



## REPRESENTAÇÕES DE CRIANÇAS SOBRE A POPULAÇÃO NEGRA: CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DO ESTADO DO PARANÁ

Ingrit Yasmin Oliveira da Silva Batista<sup>1</sup>

Fabiane Freire França<sup>2</sup>

Delton Aparecido Felipe<sup>3</sup>

**Resumo:** A escola é um espaço propício para ouvir e narrar histórias, a partir dessa premissa este texto visa relatar uma experiência didático-pedagógica realizada em uma escola localizada na cidade de Campo Mourão-PR. Buscamos responder as seguintes problemáticas: quais as representações de raça que circulam na Educação Infantil? Seleccionamos para as ações pedagógicas uma turma com vinte crianças com idade entre 4 e 5 anos, que estudam na turma do Nível II. A seleção da Educação Infantil, deu-se pelo fato de que nessa etapa, as crianças estão em processo de formação e construção de identidade. Consideramos que as narrativas que circulam na escola, as histórias que são contadas e as representações que são vistas como referências precisam ser revisitadas e pluralizadas, para problematizar e desconstruir o modelo de branquitude estabelecido pela sociedade.

**Palavras-chave:** educação infantil; contação de histórias; lei 10.639/03; representações raciais.

### REPRESENTATIONS OF CHILDREN ON THE BLACK POPULATION: ACCOUNTING OF STORIES IN A SCHOOL CITY OF THE STATE OF PARANÁ

**Abstract:** Because we believe that the school is a space conducive to hear and narrate stories, this text aims to report a didactic-pedagogical experience held in a school located in the city of Campo Mourão-PR. We try to answer the following problems: what representations of race that circulate in Early Childhood Education? We selected for the pedagogical actions a group with twenty children aged between 4 and 5 years, who study in the class of Level II. The selection of Early Childhood Education was due to the fact that in this stage, children are in the process of formation

---

<sup>1</sup> Pós-Graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Instituto Rhema Educação. Pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Social em Saúde pela Universidade Estadual de Maringá - UEM e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Diversidade e Cultura - GEPEDIC pela UNESPAR - Campus de Campo Mourão. Atualmente é professora da Rede Básica de Ensino pela Prefeitura Municipal de Campo Mourão. *E-mail* ingrityasmin\_@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (PPE/UEM), área de Concentração em Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores. Professora adjunta da Universidade Estadual do Paraná Campus de Campo Mourão. Dedicar-se ao estudo e pesquisa na área de Educação, Gênero, Formação docente e Representações sociais. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Diversidade e Cultura - GEPEDIC. Coordenadora do Núcleo de Educação para as Relações de Gênero (NERG) da UNESPAR - Campo Mourão. *E-mail* prof.fabianefreire@gmail.com

<sup>3</sup> Pós-Doutor em História, na linha de Fronteiras, Populações e Bens culturais. Pesquisador do Grupo de Pesquisa Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Diversidade e Cultura - GEPEDIC/ UNESPAR - Campo Mourão e do Núcleo de Estudo Interdisciplinar Afro-Brasileiro da Universidade Estadual de Maringá-Paraná, com pesquisas relacionadas ao uso das mídias para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. *E-mail* ddelton@gmail.com

and identity construction. We consider that the narratives that circulate in the school, the stories that are told and the representations that are seen as references need to be revisited and pluralized, to problematize and deconstruct the model of whiteness established by society.

**Key-words:** infant education; storytelling; law 10.639/03; racial representations.

### REPRÉSENTATIONS D'ENFANTS SUR LA POPULATION NOIRE: COMPTABILITÉ D'HISTOIRES DANS UNE ÉCOLE MUNICIPALE DE L'ÉTAT DE PARANÁ

**Résumé:** L'école est un espace propice à l'écoute et à la narration des histoires, partant du principe que ce texte vise à rapporter une expérience didactique-pédagogique dans une école située dans la ville de Campo Mourão-PR. Nous essayons de répondre aux problèmes suivants: quelles représentations de la race qui circulent dans l'éducation de la petite enfance? Nous avons sélectionné pour les actions pédagogiques un groupe avec vingt enfants âgés entre 4 et 5 ans, qui étudient dans la classe de niveau II. Le choix de l'éducation de la petite enfance est dû au fait qu'à ce stade, les enfants sont en train de se former et de construire une identité. Nous considérons que les récits qui circulent à l'école, les histoires racontées et les représentations perçues comme des références doivent être revisités et pluralisés, problématiser et déconstruire le modèle de blancheur établi par la société.

**Mots-clés:** éducation des nourrissons; Storytelling Loi 10.639/03; Représentations raciales.

### REPRESENTACIONES DE NIÑOS SOBRE LA POBLACIÓN NEGRA: CUENTA DE HISTORIAS EN UNA ESCUELA MUNICIPAL DEL ESTADO DEL PARANÁ

**Resumen:** La escuela es un espacio propicio para oír y narrar historias, a partir de esta premisa este texto pretende relatar una experiencia didáctica-pedagógica realizada en una escuela ubicada en la ciudad de Campo Mourão-PR. Buscamos responder a las siguientes problemáticas: cuáles son las representaciones de raza que circulan en la Educación Infantil? Seleccionamos para las acciones pedagógicas una clase con veinte niños con edad entre 4 y 5 años, que estudian en la clase del Nivel II. La selección de la Educación Infantil, se dio por el hecho de que en esta etapa, los niños están en proceso de formación y construcción de identidad. Consideramos que las narrativas que circulan en la escuela, las historias que se cuentan y las representaciones que se ven como referencias necesitan ser revisadas y pluralizadas, para problematizar y deconstruir el modelo de branquitud establecido por la sociedad

