

Laboratórios Didáticos da Faculdade de Educação da USP (LabEduc)
**Laboratório de Ciências Humanas e Meios de Condução de Trabalhos Práticos e
Similares (LabCH)**
Relatos de Experiências

Relatório de Estágio: Contando e lendo o Oriente por meio de histórias tradicionais

Participante: Leticia Rocha de Abreu Sodré Carvalho e Paloma Correia

Disciplina: Metodologia do Ensino de História

Professora Orientadora: Dislane Zerbinatti de Moraes

Descrição do Plano

Tendo em vista a diversidade de etnias, crenças, costumes e valores, que tão fortemente caracterizam a população brasileira, é de grande importância que o tema da pluralidade cultural seja trabalhado ainda durante a Educação Infantil. Precisamos aproveitar a curiosidade que as crianças podem apresentar quanto ao que lhes é diferente e mostrar a elas a existência de modos distintos de se viver no mundo. Além disso, devemos estimulá-las a fazer perguntas e procurar respostas às suas questões, porque é desse modo que aprendem sobre ele.

O plano de ensino aqui presente propõe que crianças de cinco anos de idade de uma escola de Educação Infantil sejam expostas à cultura oriental, mais especificamente da China e do Japão, por meio do contato com os contos tradicionais desses países.

Os objetivos da proposta são possibilitar às crianças o desenvolvimento de leituras de mundo (compreensão das relações em sociedade, causas e consequências, sentimentos e emoções humanas) e instigar consciência e percepção histórica nas mesmas, por meio do contato com diversos elementos da cultura oriental, como vestuário, alimentação, moradia, hábitos, valores e crenças.

A previsão é realizar a proposta em quatro encontros semanais totalizando um mês, sendo que o primeiro encontro será dedicado à aproximação e imersão na cultura oriental e os demais serão dedicados à contação de histórias e o reconto das mesmas pelas crianças como forma de avaliação.

As histórias de tradição oral serão contadas com apoio de objetos, fantoches, adereços e instrumentos musicais. Durante a contação, as crianças serão incentivadas a fazer questionamentos e formular hipóteses sobre as relações entre os personagens e fatos ocorridos no enredo, sugerir encaminhamentos para a história e estabelecer relações entre ela e outras referências pessoais e culturais, criando suas próprias narrativas.

Introdução e Justificativa

A história do Brasil é marcada pela ideia da mestiçagem, conceito que trata da perspectiva que o povo brasileiro resultou da miscigenação entre a população indígena nativa, o negro africano escravizado e o colonizador branco português. Essa conceituação se fundamenta em *Casa Grande e Senzala*, de Gilberto Freyre (1992). No entanto, o atual conjunto de pessoas que compõe essa nação não pode se resumir de tal maneira, pressupondo-se a intensa imigração ocorrida ainda na primeira metade do século XIX: suíços, alemães, eslavos, árabes, italianos, japoneses, entre outros. Após a abolição da escravatura (1888), tal movimento imigratório torna-se ainda mais volumoso (Museu da Imigração, 2015).

De acordo com Souza (2013), Gilberto Freyre, ao estabelecer a miscigenação como central em sua narrativa, diferencia-se dos autores de seu tempo ao considerá-la de um ponto de vista mais cultural e menos racial: a articulação de diferentes tradições culturais, considerando seus contextos históricos e sociais, e não a hereditariedade racial ou o meio geográfico considerados isoladamente.

Indo nesse ensejo, alguns autores (SILVA, 1999; CANEN, 2002; PADILHA, 2004, dentre outros) discutem a construção de um modelo de currículo multicultural, o qual, para Lima, pressupõe,

[...] o reconhecimento da diversidade cultural, étnica, religiosa que permeia o tecido social, criando espaço de encontro entre as diferentes culturas, possibilitando o diálogo e a troca de experiência entre os diferentes sujeitos a fim de favorecer, tanto a compreensão mais aprofundada das diferenças culturais, quanto a reconstrução de valores, hábitos e saberes entre os sujeitos. (LIMA, 2009, p. 6-7)

