Ed. Moraes. 1986

FREUD, Sigmund. Psicologia de las masas y analisis do yo. In S. Freud. *Obras completas*: Vol. 3 (pp. 2563-2610). Madrid, España: Biblioteca Nueva (Original publicado em 1921). 1973.

GOLEMAN, Daniel. *Inteligência emocional – a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. Editora Objetiva, 1995.

GOMES, Nilma Lino. *Educação e Identidade Negra*. Disponível em: <http://www.ideario.org.br/realizacoes/neab/kule1/Textos%20kule1/nilma%20lino.pdf>. Acesso: Outubro. 2011.

GOUVÊA, Maria Cristina S de. *Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica*. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31, n.1, p. 77-89, jan./abr. 2005.

INTERNET ENCYCLOPEDIA OF PHILOSOPHY. *René Descartes (1596—1650)*. Disponível em: <http://www.iep.utm.edu/descarte/>. Acesso Julho 2011.

LOBATO, Monteiro. *Reinações de Narizinho*. São Paulo: Brasiliense. 1956.

_____. *Histórias de Tia Nastácia*. São Paulo: Ed. Nacional. 1937.

LOBO, Luiza, “A Pioneira Maranhense Maria Firmina dos Reis” in *Estudos Afro-Asiático*. RJ - nº 16 – 1989.

LOPES, P. N.; BRACKETT, M. A.; NEZLEK, J. B; SCHÜTZ, A.; SELLIN, I.; SALOVEY, P. *Emotional intelligence and social interaction*. *Journal of Personality and Social Psychology*, v.30, n. 8, p. 1018-1034, 2004.

MAYER, John D., CARUSO, David R.; SALOVEY, Peter. *Emotional Intelligence Meets Traditional standards for an intelligence*. 1999. Disponível em: http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EIAssets/EmotionalIntelligenceProper/EI1999MayerCarusoSaloveyIntelligence.pdf. Acesso julho 2011.

MEIRELES, Cecília. *Problemas da literatura infantil*. 3ª edição. São Paulo, Summus, 1979.

MOSHCOVITCH, L. G. *Gramsci e a escola*; (3ª edição); São Paulo; ed. Ática. 2001.

MESTRE DIDI. *Contos Negros da Bahia*, (Brasil) Edições GRD, Rio de Janeiro, 1961.

MUNIZ, M.; PRIMI, R. *Inteligência Emocional e Personalidade Avaliadas pelo Método de Rorschach*. *Psico (PUCRS)*, 39, 48-57. 2008.

- ORLANDI, Eni. P. *Sujeito e Texto*. São Paulo: PUC. 1988
- PALO, Maria José; OLIVEIRA, Regina D. *Literatura Infantil: voz de criança*. São Paulo: Ática. 2006.
- PRIMI, Ricardo; BUENO, José Maurício Haas and MUNIZ, Monalisa. *Inteligência emocional: validade convergente e discriminante do MSCEIT com a BPR-5 e o I6PF*. *Psicol. cienc. prof.* [online]. 2006, vol.26, n.1, pp. 26-45. ISSN 1414-9893.
- Proença Filho, D. *A trajetória do negro na literatura brasileira*. *Estud. av.* vol.18 n°. 50 São Paulo Jan./Apr. 2004.
- RIBEIRO, Maria Lúcia. S. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 13. ed. São Paulo: Autores Associados. 1993.
- ROMANELLI, Otaíza de. *História da educação no Brasil*. 13. Ed. Petrópolis: Vozes. 1991.
- ROUSSEAU, Jean Jaques. *Emílio ou da educação*. 2. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1973.
- SOUZA, G. P. C. B. de. *A literatura infanto-juvenil brasileira vai muito bem, obrigada!* SP: Difusão Cultural do Livro. 2006.
- VYGOTSKY, Lev. S. *A formação social da mente*. Livraria Martins Fontes Editora Ltda. 2007.
- TRAVERSO-YÉPEZ, Martha. *Os discursos e a dimensão simbólica: uma forma de abordagem à Psicologia Social*. *Estudos de Psicologia* 1999, 4(1), 39-59. <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v4n1/a04v04n1.pdf>
- SYLWESTER, Robert. *A celebração de neurônios: um guia para educadores do cérebro humano*. Alexandria: VA, ASCD, 1995.
- ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 11 ed. São Paulo: Global, 2003.

*Recebido em março de 2014
Aprovado em maio de 2014*