**Palabras-clave:** educación infantil; cuenta de historias; ley 10.639/03; representaciones raciales.

## INTRODUÇÃO

O interesse em pesquisar as representações sobre a população negra na Educação Infantil, se deu a partir da realização de um trabalho referente à “Cotas Raciais” na disciplina de Organização do Trabalho Pedagógico I, durante a graduação em Pedagogia no ano de 2015. Neste sentido, ao pesquisar sobre o tema percebemos a necessidade de conhecer mais o assunto e entendemos que a observância ao artigo 1º, § 1º da Resolução



nº 1/04 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e o artigo 5º da Deliberação 04/06 do Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE) são requisitadas propostas curriculares e ementários relativos à inclusão das Relações Étnico Raciais nas disciplinas e atividades curriculares dos cursos do Ensino Superior.

No decorrer das discussões realizadas na disciplina, algumas das acadêmicas do curso<sup>4</sup> apresentaram um posicionamento contrário a temática de cotas raciais, justificando que quando o/a negro/a “aceita” fazer parte das cotas é porque “sabe que não é capaz de conseguir” passar no vestibular ou em concurso sem este “benefício”, e portanto se “considera inferior” em relação aos brancos que não necessitam desse caminho “fácil” para ingressar no vestibular ou concurso público.

Partindo deste contexto e das minhas experiências e vivências enquanto criança, e hoje como mulher negra, percebi que se faz necessário trabalhar as representações que foram objetivadas sobre a população negra no Brasil e como elas são construídas socialmente. Compreendemos o conceito de representação social, com base em Moscovici (2011), como forma de produção coletiva que envolve interação e comunicação para nomear e classificar aspectos do mundo, da história individual e pessoal. Ocorre que essas representações são objetivadas por alguns grupos como legítimas ou únicas, mediante as relações de poder envolvidas (França, 2014). A população negra, por exemplo, teve sua história e memória invisibilizadas em diversos espaços, e um deles é o estado do Paraná. Por isso, a necessidade de problematizar as bases histórica do racismo e da desigualdade social que ainda afetam parte significativa da população negra brasileira.

Se em um curso de graduação, que formará profissionais para a área da educação, existe uma visão restrita atribuída à população negra, a situação torna-se mais preocupante ainda em outros espaços, em que a discriminação racial existe de forma rotineira e naturalizada.

Com efeito, respaldamos a preocupação e inquietação em abordar essas discussões na Educação Infantil, na formação inicial das crianças, para que se desnaturelizem discursos como esses e se conheçam outras narrativas e histórias da cultura negra.

---

<sup>4</sup> Eram vinte acadêmicas, todas mulheres.

Selecionamos para a experiência didático-pedagógica uma turma com vinte crianças com idade entre 4 e 5 anos de idade, que estudam no Nível II em período integral.

As relações cotidianas com as crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, como Professora da Rede Básica de ensino, me propiciaram uma abertura ao diálogo com a escola e com os alunos e alunas. Foi nesse *lócus* que encontrei indagações para a realização dessa pesquisa, em vista disso, problematizamos: quais as representações de raça que circulam na Educação Infantil? De que maneira podemos contribuir para discussões nesse espaço?

Optamos pela contação de histórias como um dos recursos para a abertura do diálogo acerca das representações que as crianças têm sobre a população negra. As histórias selecionadas apresentaram como tema central a discriminação racial, a representação negra e o racismo. Trabalhar como essas temáticas em uma escola localizada no interior do Paraná, além de contribuir para o cumprimento da Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na Educação Básica, nos ajuda a problematizar o discurso da não existência da população negra no Paraná.

Por que a opção de trabalhar essa temática na escola? O espaço escolar é permeado por diversas narrativas sociais, que podem ou não construir processos de visibilidades das identidades dos sujeitos sociais, nessa perspectiva o sentido de quem somos é construído por meio de narrativas. Ou seja, as histórias de vida são tomadas como produtoras de identidades, havendo uma relação estreita entre aquilo que somos e as narrativas que ouvimos, que lemos e que contamos. Narrar é um processo de construção que confere sentidos aos saberes sociais, pois é forma que sujeito imprime uma ordem lógica e temporal às suas sensações, percepções, vivências e recordações, constituindo assim representações sobre seus traços culturais (Felipe; Teruya, 2015).

Por pensar que a escola é um espaço propício para ouvir e narrar histórias, esse texto visa relatar uma experiência didático-pedagógica utilizando a contação de história realizada em uma escola localizada na região periférica do município de Campo Mourão no Paraná.

Na região Sul, o estado do Paraná é que apresenta a maior população negra, com 28%, seguido do Rio Grande do Sul com 18,3% e Santa Catarina com 13,9% da



população negra. Esses dados são oriundos dos estudos realizado pelo Grupo Clovis Moura, coordenado pela historiadora Clemilda Santiago Neto. “São mais de 100 comunidades, sendo 36 já certificadas pela Fundação Palmares. Mesmo com a presença maciça no Estado, o processo de invisibilidade é forte” (Antonelli, 2016).

A pesquisadora Eli Antonelli (2016) ao se reportar a uma a uma fala de Paulo Vinicius Baptista, diretor da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) na época afirma que a invisibilidade da população negra está ancorada nas ideias racistas predominantes do século XIX e da "ideologia do branqueamento" justificada pela representação social de que os/as negros/as africanos/as seriam incivilizados; enquanto os europeus brancos eram civilizados e desenvolvidos. Essas são representações que justificam o porquê da necessidade das pesquisas sobre a população negra nas diversas instâncias sociais, sendo uma delas, a Educação Infantil.