A educação infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, focada no “desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade, considerando suas dimensões

física, afetiva, intelectual, linguística e social” (PASSOS, 2009, p. 103), tem profunda relevância na formação de sua personalidade. Desse modo,

Os espaços coletivos educacionais, nos primeiros anos de vida, são espaços privilegiados para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação, fazendo com que as crianças, desde muito pequenas, compreendam e se envolvam conscientemente em ações que conheçam, reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais para a história e a cultura brasileiras. (BRASIL, 2009, p. 47)

É importantíssimo, no processo de desenvolvimento das crianças, que elas se tornem conscientes de que a realidade em que vivem não é única, coexiste junto a todo um universo de outras realidades possíveis e modos distintos de se viver no mundo e de falar, vestir-se, morar, agir, ser. Para isso, precisamos de práticas e currículos voltados para o reconhecimento e a valorização das diversidades culturais, que tanto as influenciam na construção de suas identidades.

De forma a reafirmar essa constatação, está presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) que:

[...] as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem [...]. A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América.

Compartilhamos da concepção de criança adotada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), na qual essa é compreendida como

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos. (BRASIL, 2010)

Refutamos a ideia de que a cultura é algo criado unicamente pelos adultos e deve ser incorporada passivamente pela criança. Freire (1989), em consonância conosco, diz que as crianças são detentoras de cultura, assim como os adultos, porque transformam o mundo e, ao transformá-lo, se transformam. Cohn (2005, p. 33) também defende a criança como produtora de cultura ao formular um sentido ao mundo que a rodeia: “a diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe outra coisa”.

As expressões do corpo, os gestos, o ritmo e a entonação de voz imprimem sentido às palavras e desvelam para o ouvinte as emoções por trás do texto. [...] Na narrativa oral, o que se quer é uma interação imediata com o ouvinte. A linguagem é espontânea, cria-se o texto junto com o auditório, ou seja, as reações do ouvinte são fundamentais para o desenvolvimento da narrativa. .

Escolheu-se também contar histórias de tradição oral, porque as narrativas tradicionais são “destinadas a expressar, transmitir e perpetuar um certo tipo de conhecimento. [...] são ao mesmo tempo expressão particular de uma certa cultura e expressão universal da condição humana” (MACHADO, 2004). Elas são muitíssimo ricas para esse tipo de apreensão que se propõe porque falam sobre costumes, relações sociais, vestuário, alimentação, moradia, valores e crenças daquele determinado povo no qual têm origem.

De acordo com Sevcenko (1983), a literatura serve à história como um documento: não na análise dos episódios históricos que narra, mas como uma instância complexa que incorpora diversos tipos de significação social. Ainda segundo o autor, é possível buscar na literatura um conjunto de significados e representações da sociedade de outrora.

Pesavento (1999) argumenta ainda que,

O texto histórico comporta a ficção, desde que o tomemos na sua acepção de escolha, seleção, recorte, montagem, atividades que se articulam à capacidade da imaginação criadora de construir o passado e representá-lo. Há, e sempre houve, um processo de invenção e construção de um conteúdo, o que, contudo, não implica dizer que este processo de criação seja de uma liberdade absoluta. A História, se a quisermos definir como ficção, há de se ter em conta que é uma ficção controlada. A tarefa do historiador é controlada pelo arquivo, pelo documento, pelo caco e pelos traços do passado que chegam até o presente. (PESAVENTO, 1999, p. 820)

Moraes e Amparo (2007) nos fundamenta também ao justificar que

Como recurso de ensino, a literatura, inserida na aula de História, traz conhecimentos específicos, próprios da sua linguagem, ficcional, que no sentido etimológico do termo significa a “fabricação” de imagens a partir de modelos da realidade, - mentalidades, sentimentos, experiências de pessoas comuns, grupos sociais e relações sociais concretas, encenadas nos enredos e diálogos dos personagens. Isto é um ganho significativo na tarefa didática de reconstrução de momentos históricos passados. Produz o que se convencionou chamar de empatia e imaginação histórica, em suma, uma maior intimidade com o passado. (MORAES; AMPARO, 2007, p.9)

