

## **Introdução**

Este projeto teve como objetivo compreender de que forma as crianças constroem identidade/identificação a partir de bonecas/os de pano negras/os. Para tanto foi analisado o processo de aceitação e ou negação dos seus sinais diacríticos (corpo e cabelo) por meio da oferta e confecção de bonecas/os pretas/os. Objetivou-se também, através da reflexão causada pelo contato direto com essas/es bonecas/os, ampliar as percepções crítica para a reconstrução da identidade racial, valorizando sua pessoa humana com os seus aspectos físicos e referenciais.

O interesse em refletir sobre o impacto das/os bonecas/os no universo infantil, e suas referências na construção da identidade/identificação e da autoestima de crianças negras e não negras, partiu da minha experiência pessoal e profissional. Na minha infância, não diferente da experiência de muitas crianças negras brasileiras, o universo de brinquedos e brincadeiras era carente de representações de personagens e ilustrações positivas da população negra.

Mediante a minha experiência profissional, na condição de professora de história em escolas públicas da cidade de Salvador e Região Metropolitana, observei que se repetia no interior da escola a realidade do racismo e a ausência de brinquedos e de literatura com representação positiva que contribuísse com o processo de construção de identidade das crianças e adolescentes, especialmente negras/os.

Essas inquietações me motivaram a iniciar um projeto de confecção de bonecas/os negras/os denominado Ka Naombo<sup>1</sup>. Comercializando-as, percebo o quanto as presenças desses brinquedos causam reações diversas no que tange as questões identidade/identificação (positivas e negativas), revelando o olhar que o público atingido tem sobre si - o chamado efeito espelho. Trazer essa experiência para o ambiente escolar foi de suma relevância para o auxílio da formação positiva das crianças envolvidas no processo.

O projeto foi realizado na Escola Municipal Paulo Freire, no município de Lauro de Freitas / Ba, através de oficinas realizadas com crianças do 1º ao 5º ano idade entre 6 e 14 anos, através do componente Ensino da Cultura Africana, afro-brasileira e Indígena ministrada por mim. É importante salientar que apesar da escola ser reconhecida pelas práticas promotoras de equidade racial, apresentei o projeto como possibilidade de observar em *lócus* as experiências, bem como para contribuir com iniciativas que privilegiem e fortaleçam as práticas docentes e a autoestima das crianças, especialmente as negras, uma vez que levanto as discussões sobre os processos de construção da identidade negra e questionamentos às representações eurocêtricas

---

<sup>1</sup> Ka Naombo é uma palavra originária da língua Yorubá que significa Coisa de Negro.

presentes nos brinquedos e nos modos de brincarem, nossas práticas sociais que se refletem em nossas práticas escolares.

### **Questão do Projeto e seus fundamentos**

Como proposta de combate ao racismo na escola, o movimento negro desde a década de 1930 com a Frente Negra Brasileira, pautou a reformulação de currículos para a valorização da história e cultura dos negros no espaço escolar. As reivindicações históricas do movimento negro provocou uma série de mudanças nas políticas educacionais, dentre elas, a aprovação da Lei nº 10.639/03<sup>2</sup>.

Embora a Lei nº 10.639/03, e resolução CNE/CP nº 01/2004<sup>3</sup> tenha trazido mudanças significativas no interior da escola, a literatura especializada sobre educação e relações raciais aponta que:

“...recentemente duas novas linhas de ação têm sido evidenciadas pelo movimento negro: a formação de educadores/as para o combate ao racismo e a produção de recursos didático-pedagógicos alternativos para a discussão do racismo da discriminação racial, e compreensão das desigualdades geradas por eles. (SILVA, 2001, p. 66).

Para a autora, a ausência de recursos pedagógicos, tem sido um dos principais entraves para a implementação da lei 10.639/09 no interior da escola. Diante desses desafios, este projeto pretendeu problematizar: Como as representações presentes nos brinquedos influenciam no processo de construção da identidade e autoestima de crianças negras? Qual o cenário de produção de recursos didático-pedagógicos sobre relações raciais? Quais padrões, estereótipos e concepção de raça são representados através dos bonecos e bonecos presentes no interior da escola?

Para responder a esses questionamentos, foi analisado os espaços de brincadeiras como, por exemplo, brinquedotecas, salão, acervos, decoração da escola entre outros. Partindo do pressuposto de que o processo de aprendizagem- aquisição da leitura e escrita está significativamente relacionado ao processo de constituição de subjetividade produzida pela escola, por meio das práticas educativas e das escolhas políticas curriculares do corpo docente.

---

<sup>2</sup> **Lei 10.639/03** que altera a LDB 9394/96 , DCNs- para a educação das relações étnico-raciais, **Parecer CNE/CP/003/2004** e **Resolução CNE/CP nº 1 de 17 de junho de 2004**- Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico/Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Resolução **CNE/CP nº 1/2006**- Institui Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Plano Nacional de implementação das DCNs ERER e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana **Lei 12.7969, de 4 de abril de 2013** que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

<sup>3</sup> Institui completar Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais- DCNs- ERER.

Segundo Silva (2011) o currículo construção social, marcado por tensões não restringe-se à conteúdos, mas configura-se como espaço de significações, representações, compartilhando da concepção de currículo pautado numa perspectiva pós-crítica, a qual considera a raça enquanto categoria importante para compreender as desigualdades educacionais, compreendo que os brinquedos e brincadeiras presentes na escola são elementos curriculares que informam a cultura organizacional da escola e produz identidades.