### **POR QUE TRABALHAR AS RELAÇÕES RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL?**

A partir da aprovação da Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004), torna-se obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar. Além disso, professoras/es, desde a Educação Infantil e todas/os que fazem parte do contexto escolar:

[...] desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares (Brasil, 2004, p. 2).

O texto supracitado reverbera a necessidade de ações didáticas que abordem as questões raciais nas diferentes etapas de aprendizagem e modalidades de ensino. A seleção da Educação Infantil e o trabalho com as crianças expressa as experiências e o contato da pesquisadora com essa etapa, além do processo de formação e construção de

identidades, pois no convívio com o universo adulto as crianças aprendem atitudes de discriminação racial, sexual, social e gênero.

Assim, se faz necessário que docentes, desde esta etapa, desenvolvam práticas que valorizem a história e cultura das pessoas em suas variadas diferenças. Além disso, é possível fomentar que essas ações pedagógicas voltadas para essas temáticas somente seriam válidas se realizadas durante todo o ano letivo e não somente em datas comemorativas, como 20 de novembro no “Dia da Consciência negra” ou o “Dia internacional da mulher”, celebrado em 8 de março. Quando estes temas são trabalhados de maneira fragmentada, corre-se o risco de serem compreendidos de maneira equivocada: a população negra é inferior à população branca, pois na história essa população é tratada sempre como escrava e subalterna ou mulheres são sensíveis, por isso merecem um dia especial.

De acordo com Cavalleiro (2003, p.10), “a relação diária com crianças de quatro a seis anos permitiu identificar que, nesta faixa de idade as crianças negras apresentam uma identidade negativa em relação ao grupo étnico ao qual pertencem”, neste sentido, é importante ressaltar e valorizar as conquistas da população negra, favorecendo deste modo que as crianças se identifiquem e tenham orgulho de suas histórias, memórias, raízes e patrimônios. Partindo deste pressuposto, é preciso trabalhar com estas questões mesmo que não tenha nenhuma criança negra presente na sala de aula, é importante destacar a diversidade cultural e as relações raciais no ambiente escolar para que todas as crianças conheçam e se aproximem de outras culturas. Gomes (2003) complementa que:

construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros. Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável quando discutimos, nos processos de formação de professores, sobre a importância da diversidade cultural? (Gomes, 2003, p. 171).

Neste sentido, a partir das vivências com a família e a escola a criança poderá desenvolver uma autoimagem positiva ou negativa. Para desconstruir a imagem negativa e produzir outras perspectivas positivas acerca da população negra é necessário que



práticas rotineiras, excludentes e preconceituosas deem lugar para outros olhares. Partindo deste pressuposto, Araújo (2002) fomenta que:

cada ser humano constrói para si uma imagem que julga representá-lo, com a qual de identifica e se confunde (...) essa auto-imagem possui uma dimensão efetiva em sua constituição, que também se relaciona com os valores da cultura e com a constituição biofisiológica do corpo que a sedeia (...) a auto-estima; o valor, ou os sentimentos que cada um projeta a atribui a si mesmo. Sem poder falar de padrões definidos ou de normalidade, essa auto-estima pode ser mais negativa ou positiva, com consequências visíveis sobre as interações do sujeito com o mundo e consigo mesmo (Araújo, 2002, p.68).

Sendo assim, se o ser humano é constituído por meio das relações sociais com o mundo, e a sociedade define um padrão ideal de sujeito, porte físico, cor da pele, altura, etc, a formação docente necessita problematizar estes padrões e as “histórias únicas”, que apresentam somente um ponto de vista e geralmente consideram como anjos, crianças brancas e como heróis, homens brancos.

É pensando em questões como estas que o/a docente em sala de aula precisa refletir e trabalhar para o reconhecimento, valorização e representatividade de suas alunas e alunos. É necessário que a escola, local de conhecimentos e aprendizagens, seja um ambiente em que professores/as e toda a comunidade escolar se envolvam com questões de raça, etnia, gênero, classe, sexualidade, para que os/as alunos/as sintam-se representados/as neste espaço. Afinal, de que maneira essas crianças teriam uma imagem positiva de si mesmas se no local onde ficam a maior parte do tempo consideram que elas são incapazes de aprender devido a cor da pele, classe social ou gênero? Preocupamos saber que ainda muitos/as são os professores/as que não realizam ações necessárias diante de situações de preconceito entre as crianças por não saber lidar com a temática ou simplesmente por pensar que estas questões não cabem neste espaço.

Partindo deste pressuposto, desde a infância as crianças ouvem as histórias de contos de fadas, entre elas “A bela adormecida” e a “A branca de neve” que incitam que os meninos brancos são considerados os príncipes e que podem beijar, as meninas quando quiserem. Outra história que se repete é a do filme produzido pela Walt Disney, “A princesa e o sapo”, em que a única princesa negra dos contos de fadas é uma garçonne

chamada Tina. No filme, o príncipe vira sapo e para o feitiço terminar, ela tem que beijá-lo.