Consideramos essencial a mediação do professor nesse processo descrito por diversas razões. A primeira é que ele, por meio da contação de histórias, disponibiliza o acesso ao mundo da cultura já pré-existente (BRUNER, 1997b; BRUNER, 2001); além disso, pode discutir a história contada, comentando sobre as intenções e sentimentos dos personagens e explicando porque se comportam de determinado modo - o que auxiliaria as crianças em seu desenvolvimento da teoria da mente (BRUNER, 2001); e, por fim, escuta a criança, o que, para Jobim e Souza (1994) “é uma oportunidade de retomarmos, a partir da sua ótica, um olhar crítico sobre a nossa cultura”.

Desse modo, o nosso plano de ensino envolve a execução de um projeto a ser chamado *Contando e lendo o Oriente por meio de histórias tradicionais*, que tem como proposta oferecer a crianças de cinco anos a possibilidade de experienciar a cultura asiática por meio das histórias de tradição oral da China e do Japão. Planeja-se realizar, semanalmente, a contação de uma história tradicional da China ou do Japão, sem que haja o suporte de um livro, mas com apoio de instrumentos musicais, fantoches, adereços, objetos, e de forma interativa: as crianças são convidadas a participar das situações da história, fazer questionamentos, criar suas hipóteses e desenvolver, portanto, as suas próprias leituras de mundo.

Objetivos

- Possibilitar o desenvolvimento de leituras de mundo: compreensão das relações em sociedade, causas e consequências, sentimentos e emoções humanas. Para isso, as crianças são incentivadas a fazer questionamentos e formular hipóteses sobre as relações entre os personagens e fatos ocorridos na história, sugerir encaminhamentos para a história e estabelecer relações entre ela e outras referências pessoais e culturais, criando suas próprias narrativas.

- Instigar consciência e percepção histórica, ao conhecer a cultura de outros povos e etnias por meio dos contos tradicionais de seus países, permitindo ter contato com diversos elementos da mesma como vestuário, alimentação, moradia, hábitos, valores e crenças.

Sequência didática

1ª semana

A primeira semana do projeto será dedicada a sensibilizá-los e despertar o seu interesse com relação à cultura do leste da Ásia procurando reconhecer elementos da mesma que já lhes fossem familiares. A professora se caracterizará, vestindo um *kimono* tradicional e pintando o rosto, e trará objetos desta cultura que os permitam ver, cheirar, sentir com as mãos e ouvir. Deixaremos uma canção de ninar chinesa tocando enquanto as crianças entram na sala, sem dizer nada, apenas os observando.

Em um segundo momento, perguntaremos a eles por que a professora estava vestida e pintada daquele modo, por que estava tocando aquela música, para que se possa partir da conclusão deles e não da professora. Depois de levantadas as suas hipóteses, a professora dirá então que estava vestida daquela maneira porque naquele mês contará para eles histórias da Ásia, mais especificamente do Japão e da China.

Em seguida, mostrará em um globo giratório a localização daqueles países e o objeto deverá passar de mão em mão para que eles possam comparar a localização do Brasil com a do continente asiático. Há uma possibilidade de sinalizar a respeito da posição do sol e do giro da Terra, que provocam os seus diferentes fuso-horários: enquanto aqui está de dia, lá está de noite e vice-versa. A professora levará para mostrar a eles: incenso, para que eles possam cheirar; *hashi*, para que experimentem usá-lo; uma fotografia de comida japonesa - *sushi* e *sashimi*; uma fotografia com espetinhos de escorpião e barata, dos mercados chineses, o que poderá gerar bastante surpresa e comoção por parte deles; os gatos da sorte chineses, que muitas crianças já devem conhecer; cubos de chá chineses, para que eles possam cheirar; um *tsuru*, o origami de passarinho; um leque, que poderá ser usado para ventar em seus rostos; uma fotografia de gueixa, de um samurai, de um imperador chinês, de dois meninos lutando judô, do dragão típico do ano novo chinês, da muralha da china, e das casas tradicionais chinesas, os pagodes. Isso tudo deverá render bastante conversa, aproveitando o conhecimento que já possuem sobre a cultura desses países.