Se os brinquedos também funcionam como sistema de referências para crianças, minha observação é a de os brinquedos presentes na escola também são elementos curriculares, pois é espaço de representação de narrativas que podem reforçar estereótipo e manter desigualdades. Os meios de comunicação incutem o tempo inteiro através dos seus comerciais, dos apresentadores infantis, dos desenhos padronizados com os protagonistas e super-heróis apenas brancos, o quanto é bom pertencer a esse perfil de padrão invariável:

Ao veicular estereótipos que expandem uma representação negativa do negro e uma representação positiva do branco, o livro didático está expandido a ideologia do branqueamento, que se alimenta das ideologias, das teorias e estereótipos de inferioridade/superioridades raciais. (SILVA, 2005, p.23)

Assim, criar bonecas/os negras/os é uma forma de reivindicação contra essa ditadura estética europeizada padronizada que se faz tão presente em nosso cotidiano. As bonecas negras nos possibilitam a construção de uma sociedade que privilegie a nossa multiplicidade cultural. A professora e Makota Valdina Pinto denomina esse fato como sociedade de equilíbrio. Ela relata que a sociedade ideal é baseada no respeito e na comunhão entre as culturas. Para que isso ocorra, será necessário focarmos nossas ações na valorização do ser humano.

Minha sociedade de equilíbrio é uma sociedade onde os seres desta sociedade tenham preocupação com a humanidade todos os seres humanos tenham direitos comuns [...] Somos iguais a partir da ótica em que as coisas básicas da vida são iguais para todos. Mas nós temos diferenças porque temos o direito de pensar diferente, de se relacionar com o natural de forma diferente, de gostar de comer diferente, de optar por um viver em alguns pontos diferente. A sociedade para mim tem que dar esta liberdade. (PINTO, 2006, p.26)

### **Objetivo geral.**

Compreender de que forma as crianças negras constroem identidade/identificação a partir de bonecas/os negras/os. Para tanto analisaremos o processo de aceitação e ou negação dos seus sinais diacríticos (corpo e cabelo) por meio das bonecas. Objetiva-se também, através da reflexão causada pelo contato direto com essas bonecas, ampliar as percepções crítica para

a reconstrução da identidade racial, valorizando sua pessoa humana com os seus aspectos físicos e referenciais.

### **Objetivos específicos**

- ✓ Identificar as concepções das crianças sobre raça. Problematizar as representações simbólicas presentes nos recursos pedagógicos em atendimento a Lei 10.639/03;
- ✓ Oportunizar atividades que possibilitem a ampliação das percepções crítica das crianças que estudam na Escola Municipal Paulo Freire para a reconstrução da identidade racial, valorizando sua pessoa humana com seus aspectos físicos e referenciais;
- ✓ Problematizar como o processo de aprendizagem (aquisição da leitura e escrita) está significativamente relacionado ao processo de constituição de subjetividade produzida pela escola.

### **Metodologia:**

Minha proposta foi realizar oficinas de confecção de bonecas negras junto às crianças de educação fundamental I, analisando concomitantemente o material produzido por elas com as percepções que elas apresentaram no processo de construção das/os bonecas/os. Nesse processo, pretendeu-se observar de que forma essas crianças se enxergavam, se aceitavam ou se rejeitavam, assim como também como se dá o seu processo de construção de identidade/identificação de si a partir das bonecas/os. A partir das observações analisadas, pretendeu-se também criar estratégias que possibilitassem a construção ou reconstrução da sua autoestima e identidade.

O projeto foi desenvolvido com base na abordagem qualitativa que compreende em um conjunto de técnicas interpretativas a fim de descrever, traduzir e expressar os componentes de um sistema complexo de significados (NEVES, 1996) e inspirada também no conceito de pesquisa-ação, que é um tipo de pesquisa social com base empírica concebida e realizada em associação com uma ação na qual a pesquisadora e os participantes estão envolvidos de modelo cooperativo e participante (THIOLLENT, 1988).

### **ETAPA 1 – DIANTE DO ESPELHO: O QUE SINTO AO VER O MEU REFLEXO?**

Dentro da educação, trabalhar com espelhos é de suma relevância para o desenvolvimento da criança, especialmente nas series iniciais, pois é nesse período que o processo de formação da autoestima e identidade se concretizam a partir daquilo que veem. Para a KISHIMOTO (2010), o uso do espelho é fundamental para o autoconhecimento da criança, e deve ser apresentado a ela ainda quando bebê, a sua utilização pode servir tanto para o seu autoconhecimento quanto para o reconhecimento do universo que o cerca. Assim:

“A construção de uma imagem positiva de si e do mundo inicia-se desde o ingresso do bebê na creche, com a atenção e o carinho da professora e os vínculos construídos entre os dois. A percepção pelo bebê de sua própria imagem no espelho favorece o conhecimento de si e do mundo, porque a criança, ao ver sua imagem refletida no espelho, identifica a si mesma como distinta de outras crianças e dos objetos. As brincadeiras, como formas de expressão, são também oportunidades para a manifestação da individualidade de cada criança, de sua identidade, porque cada uma tem uma singularidade que deve ser respeitada. KISHIMOTO (2010, p.3)

Com base nesse princípio, escolhemos como primeira atividade a ser trabalhada nas oficinas, a dinâmica do espelho. O intuito foi procurar entender de que forma cada criança se vê e se percebe quando se encontram de frente com sua própria imagem refletida por ele. Antes de serem levadas ao espelho, comunicamos que íamos mostrar-lhes algo muito importante que estava no cantinho da sala, e a surpresa de se ver como esse “algo muito importante” trouxe muita alegria para cada criança surpreendida por sua própria imagem no espelho.