Diante disso é possível perceber que a maioria das princesas, esperam a vida toda para se casar com um príncipe, são ricas e brancas, já a personagem Tina é uma jovem de origem pobre e negra que também espera por esse príncipe. Isto mostra de acordo com Giroux (2003, p.133) que “por trás do apelo ideológico à nostalgia, aos bons tempos e ao ‘lugar mais feliz sobre o globo’, existe o poder institucional e ideológico de um conglomerado multinacional que exerce uma enorme influência social e política”.

A partir desse olhar, é possível enfatizar que muitas são as crianças negras que se limitam ao brincar de faz-de-conta, silenciam para não serem notadas e desejam ser brancas para sentirem-se princesas ou príncipes dos contos de fada que assistem, ou como as bonecas e os bonecos que passam nas propagandas, que são em sua grande maioria brancas/os.

Desta forma, em pleno século XXI, ainda há problemas de sexismo e racismo desde a Educação Infantil até a Universidade, o que fomenta que crianças neguem sua identidade e seu grupo social, e cresçam silenciando suas angústias, medos e receios diante da sociedade. E por acreditar que um trabalho contínuo voltado à formação docente e à Educação Infantil seja um caminho para produzir mudanças neste quadro educacional é que realizamos essa pesquisa.

### **CAMINHOS DA PESQUISA: TECENDO TRILHAS POSSÍVEIS**

Para a coleta de dados da pesquisa utilizamos as observações participantes no ambiente escolar registradas no diário de campo (Minayo, 1993) com o objetivo de compreender as representações de raça na infância, bem como, a maneira que as crianças constroem a visão de si mesmas e do mundo que as cerca por meio das interações estabelecidas no cotidiano escolar. As observações foram feitas no interior da escola, nos espaços e nas salas de aulas voltados à Educação Infantil.

Para anotar a fala das crianças utilizamos um diário de campo, pois este nos permitiu os relatos das crianças livremente, permitindo que suas representações sobre o mundo, mesmo que de forma provisória, viesse à tona. Pérez (2003, p.101) diz que “o ato

de narrar se torna um ato de conhecimento, isto é, uma rede tecida de representações diversas, traduções variadas sobre o mundo e sobre o objeto da história que cria sonhos, utopias e compartilha outras realidades.

Foi assinada uma carta de autorização pela direção da escola contendo as atividades que seriam realizadas no contexto escolar. As literaturas selecionadas foram apresentadas aos demais colegas docentes. A partir da contação de histórias, foram registradas as opiniões das crianças sobre o que consideram importante na questão da corporeidade, do que gostam de brincar e o que consideram como características de meninas ou meninos, entre outras.

A escola, *locus* da pesquisa, atende cerca de 414 alunos/as matriculados/as e de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, a população possui nível socioeconômico baixo, com renda mensal de um salário mínimo, ainda 80% recebe auxílios financeiros do governo como complemento.

Outra informação que consta no PPP da escola e foi significativa para o desenvolvimento da experiência didático-pedagógica é o objetivo proposto pela instituição de propiciar uma educação de qualidade a todos/as os/as envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, por meio de educação sem preconceitos, aceitando as diferenças e particularidades dos/as educandos/as. Essa proposta nos remeteu às leituras de Busatto (2003, p.38), quando afirma que a contação de história ao ser trabalhada no ambiente escolar possibilita enxergar as diferenças culturais e constatar que a diversidade é saudável e ainda auxilia “a expansão da nossa consciência ética e estética”.

No primeiro dia da experiência didático-pedagógica, compareceram todas as crianças matriculadas no Nível II, oito meninas e doze meninos, sendo duas crianças negras, uma menina e um menino. Ao iniciar as atividades apresentamos às crianças duas bonecas, uma de cor preta e outra branca como uma “atividade sensibilizadora”, o que nos permitiu perceber as representações dos alunos/as sobre a estética e corporeidade referente a população negra de uma forma geral. A partir disso, as crianças começaram a responder quais as representações que tinham acerca das bonecas, sendo que, sete das oito meninas responderam: “a cor de pele”, “a que tem olho azul”, “a branca é mais bonita”. Apenas uma das meninas relatou: “eu acho a preta a mais bonita porque ela é da minha cor”. Entre os meninos, onze dos doze meninos responderam: “a cor de pele”, “a



salmão”, “a bege”, “a clarinha é bem mais bonita” e apenas um dos meninos respondeu que a boneca mais bonita era a preta e a pesquisadora questionou, por que você acha a boneca preta a mais bonita? e ele fomentou: “porque ela parece comigo”, além disso, uma questão foi levantada pelas crianças acerca dos anjos, quando estávamos falando sobre as cores um menino fomentou que a boneca branca era bonita porque “era da cor de um anjo” e uma menina que se considera negra respondeu: “também tenho cor de anjo”(Registro do caderno de campo). Nesse sentido, consideramos que:

O entendimento da simbologia do corpo negro e dos sentidos da manipulação de suas diferentes partes, entre elas, o cabelo, pode ser um dos caminhos para a compreensão da identidade negra em nossa sociedade. Pode ser, também, um importante aspecto do trabalho com a questão racial na escola que passa despercebido pelos educadores e educadoras (Gomes, 2003, p. 134).

Nessa perspectiva, percebemos que a imagem da população negra ainda é vista de forma preconceituosa, considerada esteticamente feia e inferior à imagem branca devido a cor da pele e atributos como o cabelo crespo. Consideramos que a escola deve trabalhar essas questões raciais desde a Educação Infantil, para problematizar e desconstruir o modelo de branquitude estabelecido pela sociedade que considera pessoas brancas e o cabelo liso sinônimos estéticos de beleza.