Tal prática será baseada na perspectiva do multiculturalismo apresentada por Candau (2008, p.5), que defende práticas pedagógicas que criem representações dos “outros”,

incluindo questionamentos a respeito do que categoriza e quem são esses grupos de “nós” e de “outros”, questionando a própria cultura como sendo a única verdadeira e válida.

Entre os objetos que serão apresentados, também haverá um Buda, um sino tibetano e uma foto de aprendizes de monges tibetanos meditando.

Ao mostrar uma imagem, retirada da internet, em que há crianças de cabeça raspada, vestindo um manto de cor laranja, sentadas no chão com as pernas cruzadas, mãos unidas próximas aos tornozelos e olhos fechados, será perguntado às crianças o que supõem que elas estavam fazendo. Depois de ver e comentar a foto, as crianças serão convidadas para fazer um experimento de meditação. A professora tocará o sino tibetano e, enquanto ele ressoar, todos serão convidados a ficar em silêncio, escutando. Haverá posteriormente uma conversa sobre o que é meditação e a sua presença na cultura oriental.

Com relação à escultura de Buda, a professora poderá explicar que aquele homem, nascido na Índia, largou uma vida de riqueza para dedicar-se a ser sábio e contribuir com os outros. Será dito a eles que a religião budista tem forte presença na China e no Japão, mas também aqui, assim como ao redor do mundo.

2ª semana

Em nossa segunda semana, será contada a eles a história tradicional chinesa *O Pote vazio* (DEMI, 2001). Para a contação, será feito uso de alguns objetos: quatro vasos coloridos, “sementes” de brincadeira, duas flores de tecido, um cachepô que será usado para fazer o imperador, um chapéu que representará o personagem Ping, e um sino tibetano. Ficará combinado com as crianças que antes do início de cada história será tocado o sino e se ficará em silêncio (“meditando”) até que ele pare de soar. Desse modo, a história pode ser iniciada calmamente, com todos já preparados para ouvi-la.

Em vez de começar imediatamente a história, inicialmente serão mostrados para eles os vasos e se perguntará o que eram e se estavam cheios ou vazios. Será apresentado então que a história contada será um conto chinês chamado *O Pote Vazio* e que o seu personagem principal era Ping, um menino que gostava muito de plantas e sabia cuidar muito bem delas. Por essa razão, serão levados para a sala pequenos vasos com terra e sementes de flores, para que eles possam fazer o mesmo que Ping em suas casas. Será alertado que nem sempre,

mesmo que a gente cuide bem da plantinha, ela chega a crescer, então eles não deverão ficar tristes caso isso aconteça, mas de toda forma, devem cuidar dela da melhor maneira.

O fato de levarem os vasos para casa será um estímulo ao exercício da empatia com o personagem de Ping, que representa em si a retidão de caráter e o respeito aos mais velhos, aspectos tão fortemente valorizados na cultura oriental.

3ª semana

Na terceira semana de contação de histórias orientais, será contada a história tradicional chinesa *O Brocado Maravilhoso* (NEIL, 2000), em que uma senhora, idosa e de poucos recursos materiais, tece a imagem de uma fotografia, em que está registrado o seu lugar dos sonhos, onde sempre desejara morar. No meio da história, após concluir o seu trabalho, o tecido voa com o vento e se perde, passando a ser procurado pelos três filhos da mesma. No fim, o tecido é encontrado e torna-se realidade, ou seja, transforma-se de fato na paisagem que retratava. Por se tratar da história de uma senhora tecelã, em frente de cada criança será colocado um quadrado de juta e fios de lã já passados nas agulhas de plástico para que, enquanto a professora contar a história, eles possam também ir fazendo o seu próprio bordado.

Com essa história, se terá a oportunidade de conhecer um pouco mais da paisagem e da arquitetura chinesas, além de nos aproximarmos de valores como o respeito e consideração aos idosos, o valor da persistência, da coragem e do trabalho, muito presentes na cultura oriental.