Chamadas uma por uma, pedíamos para que olhassem para o espelho e dissessem o que estavam vendo. Alguns responderam que estavam apenas vendo um espelho. Quando isso acontecia solicitávamos para olhar melhor o conteúdo desse espelho e falar um pouco sobre a imagem que estava sendo refletida. Com algumas crianças, foi necessário estimular o seu olhar, por não entenderem direito a proposta da dinâmica. Solicitávamos que nos dissessem o que achavam dos seus olhos, do nariz, do cabelo, da voz, da cor da pele, entre outras partes daquele corpo em exibição.

Entre sorrisos de contentamento e satisfação do que viam, existiram também muitas lamúrias de insatisfação e vergonha de sua própria imagem, evidenciando a fragilidade causada pela falta de aceitação de algumas crianças de si próprio e os impactos que isso acarretara a sua autoestima e desenvolvimento. Nas entrevistas a seguir, trago como destaque algumas falas importantes para a continuação dessa nossa análise.

#### **Exemplo 1: Boneco Zumbi<sup>4</sup> – 7 anos.**

**Pergunta: O que você está vendo no espelho?**

Resposta: Não estou vendo nada.

**Pergunta: Mas ali não é você? Aquela não é a sua imagem? Agora me diz, o que você vê.**

Resposta: Eu sou feio, tudo é feio.

**Pergunta; E quem disse isso a você? Olha para esses olhos, essa boca, essa pele bonita, esse cabelo. Tudo é bonito.**

Resposta: Eu mesmo me disse. Eu não acho nada. Não gosto de nada. É feio, é feio.

**Pergunta: Nada de bonito? Me dê uma razão para você ser feio.**

Resposta: O cabelo.

**Pergunta: O que é que tem o seu cabelo? (Sem querer olhar-se direito no espelho e com um ar de cansaço sobre a dinâmica)**

Resposta: É duro, é duro, é duro

---

<sup>4</sup> Foram dados nomes fictícios as crianças para preservar as suas identidades. Trago como substitutos nomes de líderes negro/as que considero de suma relevância para a história do povo brasileiro e seus processos emancipatórios.

**Pergunta: Duro?**

Resposta: Sim

**Pergunta: Nosso cabelo não é duro. Ele é crespo. O seu cabelo é igual ao meu. E não há nada de errado com ele. Existem vários tipos de cabelo. O liso e o crespo, além de vários outros que ficam entre esses dois. Nenhum é melhor do que o outro. Entendeu? Seu cabelo é lindo. Você é lindo.**

Resposta: Eu não queria que o meu cabelo fosse pequeno

**Pergunta: Não queria que ele fosse pequeno? Você queria um cabelão assim, grande para cima igual ao meu?**

Resposta: Não.

**Pergunta: Queria como?**

Resposta: Graaande! (Apontando para os ombros).

Abro esse quadro de análises sobre a primeira atividade com esse exemplo, porque foi um dos que mais me chamou a atenção no período das oficinas. Tentar intervir na forma com que essa criança se enxergava sem se reconhecer, suscitou muitas questões que vão para além dos meus objetivos com esse projeto. Questões essas relacionadas em especial a construção da autoestima de crianças negras do sexo masculino.

Percebemos que ao repetir com uma certa raiva que ele era *feio*, que *não havia nada de bonito nele* e que seu cabelo era *duro, duro, duro*, percebemos o seu grau de insatisfação com o seu corpo. Assim como também, ficou evidente a sua consciência e conceito sobre o que é ser bonito ao apresentar como solução para substituição do seu cabelo duro, por *um cabelo “graaaande”*, em outras palavras, liso.

Se levarmos em consideração que as relações existentes do cabelo crespo, sinalizado como parte do universo da *“representação social do corpo negro e sua estética”*, nos convida a avaliar as diversas formas de negação acarretadas a ele diante dos *“processos civilizatórios”*, processos esses que sempre pautaram na negação dessa estética negra até hoje, encontraremos resposta para essa negação do seu próprio corpo praticada pela criança entrevistada. Assim:

É comum dizer que o cabelo crespo é um cabelo ruim. Historicamente, o corpo negro carrega o estigma da cor. Entre o que é “bom” e o que é “ruim”, recaem sobre o corpo do negro todas as imposições do que é negativo. Ser negro no Brasil é ser condenado a um juízo de valor no qual a cor da pele e a textura do cabelo classificam o grau da discriminação. GUEDES (2015, p.5)

Apesar de na contemporaneidade esse corpo historicamente estigmatizado venha passando por transformações pelo *“sentimento de estigma ao de estima pelo “eu” negro com o seu corpo e o seu cabelo”*. Ainda são necessárias mudanças para que essa realidade enfim se modifique.

## **Exemplo 2: Boneca Dandara– 12 anos.**

**Pergunta:** O que você está vendo no espelho?

Resposta: Eu.

