

LITERATURA E DIVERSIDADE

Shirlei Martins Duarte¹
Santuza Amorim Silva²

INTRODUÇÃO

Após quatorze anos de promulgação da Lei Federal 10.639/2003, alterada posteriormente pela lei 11.645/2008, ainda nos questionamos sobre a efetiva inclusão das questões étnico-raciais nas propostas pedagógicas. As referidas leis definem a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena “no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística, de literatura e história brasileira”, em todas as redes de ensino da Educação Básica.

Tendo em vista essa perspectiva, inferimos que as discussões com relação ao preconceito e à diferença vêm sendo recorrentes nas escolas, tornando a literatura um veículo cada vez mais utilizado pelos programas educacionais do governo para tratar na sala de aula aspectos relacionados à temática étnico-racial (BUENDGENS; CARVALHO, 2016). Sendo a escola um ambiente no qual interagem inúmeras pessoas, visto que o conhecimento consiste num processo de construção em que estão presentes influências da sociedade, da história e da cultura (ALMEIDA, 2010), nessa perspectiva, o homem é um ser complexo e que possui várias dimensões no que diz respeito a crenças, religiões, etnias, entre outros, e deve ser respeitado em suas diferenças, valores e condições socioeconômicas.

Em virtude dos fatos mencionados acreditamos que o grande desafio da escola no século XXI é tornar-se capaz de trabalhar com a diversidade, desse modo, Martinelli (2000), aponta que a literatura possui um papel significativo, capaz de auxiliar o ouvinte a conhecer melhor o mundo e questioná-lo, sendo o ato de ouvir histórias responsável por

¹ Mestranda em Educação e Formação Humana na Universidade do Estado de Minas Gerais. Graduada em Pedagogia pela mesma instituição

² Professora do Programa de Mestrado em Educação/UEMG, coordenadora do grupo de pesquisa NEPEL (UEMG), Pesquisadora integrante do PRODOC (UFMG) e ações afirmativas (UFMG)

ampliar seu conhecimento cultural, tornando-se, assim, um mecanismo facilitador durante um processo de compreensão e inclusão a respeito da diversidade.

A Legislação

Conforme está disposto na LDB 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no artigo 26 § 4º, O ensino da história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena e africana.

A esse respeito, uma dificuldade vem sendo a de proporcionar aos professores em formação e aos que já atuam na docência subsídios para o trabalho relativo à história e a cultura afro-brasileira e indígena. Outro fator relevante diz respeito à complexidade de problematização das relações raciais já estabelecidas na sociedade brasileira devido aos anos de dominação de uma história que apresentou a Europa como centro (MIRANDA, 2014).

A fim de compreender como esses elementos da história na formação da população brasileira estão relacionados com a luta por uma identidade, Ribeiro (2002, p.12) ressalta que “essa alteridade se potencializou dinamicamente nas lutas seculares dos grupos negros e indígenas”.

Sobre os conteúdos programáticos do artigo 26 A § 2º (BRASIL, 1996, p.20) consideramos que “os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e indígena serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras”. Nesse sentido segundo Santos.

Os seres humanos nascem em ambientes culturais sem receberem de seus pais os valores da cultura como carga genética; a cultura não se herda biologicamente, por hereditariedade. Pelo contrário, a absorção e a construção de conhecimentos se dá socialmente, no contato do aprendiz com o meio e as pessoas (SANTOS, 2004, p.15).

A nova paisagem no cenário do sistema educacional do Brasil começa a despontar mesmo que timidamente para um resgate da história dos grupos étnicos excluídos, configurando uma identidade cultural diversificada.