Após os relatos das crianças, solicitamos que as meninas respondessem se elas achavam mais bonito os meninos com a cor branca ou preta. Seis meninas responderam que os meninos brancos eram os mais bonitos, uma respondeu que ambos, e somente uma delas, a que se reconhece como negra, respondeu que os meninos pretos são mais bonitos porque parecem com o seu pai.

Quando questionadas, as meninas que responderam que meninos brancos eram os mais bonitos em um cenário de sorrisos, olhares para cima, cochichos e afirmações como: “os dois são bonitos”, “branco é mais bonito”. Ao questionar os meninos em relação as meninas, surgiram discursos como: “acho menina branca porque tem cabelo liso e cor de pele, dá pra ver melhor”, “branca é mais bonita porque pretinha tem cabelo ruim (risos)” (Registro de caderno de campo).

A autora Maria Aparecida Silva Bento (2012) evidencia que nos levantamentos que fez acerca da identidade racial de crianças identificou que algumas representações se repetem e uma delas vai ao encontro do que identificamos nas falas supramencionadas.

crianças pequenas brancas se mostram confortáveis em sua condição de brancas e raramente explicitam o desejo de ter outra cor de pele ou outro tipo de cabelo. Com frequência explicitam que branco é bonito e preto é feio (apontando bonecas, personagens de livros, colegas, professoras) (Bento, 2012, p. 101)

Esses aspectos nos evidenciam que as narrativas que circulam na escola, as histórias que são contadas e as representações que são consideradas como referências precisam ser revisitadas e pluralizadas. E o modo que encontramos para apresentar outras perspectivas às crianças foi a contação de histórias.

### **A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO PARA A VISIBILIDADE DA POPULAÇÃO NEGRA**

Keu Apoema, ao falar das contribuições da contação história para o processo pedagógico afirma que “contar histórias é uma arte. Ela provoca prazer, surpresas, suscita emoções, logo, é uma experiência estética. Ao mesmo tempo, as narrativas estão cheias de enredos que tratam da humanidade, de experiências humanas” (Felipe, França, 2016). E no intuito de propiciar aos/as alunos/as um contato com as experiências humanas vinculada a população negra brasileira, realizamos a contação história baseada em três literaturas infantis, sendo elas: “Menina bonita do laço de fita” (Machado, 1996), “O menino marrom” (Pinto, 1986) e “Bruna e a galinha D’angola” (Almeida, 2003).

Em um de seus escritos Abramovich (1995, p.17) argumenta que “é através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e ser, outra ética, outra ótica”, nesse sentido, as histórias infantis têm muito a contribuir para o processo de ensino-aprendizagem das crianças no ambiente escolar.

A escola é um espaço de possibilidades reais de convivência entre os múltiplos sujeitos sociais que se conhece e se reconhece como sujeitos iguais no processo de construção social. Ao utilizar a contação de história como forma proporcionar de conhecer o “eu” e o “outro” não é substituir um saber por outros nas salas de aula, mas



propiciar aos estudantes a compreensão das conexões entre culturas e relações de poder envolvidas nas hierarquizações das diferentes manifestações culturais (Felipe, Teruya, 2016).

Dessa maneira, o ambiente para a contação de histórias foi dividido em três sessões. Na primeira, o ambiente foi preparado com tapete no chão para que as crianças pudessem se sentar e a história foi contada por meio de fantoches, utilizando como personagem a “Menina bonita do laço de fita” (Machado, 1996).

O livro Menino bonita do laço de fita de Ana Maria Machado publicado pela primeira vez em 1986, com ilustração Rosana Faria narra a história de uma menina negra, que sua mãe fazia tranças em seus cabelos amarrando-as com fitas coloridas, na maior parte da história a menina está interagindo com um coelho branco que admirava a cor da menina e desejava ter a mesma cor. O coelho vivia perguntando para a menina o que ela fez para ter aquela cor, como a menina não sabia ao certo a resposta, dizia ao coelho que tinha chupado muita jabuticaba, tomado muito café, entre outras coisas, o coelho em busca de ter a mesma cor adotava o procedimento que a menina dizia que tinha feito para ficar preta, mas não adiantava ele continuava branco.

Em um determinado momento a mãe da menina ao ouvir o coelho perguntando o que ela fez para ter aquela cor, explicou que a cor da menina tinha relação com sua ancestralidade, fazendo o coelho entender que ele não podia ter a cor da menina, mas se relacionasse uma coelha preta poderia ter alguns filhos com a mesma cor da menina.

As crianças ficaram curiosas para verem o que estaria atrás da cortina, cochichavam entre elas palpitando sobre qual história seria contada e ao verem o fantoche, ficaram atentas até o final. Após esse momento, continuaram sentadas no tapete, mas em círculo e sentadas com elas perguntamos se gostaram da história e pedimos que cada um levantasse a mão como combinado antes de começarem a falar. Questionamos ainda, se as crianças acharam bonita a menina da história, algumas delas disseram que sim, outras riram sem responder, e uma menina respondeu: “se ela fosse branca ela seria mais bonita porque ia ter cabelo liso”.

Duarte (2012), em pesquisa acerca das representações sociais de raça na Educação Infantil considera que o cabelo crespo é apresentado como algo a ser domado e sinônimo de inferioridade na sociedade. Por isso as representações que as crianças apresentam sobre



o cabelo estão atreladas ao projeto de branqueamento promovido no Brasil e no estado do Paraná. E outras respostas das crianças legitimaram essa idealização ao branco como referência de beleza: “a cor dela é meio marronzinha, branca é mais bonita”.