**Pergunta:** E o que você acha de você? O que você mais gosta em você?

Resposta: Eu gosto de quase tudo em mim. Depende do dia. Tem dia que gosto, tem dia que não gosto.

**Pergunta:** Nos dias que você não gosta de nada em você, o que te incomoda?

Resposta: hummmm! Não sei. Talvez o meu cabelo. Acho que é só isso.

**Pergunta:** O seu cabelo? Mas o que ele tem de errado?

**Resposta:** Nada, só tem dias que eu queria que ele fosse um pouco maior. Às vezes eu queria que fosse diferente.

Analisando a fala da **Boneca Dandara**, percebemos que apesar dela não apresentar grandes sinais de insatisfação com a imagem do espelho, prevalece o ideal do cabelo longo como o padrão de beleza mais adequado. Ainda que ela se mostrasse maleável a nossa intervenção, possuir um cabelo – nem que seja de vez em quando grande –, tornara uma possibilidade animadora para quebrar a sua realidade diacrítica vivenciada todos os dias. Segundo a autora GOMES (2013), compreender os conflitos identitário da nossa sociedade perpassa por entender a relação que todos nós temos como o nosso corpo e principalmente o cabelo. A mesma afirma que:

“O cabelo é um dos elementos mais visíveis e destacados do corpo. Em todo e qualquer grupo étnico ele é tratado e manipulado, todavia a sua simbologia difere de cultura para cultura. Esse caráter universal e particular do cabelo atesta a sua importância como símbolo identitário. 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. GOMES (2013, p.8)

**FIGURA 1: REFLEXOS ANCESTRAIS/ AUTORRETRATO**



Ainda que de forma não muito aprofundada, avalio essa primeira etapa como um momento muito importante para entender melhor nossas crianças. A partir dessas falas, adaptamos os outros processos que vieram logo após desse do reconhecimento no espelho e nos atemos a observar mais em específico as crianças que apresentaram um conflito dolorido com a sua imagem no espelho. Inclusive passando a situação para a gestão escolar a fim de leva-las a utilizar outras formas de intervenção fora da atividade desenvolvida.

## **ETAPA 2 - QUE COR É MINHA COR?**

O que responder a uma criança que questiona a cor da sua cor na sala de aula? Baseado em quais critérios responderíamos essa curiosidade tão significativa e determinante? Trazer uma resposta pronta é a melhor solução? Diante dessas indagações, trouxemos como segunda proposta no prosseguimento das nossas oficinas, a reflexão sobre essa pergunta.

Acreditando que essa resposta não é fácil de ser respondida, em especial entre as crianças, é que propomos essa atividade como segunda oficina a ser praticada a fim de que as próprias crianças pudessem responder a esse questionamento. Atividades que foi de suma relevância não apenas para promover o autoconhecimento de cada educando, mas principalmente para leva-los a encontrar as suas próprias respostas diante da pergunta: Professor, que cor é minha cor? Responda você mesmo.

Partindo desse princípio, do papel do educador em suscitar, levar o educando a questionar suas origens, conhecer sua história e encontrar soluções e respostas para seus próprios questionamentos, é que nesse nessa atividade trouxemos para reflexão de/com as crianças, um assunto que ainda causa muitos equívocos e más interpretações no imaginário de nós brasileiros: o nosso *Colorismo*<sup>5</sup>, a variação da cor da nossa pele e toda a complexidade em volta dessa diversidade decorrente especialmente por conta da miscigenação ocorrida entre africanos, europeu e indígenas. Composição demográfica do nosso país.

**FIGURA 2 - PAINEL DE CORES. QUE COR É MINHA COR?**



Fonte: Imagem da autora (2019)

É importante salientar que o manuseio desse instrumento de avaliação foi feito de forma extremamente lúdica e livre, as crianças ao tocar e “vestir” a pele que melhor lhe representasse, acabava fazendo analogias dos outros tons de pele aos seus familiares e amigos. Respostas como: “a minha cor é essa, mas a do meu pai é aquela, ou, aquela cor dali é igualzinha à da minha mãe” foram muito corriqueiras. O desejo também de não possuir a cor que assumira como a sua e ter a cor da pele da mãe ou da irmã também foi bastante comum.

<sup>5</sup> O Colorismo ou apgmentocracia é a discriminação pela cor da pele e é muito comum em países que sofreram a colonização europeia e em países pós-escravocratas. De maneira simplificada, o termo quer dizer que, quanto mais pigmentada uma pessoa, mais exclusão e discriminação essa pessoa irá sofrer. “O termo colorismo foi usado pela primeira vez pela escritora Alice Walker no ensaio “If the Present Looks Like the Past, What Does the Future Look Like?”, que foi publicado no livro “In Search of Our Mothers’ Garden” em 1982. Disponível em <https://www.geledes.org.br/colorismo-o-que-e-como-funciona/>. Acesso em 01.06.18

Assim, trouxe para nossa avaliação algumas falas relevantes para continuarmos entendendo melhor o desenrolar desse processo de identidade/identificação das crianças a partir de bonecas/os negras/os.

### Exemplo 3: Boneca Carolina De Jesus – 12 anos

**Pergunta:** Você acha que você é que cor?

**Resposta:** Eu acho que sou branca.

**Pergunta:** Você consegue identificar qual a desse painel é a sua? Compare a sua pele do braço ao tecido e depois me diga o que você achou

**Resposta:** Sim, é isso mesmo, minha cor é branca (em contraste com o tom mais claro que ela considerou como branca que era diferente da sua.