Desta forma, a história dos povos afro-brasileiros e indígenas tornou-se obrigatória em toda Educação Básica. Diante disso essa mudança não acontece somente na disciplina de história, assim como estabelece a lei deve abarcar também todas as disciplinas curriculares de acordo com Gomes,

De maneira irregular e muito complexa, o processo de implementação dessa legislação – uma alteração da LDB – torna-se imprescindível para compreender os desafios da política pública em educação e a diversidade, bem como novos elementos de análise para a pesquisa educacional. (GOMES, 2013, p.22)

Tal constatação aproxima-se dos estudos de Ribeiro (2002, p.12) ressaltando que esta compreensão se dá “[...], somente nas raras instâncias em que o povo-massa de uma região se organiza na luta por um projeto próprio e alternativo de estruturação social [...]” em síntese, foi preciso que movimentos por direitos de igualdade conquistassem por meio da legislação favorável suas reivindicações no âmbito da escolaridade e cultura asseguradas pela Lei 11.645/2008.

De fato, os Parâmetros Curriculares Nacionais bem como o parecer CNE/CCEB 13/2012 apresentam propostas para ações pedagógicas no currículo escolar da Educação básica brasileira. No PCN, na apresentação do item que trata da Pluralidade Cultural, encontramos menção das diversidades culturais na formação da população brasileira. “Há muito se diz que o Brasil é um país rico em diversidade étnica e cultural; São indígenas, afro-descendentes, imigrantes, sertanejo, caçara, caipira [...]”. (BRASIL, 1997, p.15) Nesse sentido Ribeiro ressalta que:

No plano étnico-cultural, essa transfiguração se dá pela gestação de uma etnia nova, que foi unificando, na língua e nos costumes, os indígenas desengajados de seu viver gentílico e os negros trazidos da África. Era o brasileiro que surgia, construído com os tijolos dessas matrizes à medida que elas iam sendo desfeitas. (RIBEIRO, 2002, p.14)

Dessa forma, o PCN propõe que no documento sobre Pluralidade Cultural tratar das heranças culturais dos brasileiros. Ribeiro (2002); porém, aponta sobre a complexidade em se tratar dessas questões levando em conta a versão histórica do homem branco que não deu voz ao negro e ao indígena. “O que torna o Brasil um caso singular e intrigante é a maneira de funcionamento do racismo, [...] como uma dimensão relevante da vida social” (COSTA, 2016, p.41). Assim sendo, essas desigualdades sócio culturais e educacionais que ainda persistem são frutos de um processo de construção histórica de mais de 500 anos.

Se o Brasil foi imaginado como uma nação sem raças em grande parte do século XX, não podemos dizer o mesmo do século XXI. Ao longo do século passado, difundiu-se a imagem de uma democracia racial a servir de exemplo para o mundo, onde a raça seria irrelevante para definir chances e oportunidades de vida ao cidadão. (COSTA, 2016,p.41)

Ainda segundo os PCN, os negros e indígenas conquistaram por meio de resistência cultural o direito de ter sua história reconhecida e integrada a história do Brasil, e esse reconhecimento deve fazer parte das propostas curriculares educacionais de todas as escolas brasileiras, que carecem assim de valorizar e difundir a cultura desses grupos étnicos. Por conseguinte, essa questão versa sobre a conquista dos movimentos de resistências social e cultural.

Os conteúdos propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais justificam ainda o motivo de incluir as histórias das diversas etnias que constituem a população brasileira. Dessa forma, o tema da Pluralidade Cultural dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p.52) “propõe uma visão ampla sobre a trajetória dessas culturas e etnias no Brasil, acreditando ser esta uma forma de resgatar a dignidade dos povos também na história e por meio dela. ” Espera-se com isso alcançar reconhecimento das matrizes indígenas e afro brasileira na construção da identidade brasileira.

Concepção de infância e o papel da literatura infantil

Com base nos preceitos apontados por Philippe Ariés (1981), abordaremos brevemente a concepção de infância. Segundo o autor, em um primeiro momento, ainda na Idade Média, não havia uma preocupação em como a criança pensava ou aprendia, tão pouco em ofertar a ela recursos para que tornasse capaz de se desenvolver, não havendo nesse período um sentimento de infância.