Nesse contexto a pesquisadora negra indagou: “então eu não sou bonita? Porque eu sou pretinha igual a menina bonita do laço de fita”. As crianças riram, e a maioria disse, “você é bonita”, “sua cor é marrom e não preta”, “a menina é bem preta”. As discussões corroboram com o imaginário social de branqueamento, de que quanto mais branca é a pessoa, ela representa a pureza e a beleza, em contrapartida a cor preta é associada à sujeira e discriminação, como explicitado também em outra pesquisa, no excerto a seguir.

Provavelmente, a consciência que a criança adquire é de que seu corpo provoca essas rejeições, e essa percepção pode estabelecer uma relação ruim com esse corpo. A associação da cor preta com sujeira apareceu seguidamente em situações de discriminação. Dessa e de outras formas, o corpo negro passa a ser sentido como corpo que traz dor, corpo indesejado, que precisa ser modificado. E, como corolário, coloca-se o desejo de ter um corpo branco, aquele considerado bonito, agradável (Bento, 2012, p. 111).

Após os relatos, as crianças disseram que gostaram da história, e a parte que mais chamou a atenção delas foi quando o coelho da história perguntava: “Menina bonita do laço de fita, qual é o seu segredo para ser tão pretinha?”, e alguns fizeram questionamento como: “se cair na tinta fica preto mesmo, mais a tinta sai depois né?”, “se gente preta tomar banho fica branca?”, “já tomei café e não fiquei preto” (Registro de caderno de campo). O fato das crianças conhecerem a história e mencionarem suas dúvidas e curiosidades pressupõe outros olhares para as representações da negritude.

Na segunda sessão, foi contada a história “O menino marrom”, é um livro publicado inicialmente em 1986, há 30 anos, escrito e ilustrado pelo Ziraldo, narra história de dois meninos com cor de peles diferentes O menino marrom, e o menino cor-de-rosa, que são descritos através do uso de metáforas, como por exemplo, no caso do menino marrom, "Sua pele era cor de chocolate. Chocolate puro, não aqueles misturados com leite. (...)” e no caso dos seus olhos, ele descreve: "As bolinhas dos olhos pareciam duas jabuticabas: pretinhas." Os dentes do garoto, ele descreve como teclas de piano. Já o



menino cor-de-rosa e descrito como a cor do cabelo amarelo, o seu nariz fino, e os olhos que pareciam castanhos, verdes, ou azuis, mas que brilhavam de alegria ao ver seu amigo, o menino marrom chegar. As cores dos meninos não impedem de ser serem amigos e no decorrer dos livros eles passam a questionar o significado que as pessoas dão as suas cores e resolvem atribuir outros significados que reforça a construção os laços de amizade entre os dois.

Nesse dia, o ambiente foi preparado com cadeiras em círculo e cada criança sentou-se em uma cadeira, e no meio do círculo havia uma bacia de plástico com água dentro. As pesquisadoras mostraram um boneco preto e perguntaram às crianças se já tinham visto um menino daquela cor. As crianças apontaram para o colega negro, da classe. Perguntamos ainda se aquele boneco tinha a cor bonita, e algumas crianças responderam rapidamente: “não (risos)”, enquanto o menino que as crianças apontaram respondeu “é bonito porque é igual eu” (Registro do caderno de campo). O intuito de trabalhar essas literaturas foi o de problematizar as narrativas que são contadas e apresentar outras perspectivas às crianças, como menciona a autora a seguir.

[...] não existe nada de inocente nas histórias infantis que apresentam, exclusivamente, um tipo físico como o portador da beleza, da bondade, da riqueza ou da magia. Por isso, cada vez que essas professoras possibilitam para as crianças ouvirem e verem histórias com outras representações, elas estão travando uma luta contra os discursos vigentes e dominantes sobre os modos como as crianças devem se reconhecer como sujeitos e reconhecer o Outro. Também rompem com as hierarquias nas quais se valoriza o branco europeu e se desvalorizam todas as outras formas de ser diferencias desse tipo, como o não étnico, ou seja, o padrão (Dias, 2012, p. 186).

Na sequência da história, com o boneco e a bacia com água, as crianças imaginaram que as pesquisadoras iriam dar um banho no boneco negro, porque era um bebê. Dissemos que iríamos contar uma história, e que cada uma das crianças teria que nos ajudar.

Levamos um material de papel dobradura, já confeccionado, pintado com diferentes cores em formato quadrado e numerado pela quantidade de alunos/as que foi distribuído para cada um. As crianças não conseguiam visualizar a cor que havia dentro do quadrado. Com o boneco no colo de uma das pesquisadoras, iniciamos a história e a



cada trecho da narrativa era solicitado que um aluno (começando pelo número um) colocasse dentro da bacia com água o material em formato de quadrado que recebeu. Ao se envolver com a água o quadrado em dobradura se abria e as crianças conseguiam ver a cor que estava em seu papel. Todas as crianças ficaram ansiosas até chegar à sua vez e a cada nova cor, ficavam surpreendidas, até que se encheu a bacia com diferentes cores, durante o processo de contação da história do “Menino Marrom”.

No final da história indagamos as crianças se tinham percebido a variedade de cores que havia na história e que podíamos observar com as próprias figuras na bacia. Todos responderam que sim. A partir disso, as crianças ficaram ouvindo atentas e disseram: “minha cor é linda né?”, “eu sou igual o menino marrom mas sou mais marrom que ele”, “todo mundo é bonito, até bem pretinho” (Registo de caderno de campo). Essas experiências evidenciam o quanto a literatura, quanto atividades que apresentem diferentes percepções da cultura da população negra são de extrema relevância para a produção de outras representações sociais, como expresso também em outras pesquisas.