**Pergunta:** Então, esse é mesmo o seu tom de pele? (Passando novamente o braço sob os tecidos, ela define mais uma vez a cor que ela identifica como dela)

**Resposta:** Sim, minha cor é essa. Eu sou branca.

### FIGURA 3 - EXPERIMENTO COM O PAINEL DE CORES. QUE COR É MINHA COR?



Fonte: Imagem da autora (2019)

Trouxe para nossa avaliação o caso da **Boneca Carolina de Jesus**, porque me chamou muito atenção o fato dela se intitular branca, de forma invariável, nas duas oficinas que se seguiram. Porém, o que achei mais interessante foi que mesmo ela percebendo que o seu tom de pele destoava um pouco do tom escolhido, ela permaneceu escolhendo o mesmo tom, ainda que não demonstrasse muita convicção sobre a sua escolha. Acredito que o que fora apontado nas linhas anteriores sobre processo de negação de si próprio e ou influência da TV no desejo de atender ao perfil hegemônico ditado por ela, podem responder algumas perguntas que ainda nos restam sobre o seu comportamento. Por ser uma resposta extremamente subjetiva e um tanto difícil de assegurar com veemência, continuaremos nas próximas oficinas observando essa **a Boneca Carolina de Jesus**.

### Exemplo 4: Boneca N'Zinga – 6 anos

**Pergunta:** Você acha que você é que cor?

**Resposta:** Eu acho que sou negra.

**Pergunta:** Você consegue identificar qual cor representa a sua nesse painel? Compare a sua pele do braço ao tecido do painel.

**Resposta:** Aqui, achei minha cor, é negra e marronzinha. (Tom comparada muito próxima a sua cor de pele).

**Pergunta:** Então você é negra ou marronzinha? Qual o nome que você acha mais interessantes para falar da sua cor? (Passando novamente o braço sob os tecidos, ela define mais uma vez a cor que ela identifica como dela)

**Resposta:** Eu sou negra.

Diferente do caso anterior, a Boneca N'Zinga estava muito segura quando comparara a sua cor com a do tecido. Ela se auto definiu como negra mesmo citando a cor como marronzinha reafirmando ao fim que negra. Sobre esses termos atenuantes utilizados comumente em nosso cotidiano como marronzinho, moreno, moreno jambo, caramelo, cabo verde, entre outros, o autor D'DESKY (2001) faz uma discussão muito interessante acerca dessas terminologias. As mesmas são utilizados no intuito de “suavizar”, minimizar, diminuir o tom agressivo que o termo negro ganhou nas definições dos higienistas ainda no século XVI. Assim:

Ser negro é qualquer pessoa de origem ou ascendência africana susceptível de ser discriminada por não corresponder parcial ou totalmente, aos padrões estéticos ocidentais e cuja projeção social de uma imagem inferior ou depreciada representa a negação do reconhecimento igualitário, fonte de uma exclusão e de uma opressão fundamentadas na dupla denegação dos valores da identidade do grupal e das heranças culturais históricas”. D'DESKY (2011, p.142)

Diante dessas discussões que fora fortemente utilizada pelos escravocratas para referir-se de forma pejorativa aos escravizados, as releituras feitas pelo Movimento Negro acerca do assunto imprimiram a esse termo um novo sentido. Anexar um viés político sobre o “ser negro”, dando-lhe um novo sentido voltado para autoafirmação sob a ótica do nosso local de fala, adquire um significado de luta e resistência que nos faz reutilizar o termo negro, na contramão do conceito negativo dado a ele passando a ter um caráter de afirmação identitária. Assim:

“O Movimento Negro resinificou esse termo dando-lhe um novo sentido político e positivo. Lembremos os motes muito utilizados no final dos anos de 1970 e no decorrer dos anos de 1980, 1990: Negro é lindo! Negra, cor da raça brasileira! Negro que te quero negro! 100%. Negro! Não deixe a sua cor passar em branco”! DCN'S (2008, p.16)

O processo de tornar-se negro não é um elemento fechado. A Boneca N'Zinga pode assumir várias identidades no decorrer de sua vida. Entre elas a identidade negra. Desta forma preferimos “*não pensar a identidade negra como a única possível de ser construída pelos sujeitos que pertencem a esse grupo étnico/racial (GOMES, p.5)*”. Porém, a autoafirmação nesse momento significativo da vida dessa criança, em que suas bases identitária vem sendo fortalecidas, nos levam a pensar que a **Boneca N'Zinga** é uma criança bem resolvida com seu corpo e com o que ela vê diante do espelho.