Mais adiante, a partir do século XVI, a criança começou a ser realmente tratada como criança, acontecendo um reconhecimento de suas peculiaridades e valorização da infância, entretanto, no ambiente escolar o foco era voltado apenas para o conteúdo e disciplinamento. Por fim, a partir do século XVIII, a criança torna-se um sujeito de direitos, e o estado assume a responsabilidade da educação juntamente com a família, logo, ela passa a se desenvolver adequadamente e a ser respeitada.

Trazidas as reflexões de Ariés (1981), percebemos que na contemporaneidade a educação infantil ganha um novo rumo, tornando-se de responsabilidade desta contribuir para que a criança seja capaz de descobrir e se descobrir no mundo.

Nesse sentido, Bettelheim (2002), considera que, para que seja possível superar os impasses do crescimento e atingir um sentimento de individualidade e de reconhecimento, a criança precisa compreender o que se passa dentro de seu inconsciente. É nesse momento que a literatura infantil se apresenta com um valor incomparável, oferecendo novas dimensões à imaginação da criança e permitindo a ela conquistar a habilidade de se conhecer melhor, familiarizando-se por meio dos elementos das histórias em resposta aos seus dilemas, encontrando, assim, significados para a vida.

A partir dos discursos apresentados, nota-se como a literatura infantil demonstra que o interesse dos sujeitos ao ouvir e contar as histórias define-se pela busca do conhecimento, sendo por meio dela o lugar em que a criança passa a ter contato com o mundo real e o imaginário.

Nessa ótica, Alcaraz (2015, *et al.*) destaca a importância da literatura na sala de aula como uma possibilidade de resgatar um processo histórico cultural de construção identitária dos estudantes, contribuindo para a formação cidadã de cada um deles, pois, enquanto ouvintes, se identificam como parte integrante daquela história. “Ao sentar e ouvir as

histórias, os (as) alunos (as) acabam se apropriando de conceitos e valores que vão refletir em suas vivências” (Alcaraz *et al*, p.322). Logo, as crianças são levadas a questionar as verdades estabelecidas, criando novos conceitos e passando a observar o mundo de forma crítica

Educação, literatura e cultura

“A literatura desenvolve em nos um percentual de humanidade, na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à sociedade e ao semelhante”
(CANDIDO, 1989, p.117).

Se parássemos para refletir sobre a temática que nos últimos anos vem sendo recorrente nos livros de literatura para crianças, Silveira; Bonin; Ripoll (2010) revelam que nos depararíamos com a questão da diferença e da diversidade.

Por conseguinte a literatura atua no caráter e na formação dos sujeitos, fazendo parte dos mais distintos níveis de sociedade, que por este motivo criam suas manifestações literárias em decorrência de suas crenças, fortalecendo sua existência e atuação no meio social (CANDIDO, 1989).

Essa visibilidade relaciona-se com os discursos multiculturais e as lutas dos grupos étnicos tradicionalmente excluídos. Outro fator relevante diz respeito à “concepção do discurso como constituidor da própria realidade, trazendo novos argumentos para as discussões sobre a diferença” (SILVEIRA; BONIN; RIPOLL, 2010, p.100). Sobre esse assunto, Souza e Sodré (2011), inferem que

A literatura pode levar a criança a olhar o mundo por diferentes perspectivas, possibilitando que entrem em contato com diversas formas de pensar, de escrever, e principalmente de existir. A literatura permite viajar sem sair do lugar, levando o leitor a um ambiente que lhe é totalmente desconhecido podendo, ao menos

temporariamente, se desfazer de seu olhar cultural e contextual para olhar sob outra ótica. (SOUZA; SODRÉ, 2011, p.10)

Há que se considerar, portanto, que a literatura possui um papel fundamental na construção de uma sociedade, faz parte de sua cultura, expressa pensamento e influencia a visão que temos do mundo (CANDIDO, 1989). Tornando-se uma grande fonte de conhecimento.