[...] se na primeira metade do século XX, a literatura infantil nacional conserva estereótipos do negro, a produção contemporânea sob influência da negritude e do próprio movimento negro, numa tentativa de eliminação do racismo, lança mão de outras formas de representação, tais como: inserção de traços e símbolos da cultura afro-brasileira; representação dos mecanismos de resistência para enfrentar os preconceitos e a realidade social; consciência crítica da escravidão; valorização da identidade afro e das diferenças culturais. Nesse sentido, a presença do negro na literatura infantil brasileira participa de um processo que vai da manutenção à desconstrução do estereótipo negativo (França, 2006, p. VI).

Para finalizar, a última história contada foi “Bruna e a galinha D’angola” O livro de autoria de Gercilda de Almeida e ilustrada por Annabela López publicado em 1997 narra a história de uma menina solitária chamada Bruna. Para entreter a menina sua avó veio da África e sempre lhe contava histórias. Uma que ela gostava muito era a do panô da galinha que sua avó trouxera da África e Bruna resolveu fazer uma galinha parecida para ela a partir daí encontra amigas e descobre tradições sobre as origens da avó que remontam ao continente africano, neste caso, a Angola. Assim se passam tradições orais entre os povos, pelos contos de histórias.



Para diferenciar dos outros ambientes preparados, levamos as crianças no gramado da escola e elas sentaram-se em círculo. Contamos a história por meio do livro, mostrando as imagens e dialogando com as crianças. Ao término da literatura foi questionado sobre o que acharam da história, se conheciam pessoas parecidas com a personagem. Um menino que tinha resistência quando se falava de pessoas negras, mencionou: “essa Bruna é bem feia, nem dá pra ver essa pele escura direito”. Indagamos: “mas você se parece com ela e é bonito”. Ele respondeu “eu sou bonito porque sou moreno e ela é feia porque é bem pretona”. (Registo de caderno de campo). O trabalho com as história e memória da população negra deve ser contínuo, com diversas histórias e ações didático-pedagógicas que problematizem as representações sociais fixas e hegemônicas apresentadas, como a do menino.

Outras crianças comentaram sobre a história e disseram que assim como a avó de Bruna suas avós também pintavam panos de prato e bordavam, além disso, mais uma vez indagamos: qual é mais bonita, a Bruna dessa história ou a menina bonita do laço de fita? E algumas crianças responderam: “as duas são feias, mais bonita é a Branca de neve e a Elza do Frozen”. Em meio aos diálogos uma das meninas respondeu: “a Bruna é uma princesa, porque eu sou pretinha igual ela e eu também sou uma princesa”. Um menino disse: “não! Princesa é branca”. Aproveitamos para reiterar que tanto a Bruna, quanto a Elza podem ser princesas, e que os conceitos do belo e do feio são construções sociais que precisam ser indagadas.

As oposições beleza/feiúra, masculino/feminino estão inscritas numa relação de poder. Aquilo que é considerado feio, não somente no que concerne aos corpos, mas também ao espetáculo social, se mantém nos lugares onde reinam a miséria, as condições subumanas de vida. A pobreza, as trevas, a escuridão, sujeira, o negro são facilmente associados à feiúra humana ou a feiúra das coisas. O luxo, o brilho, a higiene, o branco são associados à beleza. São signos de beleza e da feiúra que demonstram o quanto o julgamento estético é também atravessado pelas questões políticas (Gomes, 2002, p. 371).

Perguntamos se as crianças tinham heróis e bonecas marrom/preta em suas casas e um menino respondeu: “não existe herói preto, eu só tenho o ben10 e o homem aranha” (todos os meninos disseram não ter bonecos pretos), uma das meninas disse: “eu só tenho

barbie”. Questionamos: “se você ganhasse uma boneca preta você iria brincar com ela?” E ela respondeu: “não, porque preto é sujo”.

Novamente, a menina que se reconhece como preta igual a Bruna, personagem da história respondeu: “eu tenho boneca branca, mas a minha preferida é a bem pretinha porque minha mãe disse que é igual eu” (Registro de caderno de campo). São essas falas que expressam representatividade da negritude e são essas discussões que precisam ser potencializadas em todos os espaços sociais, sobretudo, as escolas.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a pesquisa e as temáticas desenvolvidas na escola, e no decorrer das observações, discussões e atividades desenvolvidas/realizadas esperamos que os/as profissionais da educação desenvolvam outros projetos, atividades e estratégias para lidar com a história da população negra na Educação Infantil.

É preciso o reconhecimento da necessidade de se trabalhar em sala de aula a representatividade negra, afinal são temáticas que precisam ser dialogadas com docentes, estudantes e funcionários/as que pertencem ao ambiente escolar e não apenas por especialistas. O trabalho pode propiciar, ainda, que as diferenças sejam colocadas em diálogo e principalmente em práticas e não sejam apenas reprimidas ou ignoradas como pesquisas recentes evidenciam (Felipe, 2009).

Diante do trabalho com a contação de histórias e das ações na escola, é possível também a realização de outros trabalhos coletivos, que sejam estendidos à comunidade e as famílias. Ao convidar os responsáveis pelas crianças a apreciarem os resultados de ações como essas na escola, as representações sobre a população negra podem ser compreendidas como conteúdos curriculares que precisam ultrapassar os muros da escola e problematizar os preconceitos presentes em outros espaços.