### **ETAPA 3 – EXPERIMENTO COM O GIZ DE CERA E LIVROS INFANTIS.**

O documentário “*Lápis cor da pele*”<sup>6</sup>, nos oferece para discussão e reflexão, algumas pistas para entendermos melhor as diversas faces que o racismo pode se apresentar em nossa sociedade. O mesmo, entre outras denúncias, no alerta o quanto a padronização do lápis

---

<sup>6</sup> O documentário “Lápis de cor” (2014), dirigido pela estudante de Cinema e Audiovisual da UFRB, Larissa, natural de Salvador e integrante do movimento de cinema negro Tela Preta, aborda a representação racial no universo infantil e a maneira como o padrão de beleza eurocêntrico afeta a autoimagem e autoestima de crianças negras, revelando a ação silenciosa do racismo na infância. Disponível em <https://www.ceert.org.br/noticias/educacao/4547/documentario-lapis-de-cor-retrata-racismo-no-universo-infantil>. Acesso em 04.06.18

conhecido como *cor da pele: salmão ou rosa pálido*, pode influenciar de forma negativa no processo de construção de identidade/identificação de crianças, em especial na fase escolar. Escolhido pela maioria das crianças quando são solicitadas a retratar a cor da pele, essa predileção denuncia os resquícios do *ideal de branqueamento* presentes em nossa história formativa.

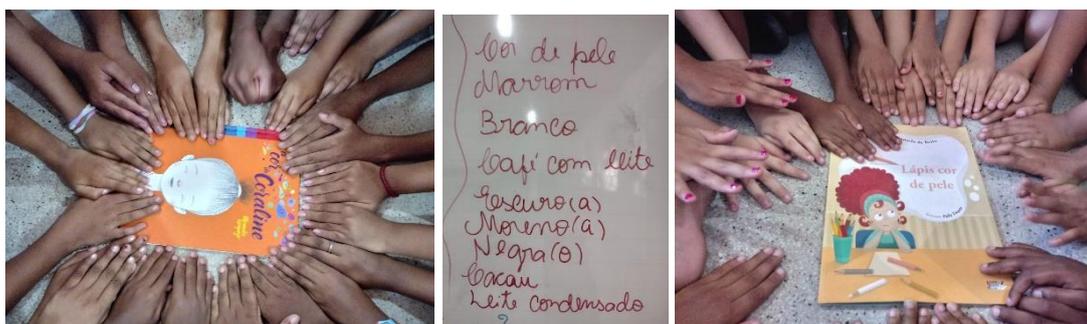
**FIGURA 4 - EXPERIMENTO LÁPIS DE CERA: QUE COR É MINHA COR?**



Para D'Desky (2001, 173) tanto o ideal de branqueamento quanto a alienação são elementos que estão interligados, pois sendo um produto do outro “*contribui para fragilizar a tomada de consciência de que o racismo carrega um duplo sentido negativo: o de negação de identidade de grupo e o de denegação de uma identidade comum*”.

Dentro desse contexto de desconstrução de estereótipos, desmistificar a convenção social de que o lápis cor da pele representa todos os tons de pele, é que oferecemos alguns lápis que abraçam a diversidade tão rica e variada da nossa cor de pele. O experimento foi muito semelhante ao da oficina anterior. Porém nos trouxe resultados específicos e ainda não vistos por conta dos livros infantis: *Que cor é minha cor?* De Martha Rodrigues (2006), *A cor de Coraline de Alexandre Rampazo* (2017) e *Lápis Cor da Pele de Daniela Brito* (2017) que nos auxiliou na elaboração dessas reflexões.

**FIGURA 5 – LITERATURAS INFANTIS: QUE COR É MINHA COR?**



Pedimos que as crianças desenhassem uma de suas mãos no papel e depois a pintasse com o lápis de cor que melhor representasse a sua pele. Após concluírem o desenho, fomos de mesa em mesa oferecendo o lápis a ser escolhido. Para melhor atender o nosso pedido,

geralmente as crianças colocavam o lápis em contraste com a pele até achar um que equivale ao seu tom. Alguns casos nos chamaram atenção.

**Malcom X – 7 anos**, que pintou o seu desenho com o lápis de cera branco, extremamente destoante com o seu tom de pele, quando perguntamos porque ele escolheu a cor branca ele nos narrou que *“a sua cor de verdade é branca, mas ele toma tanto sol que ficou preta”*. Ele apenas pintou com a sua *“cor verdadeira”*.

Já a **Boneca Marielle Franco – 6 anos**, fora a única criança que escolheu exatamente o lápis de cor salmão para retratar a sua pele. Quando perguntada sobre o porquê ela respondeu que *“pintou com o lápis cor da pele”*. Acredito que já temos conhecimentos o suficiente para compreendermos e deduzirmos o que há por trás de cada fala dessas. Houveram avanços, descobertas, reflexões, e também estagnações, mas pelas respostas dadas por elas, acredito que não houve retrocessos. Sendo assim, somos levados a deduzir que todo esse processo de construção e reconstruções fora muito valioso

#### **ETAPA 4 - CONSTRUINDO BONECAS NEGRAS: AS BONECAS ABAYOMIS.**

No momento em que avaliamos dentro das oficinas as atitudes de negação e /ou de aceitação de cada criança, levando em consideração as suas imagens refletidas no espelho e tendo como ponto de partida para responder as nossas indagações, as colocações da pedagoga ALMEIDA (2012) a respeito da importância de crianças terem a oportunidade de criar, ter participação na construção de seus próprios brinquedos, nos encorajamos mais ainda nessa função. Conforme nos narra a autora:

“Todo brinquedo é tanto melhor quanto mais indeterminado for. Tudo que é elaborado até o final em seu processo, chega a um fecho. O perfeito não possibilita complementos. Tudo o que está incompleto estimula o homem a terminar, a pôr em pratica a própria criatividade. À criança deve ser permitido ao máximo grau possível acrescentar complemento. (...) ao receber uma boneca a criança poderá “pôr a mão na massa”: cortar, costurar, etc. Horas se passarão até a boneca ter novas roupas e a criança ficará orgulhosa pelo que realizou. Desenvolver algo sozinho, mesmo que pequeno, cria paulatinamente coragem e autoconfiança: “Posso realizar aquilo que desejo e invento”. ALMEIDA (2012, p.47)

E, como continua nos narrando ALMEIDA (2002), é de suma importância que as crianças tenham boneca/os parecidos com elas próprias. A autora também defende que *“a boneca é uma espécie de espelho para a criança”*. Desta maneira é importância que ofereçamos bonecas parecidas com elas, a fim de representar as características da sociedade que ela está inserida: *“uma criança negra ou parda não deveria ter como primeira boneca uma clara e loira”*. A mesma continua afirmando que:

“A criança deve ter condições de identifica-se com ela. E não são todas as raças do mundo bonitas, na medida em que cada uma delas é um pedaço do todo da humanidade? Naturalmente japonesa tem uma boneca onde se notam os traços da raça

japonesa, e uma criança europeia tem uma boneca com traços correspondente aos seus. Ao lado disto. Também é bom que a criança tenha bonecas de outras raças e etnias; assim ela aprende que a humanidade é composta de diversas raças e que estas devem ser amadas e respeitadas. A boneca preferida ou a primeira que a criança recebe deveria ser seu semelhante”. ALMEIDA (2012, p.49)

Desta forma, seguindo as pistas apontadas anteriormente, construímos essa oficina de confecção de bonecas/os da “cor da pele” das crianças envolvidas no projeto. Como poderemos perceber nas linhas que seguem, fora uma aventura encantadora.

**FIGURA 6 – CONTAÇÃO DE HISTÓRIA: AS MULHERES ABAYOMIS**



As bonecas Abayomis Abayomis são bonecas negras produzidas com materiais reaproveitados, como tecidos e malhas. Sua técnica de confecção consiste na amarração de tecidos com nós e/ou tranças sem uso de cola, costura ou qualquer estrutura rígida interna (madeira arame, etc.). A boneca não possui demarcação de olho, nariz, nem boca, afim de favorecer o reconhecimento da identidade das múltiplas etnias africanas.

Para alguns estudiosos a boneca Abayomi teve origem nos navios negreiros, onde as mulheres rasgavam parte de suas vestes e confeccionavam pequenas bonecas somente com nós para acalantar as crianças durante as terríveis viagens, servindo também como amuleto de proteção. A palavra Abayomi tem origem Yorubá e significa encontro precioso: abay=encontro e omi=precioso, podendo também significar aquele que traz felicidade ou alegria. O ato de presentear alguém com uma Abayomi é revestido de uma simbologia, denotando que a pessoa que a presenteia está oferecendo ao outro o que tem de melhor. As oficinas foram iniciadas

com a leitura do livro *As Mulheres Abayomis*<sup>7</sup> que narra a história de uma comunidade chamada Abayomi, onde as tarefas entre os homens e mulheres eram separadas.

Enquanto as mulheres lavavam, cozinhavam e cuidavam das crianças, os homens caçavam, defendiam a família e tomavam as decisões importantes da comunidade. O ponto de atenção do enredo se dá quando as mulheres começam a reivindicar pela divisão das tarefas de forma igualitária entre homens e mulheres. Por fim, após vencer a guerra promovida por invasores na comunidade, elas acabam provando que são tão capazes de gerir a comunidade quanto os homens. A temática, para além da produção das *Abayomis* suscitou muitas indagações sobre o papel da mulher em nossa sociedade pelo olhar das crianças, identificando a importância da mulher em nossa sociedade, especialmente as mulheres guerreiras que permeiam seus universos pessoais



#### **4.1 - AS INTERPRETAÇÕES SOBRE AS ABAYOMIS.**

As narrativas encontradas no livro se tornaram inspiração para as crianças também se reconhecerem como *Abayomis*, juntamente com as pessoas que são referências em suas vidas como tias, mães, avós, vizinhas, professoras, parentes e toda a equipe de apoio da escola. O episódio do livro que chamou a atenção fora o momento em que essas mulheres se tornaram guerreiras, venceram a guerra contra os invasores que queriam dominar a sua comunidade e, em pé de igualdade com os homens, passaram a tomar as decisões sobre a sua comunidade como um todo e não apenas nos afazeres domésticos.

As crianças interpretaram e associaram essa função de guerreiras fazendo falas pertinentes sobre o papel da mulher em nossa sociedade. Entenderam que guerrear não é só pegar as armas e combater o inimigo. A vida do dia-a-dia enfrentada pelas mulheres também é uma forma de guerrear. Funções como lavar, passar, cozinhar, cuidar da família, trabalhar fora e dar conta de tantas atribuições ao mesmo tempo faz delas mulheres *Abayomis* guerreiras. Realidade que foi facilmente associada as mulheres do seu convívio e que elas retrataram muito bem em formas de desenhos, textos livres como cartinhas e bilhetes declarando o reconhecimento por essas mulheres *Abayomis* guerreiras que as circundam.

---

<sup>7</sup> PASSOS, Adilson *As Mulheres Abayomis*; ilustrado por Adilson Passos – Lauro de Freitas-Ba: Solistuna, 2018. 32p.