Assim, acreditamos que a literatura oportuniza a criança a refletir, comparar, questionar, investigar, transformar e adquirir cultura à medida em que entra em contato com diferentes visões de mundo (BUENDGENS; CARVALHO, 2016). Desse modo, a literatura não está desvinculada da realidade, influenciando crenças, comportamentos e atitudes.

Corroborando com essa ideia, Fornazieri (2009), afirma que os textos literários são também educativos, uma vez que podem ajudar a construir esse reconhecimento, pelo fato de a literatura representar-se como um instrumento que possui uma capacidade de comparação com o mundo humano, mesmo que de uma forma fantasiosa, obrigando a criança a se confrontar e se posicionar diante da vida, podendo colaborar também para a compreensão de sua cultura.

Neste seguimento, Alcaraz (2015, *et al*), em sua pesquisa, esclarece que as escolas privilegiam em seu currículo as disciplinas de língua portuguesa e matemática, não dando importância à dimensão humana das literaturas afro-brasileira e indígena para a formação cidadã de seus estudantes..

No tocante da literatura indígena, Paiva (2015), ressalta que a memória é um dos principais recursos no processo de produção e reprodução cultural. A narrativa das históricas, geralmente contadas pelos membros mais velhos da aldeia desempenha um importante papel para a transmissão cultural indígena. Evidenciando assim, na contemporaneidade, a importância de se registrar estas narrativas como fazem vários autores indígenas, proporcionando a inserção dos leitores no universo indígena e

impedindo que estas histórias se percam no esquecimento. Segundo Adriano Toledo Paiva,

O recurso à memória refere-se, muitas vezes, à transmissão de conhecimentos, sendo manipulados pelas lideranças, pelos que detém o poder do canto, das curas e o contato com os antepassados. Desta forma, estamos diante de uma memória e conhecimentos que estão calcados no aprendizado pela repetição, pela memorização e por remeterem a uma tradição, ou ainda, a um período imemorial (o tempo dos ancestrais) (PAIVA, 2015, p. 160).

Corroborando com essa ideia Gagnebin (2004), evidencia que à narração se constitui a partir da rememoração sendo ela “uma retomada salvadora pela palavra de um passado que sem isso, desapareceria no silêncio ou no esquecimento” (Gagnebin, 2004, p.58). Para a autora, narrar seria uma forma eficaz de lutar contra o esquecimento, onde, uma cultura se desenvolve através das memórias de suas narrativas que vem desta oralidade, contar e recontar significa partilhar às lembranças as experiências do cotidiano, as vivências e a sabedoria adquirida ao longo da vida.

Sobre esse aspecto, Carreira (2015) argumenta ser a identidade uma construção histórica, pelo fato de a sociedade brasileira ter sido formada pela mistura de vários povos de diferentes origens, sendo que os grupos étnicos menores sofreram alguma limitação cultural. Logo, as transformações culturais têm sempre reflexo no panorama educativo ao identificarmos que o discurso da diversidade e da diferença invadiram o espaço escolar, “os livros didáticos, os desenhos animados, as histórias em quadrinhos e os livros para crianças tornam-se veículos para tais abordagens” (SILVEIRA; BONIN; RIPOLL, 2010, p.101).

Com relação à representação do negro e do indígena na literatura infantil, inferimos que ainda vem ocupando um espaço pequeno, devido ao número de outros títulos ainda ser muito maior (DEBUS, 2009). A mesma autora indica que

A visão etnocêntrica nos forçou um repertório de textos literários que calou a voz dos grupos étnicos excluídos, ora pela não inclusão como personagem/protagonista das narrativas, ora pela construção de um discurso hegemônico em que história e ficção traziam a versão dos vencedores (DEBUS, 2009, p. 1).