4ª semana

Nessa última semana será contado *A Princesa Dragão* (CARRASCO, 2014), conto tradicional japonês que trata de um pescador que mergulhou até as profundezas do mar a fim de encontrar o castelo de uma princesa. Para isso, será utilizado apenas um pequeno baú e dentro dele um tule branco.

Antes de iniciar a história, se deixará um tom de mistério, dizendo a eles que aquela história não terá um final feliz: será um final "de terror". Além disso, será levantado o desafio de adivinharem o que havia dentro do baú para que o fim se desse daquele modo. Isso deverá mantê-los mobilizados, atentos e curiosos até o fim.

No final da história, quando Uroshima decidir subir à superfície, a princesa lhe alertará ao fato de que, enquanto o tempo passa devagar lá embaixo, passa muito rápido em cima. Ela também entrega a ele um baú e orienta que não abra, caso contrário algo horrível pode acontecer. Uroshima, ao chegar à superfície frustra-se com a mudança da paisagem e das pessoas e decide abrir o baú dado de presente. Nesse momento, uma nuvem branca o envolve como um furacão e ele vai envelhecendo rapidamente até virar pó.

Essa será uma oportunidade de explicar com propriedade que aquilo se deu devido ao tempo em cima ter passado mais rápido do que no fundo do mar e, por isso, quando ele subiu tudo estava tão diferente. Um conceito complexo, mas possível de ser compreendido por eles.

O clima de mistério e suspense e a imagem do tule saindo do baú e o circundando velozmente enquanto o personagem vai envelhecendo deve fazer com que as crianças se encantem pela história, considerando-se que, de acordo com Bruner (2003, p. 31), a quebra de canonicidade está intimamente ligada à natureza do ser humano, tanto crianças como adultos:

Crianças entram no mundo da narrativa precocemente. Elas desenvolvem expectativas sobre como o mundo deveria ser, e suas expectativas demonstram vieses estranhos e singulares, assim como as dos adultos. Novamente, assim como os adultos, elas estão profundamente sintonizadas com o inesperado, mais que isso, atraídas por aquilo que é estranho. O fascínio pelo inesperado está impregnado na sua brincadeira. (BRUNER, 2003, p. 31)

De acordo com Egan (2002), as histórias tradicionais estão plenas de imagens vívidas, frequentemente bizarras, que causam em nós uma série de efeitos psicológicos. Por meio da contação de histórias é possível desenvolver nas crianças a capacidade de evocar imagens mentais do que não está presente, havendo uma sensação de que são reais e presentes. Para o autor, um aspecto talvez inevitável das imagens que construímos a partir das palavras é que elas trazem algum componente afetivo, por menor que seja.

Sistema de avaliação e Considerações Finais

Com a efetivação desse plano, as crianças terão condições de entrar em contato com diversos elementos fortemente presentes na cultura oriental como:

- A localização da China e do Japão no mapa, comparando-a com a localização do Brasil e assim podendo levantar hipóteses sobre o fato de que enquanto aqui é dia, lá é noite;
- Alimentação, vestuário, costumes e arquitetura dos países abordados, figuras como o imperador, a bordadeira e o pescador;
- Objetos como o sino tibetano, *tsuru* e *hashi*;
- O exercício da meditação e do bordado;
- A passagem do tempo e a velhice;
- A retidão de caráter e a dedicação ao trabalho;
- Cuidado com as plantas e com os animais.

Pretende-se avaliar as crianças por meio das narrativas criadas pelas crianças durante a contação das histórias. Elas serão estimuladas a fazer questionamentos, sugerir encaminhamentos para a história e levantar debates. Por meio das falas que as crianças trouxeram durante os nossos encontros será possível avaliar se os objetivos foram ou não alcançados, ou seja, se elas desenvolverem sua própria leitura de mundo sobre aquelas realidades e se tiveram instigadas sua consciência e percepção histórica.