O nosso trabalho promoveu momentos de diálogos com as crianças que as propiciaram vivenciar e perceber diferentes narrativas sobre a população negra e como essas representações são produções sociais. Por fim, pretendemos que as/os professoras/es busquem mais recursos, realizem mais trabalhos sobre as temáticas

abordadas, inventando e reinventando práticas que oportunizem e ampliem as possibilidades pedagógicas de um novo olhar para as crianças e suas infâncias.

## REFERÊNCIAS

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

ALMEIDA, Gercilga de. *Bruna e a galinha d'Angola*. 3. ed. Rio de Janeiro: EDC; Pallas, 2003.

ANTONELLI, Eli. Negros no sul? Tem, sim senhor. Disponível em <http://racabrasil.uol.com.br/cultura-gente/158/artigo228092-3.asp/> Acesso 26 jul. 2016.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. *A construção de escolas democráticas: histórias sobre a complexidade, mudanças e resistências*. São Paulo: Moderna, 2002.

BENTO, Maria Aparecida Silva. A identidade racial em crianças pequenas. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org). *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. -- São Paulo : Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

BUSATTO, Cléo. *Contar & encantar: Pequenos segredos da narrativa*. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. *Democratização da Escola sob uma perspectiva de Gênero: Um novo desafio*. Campus de Marília- SP, 2004. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/orgdemo/article/viewFile/421/321>> Acesso 12 Mar. 2016.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

\_\_\_\_\_. *Ministério da Educação*. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, MEC/Secad, 2004.

\_\_\_\_\_. *Ministério da Educação*. Conselho nacional de educação. Resolução Nº 1 de 17 de Junho de 2014. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf). Acesso em dia: 12 de Março de 2016.

CARNEIRO, Maria Luiza Lucci. *O racismo na História do Brasil*. 6. ed., São Paulo. Ática. 1998.

CAVALLEIRO, E. *Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito e Discriminação na educação infantil*. – São Paulo: Contexto, 2003.

DIAS, Lucimar Rosa. *Cada um com seu jeito, cada jeito é de um*. Mato Grosso do Sul: Editora Alvorada, 2012.

DIAS, Lucimar Rosa. Formação de professores, Educação Infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org). *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. -- São Paulo : Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012, p. 179-193.

DUARTE, Carolina de Paula Teles. A abordagem da temática étnico-racial na educação infantil: o que nos revela a prática pedagógica de uma professora. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org). *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. -- São Paulo : Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012. p. 138-162

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues (orgs). *Corpo, gênero e sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FELIPE, Delton Aparecido; FRANÇA, Fabiane Freire. *Contação de história no timor leste: algumas experiências de uma professora brasileira*. Revista Educação e Linguagens, v. 4, p. 9-13, 2016.

FELIPE, Delton Aparecido; TERUYA, Teresa Kazuco. *Processo identitário na educação escolar e as narrativas sobre a negritude brasileira*. Revista Fórum Identidades, v. 17, p. 29-48, 2015.

FRANÇA, Luiz Fernando de. *Personagens negras na literatura infantil brasileira: da manutenção à desconstrução do estereótipo* [dissertação de mestrado em Estudos de Linguagem]. Cuiabá: Universidade Federal do Mato Grosso, 2006.

FRANÇA, Fabiane Freire. *Representações Sociais de gênero na escola: diálogo com educadoras*. 2014. 186 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2014.

GIROUX, Henry A. Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 2003a.

GOMES, N. L. “Corpo e Cabelo como Ícones de Construção da Beleza e da Identidade Negra nos Salões Étnicos de Belo Horizonte. *Tese* (Doutorado em Antropologia Social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2002.

GOMES, Nilma Lino. *Identidade Negra e Formação de Professores: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo*. Educação e Pesquisa, São Paulo, 2003.

LENAIN, Thierry. *Ceci tem pipi?* Tradução de: JAHN, Heloisa. Ilustrações: Delphine Durand. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2004.

MACHADO, Ana Maria. *Menina bonita do laço de fita* 7. ed. São Paulo: Ática, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 2. ed. São Paulo: Hucitex, 1993.

MOSCOVICI, Serge. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

OLIVEIRA, Adja Motta de; SOUZA, Fabiana Leandro de; MOURA, Dayse. *Identidade racial na educação infantil: o que pensam as professoras acerca da educação das relações raciais e da construção de uma autoimagem positiva da criança negra?* Disponível em: <[https://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao\\_pedagogia/pdf/2012.2/identidade%20racial%20na%20educacao%20infantil.pdf](https://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2012.2/identidade%20racial%20na%20educacao%20infantil.pdf)> . Acesso em: 10 de Março de 2016.

PATERNIO, Semíramis. *A Cor da vida*. Belo Horizonte/MG: Editora Lê, 2008.

PÉREZ, Carmen, Lúcia Vidal. Cotidiano: história(s), memória e narrativa. Uma experiência de formação continuada de professores alfabetizadoras. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 97-118.

PINTO, Ziraldo Alves. *O menino marrom*. 1 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1986.

ROCHA, Ruth. *Faca sem ponta galinha sem pé*. São Paulo: Ática, 1996.

ROSEMBERG, Fúvia. Temas em debate: Educação Infantil, classe, raça e gênero. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. *Cadernos de Pesquisa*. n.96, fev. 1996. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/333.pdf>>. Acesso em: 10 de Março de 2016.

*Recebido em setembro de 2017  
Aprovado em dezembro de 2017*