Neste sentido, Carreira (2015) considera que os estudos literários, tendo em vista a efetivação de um trabalho a respeito da diversidade, devem promover no ouvinte uma análise, uma reflexão de como o negro e o indígena estão sendo representados e como eles se auto representam. Acreditamos assim que “a literatura possa contribuir para reflexões que rompam com uma visão construída sob o pilar de uma desigualdade étnica e se solidifique sob uma base de valorização da diversidade” (DEBUS, 2009, p1).

Em síntese, a criança compreende melhor o mundo através da fantasia já que ela preenche as lacunas oriundas da falta de conhecimento do real neste período da vida (ZILBERMAM, 2003). Assim a fantasia presente no livro literário colabora para a ordenação das experiências na infância levando a criança a vivenciar diferentes realidades e situações.

Refletindo acerca do multiculturalismo: assimilações e definições

Considerando as discussões anteriores, de acordo com Moreira (2016), o multiculturalismo vem surgindo periodicamente em pesquisas no campo da educação, o que demonstra interesse dos pesquisadores no tocante das questões relacionadas à diversidade cultural. Dado que, na atualidade, vivenciamos um momento de lutas e reivindicações, sendo estas de cunho social, cultural, de gênero, racial, entre tantas outras. Corroborando com essa idéia, segundo Lopes,

Se faz necessário o estabelecimento de alguns diálogos e porque não o desencadeamento de “enfrentamentos” ao lugar comum, definitivamente aceite visando fazer emergir novas e estimulantes perspectivas de olhar o mundo em facetas até então ignoradas ou obscurecidas pelo pensamento hegemônico. (LOPES, 2012, p.81)

Dentro desta ótica inferimos que o ocidente implica uma superioridade, uma vez que, a história que estudamos nas escolas muitas vezes vem a ser a dos vencedores, o que nos leva a refletir que tais ponderações devem ser vistas com muitas reservas, desenvolvendo um olhar crítico dos estudantes (GOODY, 2008).

Dessa forma, é possível perceber que o multiculturalismo não surgiu no âmbito acadêmico, pois vem das lutas de grupos sociais discriminados e excluídos, colocando-nos diante dos sujeitos históricos que resistiram e ainda resistem em prol de seus direitos de cidadania (CANDAUI, 2008). Segundo Candau,

Nosso continente é um continente construído com uma base multicultural muito forte, onde as relações interétnicas têm sido uma constante através de toda sua história, principalmente no que diz respeito aos grupos indígenas e afrodescendentes (CANDAUI, 2008, p.17).

Por conseguinte, Canen (2007) intervém sobre ser de responsabilidade da educação contribuir para uma formação aspirando os valores da tolerância, da conscientização e respeito pela pluralidade cultural. Por esse motivo, a autora considera “o multiculturalismo capaz de colaborar na direção de uma educação valorizadora da diversidade cultural e questionadora das diferenças” (CANEN, 2007, p. 92).

No entanto há que se considerar, portanto, a importância de não se confundir desigualdade com diferença, uma vez que sermos iguais não quer dizer não reconhecer as diferenças e, sermos diferentes, não quer dizer que um grupo seja melhor do que o outro (SANTOS, 2001). Dessa maneira, o multiculturalismo surge como resultado da existência de múltiplas culturas favorecendo o diálogo entre os diferentes saberes, tal concepção possibilita o que Santos (2001) chama de compreensão das diferenças dentro das diferenças.

Conforme já mencionado, multiculturalismo é um termo que vem aparecendo com frequência no campo educacional, entretanto, com diferentes perspectivas. De acordo com Canen,

Uma primeira perspectiva trata-se de uma visão mais folclórica, valorizadora da pluralidade cultural, porém reduz as propostas de trabalho a aspectos exóticos, folclóricos e pontuais [...] Já na perspectiva crítica a construção dos preconceitos e das diferenças é o foco do trabalho. Tal perspectiva também tem vindo sendo tensionada por posturas pós modernas e pós coloniais que buscam identificar na própria linguagem, na construção dos discursos, as formas como as diferenças são construídas. Isso porque a visão pós moderna focaliza os processos pelos quais os discursos não só representam a realidade, mas são constitutivos da mesma (CANEN, 2007, p.93).