Referências

BENJAMIN, W. O narrador. In: BENJAMIN, W. (Ed.). **Textos recolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os pensadores).

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana**. MEC/SEPPPIR. Brasília: MEC/SEPPPIR 2009.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica 2010.

BRUNER, J. **Realidade Mental, Mundos Possíveis**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997b.

_____. **A cultura da educação**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2001.

_____. **Making Stories: law, literature, life**. Cambridge MA: Harvard University Press, 2003.

- CANEAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. e CANEAU, V. M., (ORG.). (Ed.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- CANEN, A. Sentidos e Dilemas do Multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, A. C. e MACEDO, E. O. (Ed.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.
- CARRASCO, W. **Lendas do Sol Nascente**. São Paulo: Editora Moderna, 2014.
- COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- DEMI. **O Pote Vazio**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- EGAN, K. **A Mente Educada: Os Males da Educação e a Ineficiência Educacional nas Escolas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- FREYRE, G. **Casa-grande e Senzala**. Rio de Janeiro: Record, 1992.
- HINCHCLIFFE, V. Fairy Tales and children's developing theories of the mind. **International Journal of Early Years Education**, v. 4(1), p. 35-46, 1996.
- JOBIM E SOUZA, S. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas, Sp: Papirus, 1994.
- LE BRETON, D. **A sociologia do corpo**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2007.
- LIMA, E. D. S. Multiculturalismo, currículo e formação docente: diálogos sobre os desafios contemporâneos. In: UFPB (Ed.). **Anais do Congresso Internacional da Afirse - Práticas Educacionais e Práticas Educativas**. João Pessoa: Editora Universitária, 2009. p.1-12.
- MACHADO, R. **O Violino Cigano e outros Contos de Mulheres Sábias**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- MATOS, G. A.; SORSY, I. **O ofício do contador de histórias: perguntas e respostas, exercícios práticos e um repertório para encantar**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- MEINERZ, A. **Concepção de experiência em Walter Benjamin**. 2008. 81 (Dissertação de Mestrado em Filosofia). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MORAES, D. Z.; AMPARO, P. A. D. **Narrativa literária e Narrativa histórica: um estudo das representações da História em romances populares femininos.** 6º Encontro Perspectivas do Ensino de História. São Paulo: FE-UNICAMP 2007.

Museu da Imigração. Disponível em: < <http://museudaimigracao.org.br/centro-de-preservacao-pesquisa-e-referencia/historico-das-imigracoes> >. Acesso em: 07/10/2015.

NEIL, P. **Volta ao mundo em 52 histórias.** São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

PADILHA, P. R. **Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação.** São Paulo: Cortez, 2004.

PASSOS, J. C. D. Discutindo as Relações Raciais na Estrutura Escolar e Construindo uma Pedagogia Multirracial e Popular. In: (Ed.). **Multiculturalismo e a Pedagogia Multirracial e Popular.** 2ª. Florianópolis: Aitlênde, 2009. (Série Pensamento Negro e Educação).

PESAVENTO, S. J. **Fronteiras da ficção: diálogos da História com a Literatura.** História: fronteiras. XX Simpósio da Associação Nacional de História. Florianópolis: Humanitas – FFLCH-USP/ANPUH. II: 819-831 p. 1999.

PRADO, P. D. **Pesquisa e Primeira infância: Linguagens e Culturas Infantis.** São Carlos: Compacta Gráfica e Editora, 2014. 87-118.

RUBIRA, F. **Contar e ouvir histórias: um diálogo de coração para coração acordando imagens.** 2006. (Mestrado). Faculdade de Educação, USP, São Paulo.

SEVCENKO, N. **Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República.** São Paulo: Brasiliense, 1983.

SILVA, T. T. D. **Documentos de Identidade: uma Introdução às Teorias do Currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, M. A. D. Contribuições de Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Holanda ao pensamento social brasileiro. **Revista Virtual En-Fil – Encontros com a filosofia,** v. 1, 2013. Disponível em: < http://en-fil.net/ed2/conteudo/index_002_miriam.php >. Acesso em: 08/10/2015.