Nessa última, a pluralidade cultural é compreendida como uma construção que efetua-se “em diversos espaços discursivos, os quais incluem escola, família, mídia, entre tantos outros” (CANEN; CANEN, 2005, p.42). Em que as narrativas e discursos presentes nesses espaços de forma explícitas ou não transmitem mensagens que contribuem para a constante ressignificação dessas identidades. Assim, corroborando com Baumam (1998), refletir sobre novas maneiras de lidar na sociedade, uma vez que estamos submetidos sem nos darmos conta de um processo de doutrinação.

Considerações finais

A respeito das reflexões apresentadas acreditamos na necessidade de se disponibilizar nas escolas espaços para que essas narrativas aconteçam, “Tenho certeza que isso dará um animo novo aos estudantes e renovará o sentido de família, de pertencimento a um grupo, a um povo, a uma nação. (...) Talvez isso crie uma nova identidade ao povo brasileiro” (MUNDURUKU, 2000, p. 113).

Diante disso, convém mencionar a necessidade de novos olhares no campo da educação em prol do reconhecimento e valorização das identidades culturais excluídas, devido a estruturas curriculares monoculturais (MOREIRA, 2016).

Para tal, romper com as fronteiras e refletir sobre o espaço e as relações que ocorrem nestes espaço sendo que as sociedades foram definidas a partir das fronteiras que nos foram traçadas e que ainda hoje nos são impostas direta e indiretamente. Interrogar a razão é mostrar onde reside os pontos fracos da razão, visto que usam argumentos medíocres para forçar uma determinada ideologia e essa atitude vem dos mais fortes dos que estão no poder (BAUMAM, 1998).

Por esse motivo julgamos ser preciso olhar para a diversidade de forma positiva, combatendo a desigualdade e valorizando as diferenças não as eliminando, visto que somos iguais enquanto sujeito de direitos e ao mesmo tempo somos diferentes, a luta pela igualdade não deve inviabilizar as diferenças religiosas, de etnia, de gênero, entre outras.

Referências

ALCARAZ, R. C. M.; SOUZA, A. V.; PACIFICO, T. M. Literatura oral: Estratégias para afirmação da cultura afro-brasileira africana e indígena. *Revista do GT de Literatura Oral e Popular da ANPOLL*, n. 20, p. 1-14, 2015. Disponível em Scielo, acesso 13 set. 2017.

BAUMAN, Zygmunt, Pós Reflexão: racionalidade e vergonha In; BAUMAN, Zygmunt, *Modernidade e holocausto*, RJ; Jorge Zahar Editor, 1998. (230-251).

BONOTTO, Danusa; SCHELLER, Morgana; KRIPKA, Rosana. Pesquisa Documental: Considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa. *Investigação qualitativa em educação*. v.2. 2015.

BUENDGENS, F. Jully. *O preconceito e as diferenças na literatura infantil: um estudo de caso com base histórico cultural*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2014

BERNARDINO-COSTA, Joaze. Do mito da democracia racial á lei de costas: a luta anti-racista nas universidades brasileiras. In: SANTOS, Débora Silva, Garcia-filice, Renisia Cristina e Rodrigues, Ruth meyre Mota (orgs). *Políticas Públicas e raça: avanços e perspectivas*. São Paulo: Comunicação Integrada, 2016 (40-63)

BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases*. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. *Lei 10.639/2003*, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. *Lei 11.645/08* de 10 de Março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

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

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília. MEC/SEF. 2013. 562p.

BRASIL, Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica*. Parecer CNE/CEB 13/2012, de 15 de Junho de 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Secretária de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Pluralidade cultural, orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. MEC/SEF, 1997. V.10. 164p.

SANTOS, Boaventura de Souza. Dilemas de Nosso Tempo: Globalização, Multiculturalismo e Conhecimento, *Educação e Realidade*, 2001. v.26, n.1, p.13-32.

CANDIDO, Antonio. *Direitos Humanos e Literatura*, Editora Brasiliense.1989.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e Educação: Desafios para a prática pedagógica. In MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). *Multiculturalismo: Diferenças Culturais e práticas pedagógicas*. 2. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2008.

CANEN, Ana. O multiculturalismo e seus dilemas: Implicações na Educação. *Comunicação e Política*, Rio de Janeiro, v.25,n. 2, p.91-107.

CANEN, A. ;CANEN, A. G. Rompendo Fronteiras Curriculares: Multiculturalismo na Educação e outros campos de saber. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v. 5, n.2, p. 40-49, 2005.

DEBUS, E. S. D.; VASQUES. M. C. *A linguagem literária e a pluralidade cultural contribuições para uma reflexão étnico-racial na escola*. Conjectura. Caxias do Sul, v.14, n.2,p.133-144, Maio/Agost. 2009.

GOMES, Nilma Lino. *Indagações Sobre Currículo Diversidade e Currículo*. Brasília, 2007. Disponível

em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>> Acesso 24. Set. 2017.

GOODY Jack. *Quem Roubou o quê ? Tempo e espaço & palavras finais*. In: GOODY Jack. O roubo da história. São Paulo: Contexto, 2008 (23-36 e 325-346)

GAGNEBIN, Jeanne, Marie. *Histórias e Narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2004.115.p

GOMES, N. L.; JESUS, R. E. De. **As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa**¹. In: Educar em Revista. Editora UFPR. Brasil, n. 47, p. 19-33, Jan. /Mar. 2013.

LOPES, José de Souza Miguel, Fronteiras, hibridismo e mestiçagem e seus desdobramentos formativos, *Revista Científica da Universidade Eduardo Mondlane* (Moçambique), Vol.1, n.0, Maputo, 2012 (80-88)

MIRANDA, Vanessa, Eleutério. **Subprojeto Interdisciplinar Cultura Afro-Brasileira e Educação**. Universidade do Estado de Minas Gerais. PIBID/UEMG. Belo Horizonte. 2014.

MUNDURUKU, Daniel. *Em busca de uma ancestralidade Brasileira*. In: DAVINI, Juliana. *Janelas da Imaginação*, São Paulo. Espaço Pedagógico, 2000, p.109-115.

PAIVA, Adriano Toledo. *“Entre dois mundos: Saberes nativos e a contribuição dos povos indígenas a cultura brasileira”*. In: RESENDE, Maria Leônia Chaves de. *Mundos nativos: Culturas e histórias dos povos indígenas*. Belo Horizonte: Editora Fino Traço, 2015. p. 145-185

RIBEIRO, Darcy. *O povo Brasileiro. A formação e o Sentido do Brasil*. Ed.: Companhia das Letras São Paulo. 2002.

SANTOS, Cássio, Miranda. *Ensinar verbo transitivo*. Belo Horizonte. Editora Betânia 2004.

SOUZA, Angela. ; SODRÉ, Patrícia. *Literatura Infnto-Juvenil e Relações Étnico Raciais no Ensino Fundamental*. Relatório Anual. Puc Rio. 2011.

SILVEIRA, R. M. H; BONIN, I. T; RIPOLL, D. *Ensinando sobre a diferença na literatura para crianças: paratextos, discursos científicos e discurso multicultural*. Revista Brasileira de Educação. n.43, v.15. 2010.

SOUZA, A; SODRÉ, P. *Literatura infanto-juvenil e relações étnico raciais no ensino fundamental*. Relatório anual – PUC/RJ. 2011.

VASQUES, M. C. *A Literatura infantil e a temática africana e afro brasileira*. In: Anais do III simpósio sobre formação de professores, Unisul- Tubarão-SC, 2011.

ZILBERMAN, R. *A Literatura Infantil na Escola*. São Paulo. Ed Global. 2003.