FIGURA 7 – AS MULHERES ABAYOMIS REAIS



#### 4.2 – AS MULHERES GUERREIRAS TAMBÉM QUEREM DIVERSÃO E ARTE.

Em um dado momento, em uma das turmas de trabalho, quando retratavam especialmente suas mães guerreiras em forma de desenho, foi muito comum as imagens dessas mulheres em posicionamento de trabalho. Incomodada com essa situação, uma criança questionou porque as mães precisavam trabalhar tanto, porque só tinha desenho ou cartinha com mulheres “se cansando”, disse ela. Estimulando a pergunta, devolvendo para a turma, foi

solicitado que respondessem ao questionamento do colega. Houve um debate sobre os gostos de cada mãe e o que elas deveriam fazer também para se divertir. Afinal, “*uma guerreira também precisa descansar*”, exclamou uma outra criança. Outra falou que “*também precisa dormir*”. Já outra exclamou e “*também viajar pró*”. E assim foram falando ao mesmo tempo tudo que suas mães mereciam, inclusive “*brincar com seus filho/as*”.

Concluindo a oficina e as reflexões sobre o assunto, foi proposto que elas retratassem as suas mulheres Abayomis no momento de lazer. E os resultados foram encantadores como podemos ver em algumas imagens a seguir.

**FIGURA 8 – AS MULHERES ABAYOMIS: DIVERSÃO E ARTE**



#### **4.3 – AS MULHERES GUERREIRAS DO QUADRO AUXILIAR DA ESCOLA.**

Após conversas sobre as mulheres das famílias de cada criança, voltamos o nosso olhar para as funcionárias da escola que fazem parte do grupo de apoio como as merendeiras, auxiliares de classe, auxiliares de área, porteiras, auxiliares administrativas e de secretaria. Pensar sobre o posicionamento de invisibilidade que essas funcionárias ocupam nos espaços escolares dentro das práticas pedagógicas, foi muito importante na consolidação desse Projeto.

As provocações trazidas pelas crianças em relação a essas mulheres essenciais para a manutenção do funcionamento eficaz da escola, para mim fora surpreendente, não esperava o desdobramento nessa questão. Traze-las como referenciais, homenageá-las, identificando-as também como mulheres Abayomis guerreiras fora um aprendizado sublime para todos da escola. Principalmente porque partiu das próprias crianças cada ação.

Através de uma entrevista, após explicar o que significava Abayomi guerreira para as funcionárias, as crianças perguntaram se elas se consideravam mulheres guerreiras. Recolheram as frases formuladas por essas funcionárias e resolveram expor essa resposta junto as fotos de cada funcionária. O momento de troca fora caracterizado com muito afeto entre e as crianças e as funcionárias que não esperavam essa inclusão, pois elas se tornaram através dessa prática, tema central na sala de aula. Era visível a emoção das funcionárias homenageadas ao verem seus retratos nos corredores da escola expondo suas frases de auto reconhecimento quanto mulheres guerreiras.

**FIGURA 9 – AS MULHERES ABAYOMIS DA ESCOLA**



#### **4.4 - ENCONTRO PRECIOSO: TROCA DE ABAYOMIS ENTRE AS CRIANÇAS**

Após aprenderem a fazer as Abayomis, as crianças não queriam parar de construí-las. Como prova de amizade, começaram a trocar entre si criando momentos de carinho, afeto. Presenteavam com frequência as outras professoras e o corpo de apoio, sempre explicando o

seu significado para quem escolhiam doar as bonecas. Frases como: “*Estou te dando um presente Precioso, uma Abayomi*”, fora ouvida com frequência na manifestação de carinho. Me pediam o tempo inteiro materiais para fazer outras bonecas em casa, para ensinar seus pais e familiares em geral a arte das Abayomis.

**FIGURA 10 – AS ABAYOMIS E OS ENCONTROS PRECIOSOS**



#### **4.5 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EXTENSÃO DO PROJETO AO CORPO DOCENTE DA ESCOLA.**

A produção e os aprendizados adquiridos com essa etapa final do projeto voltado para a construção das Abayomis, foram tão proveitosos e contagiante que fomos convidadas a estender o Projeto para os professores e professoras. Na finalização das atividades do ano, ofertamos as oficinas do Projeto para todo o corpo docente, assim como também auxiliares, cuidadores e equipe pedagógica. Além de promover entre nós um clima de afetividade e demonstração de afeto e carinho com a troca das Abayomis – fizemos um amigo secreto instantâneo onde o presente era a boneca confeccionada pelo educador –, esses profissionais foram capacitados para replicarem o Projeto em suas práticas pedagógicas. E assim, envolvidas

com muito afeto, encerramos o nosso ano letivo com os benefícios que o nosso encontro precioso pode nos proporcionar. Ouvir de várias crianças de 6, 7 e 8, 12 anos exclamar sua felicidade com seu brinquedo confeccionado a partir das suas referências estético corporais e ao mesmo tempo contemplar em seus olhos e sorrisos o quão estavam felizes com o momento, fora de fato uma experiência maravilhosa e libertadora. Partilhar esse aprendizado com colegas

**FIGURA 11 – EDUCADORES E SUAS ABAYOMIS**



de trabalho foi um brinde surpresa que revigorou e nos fez acreditar que a Educação, para além do letramento, quando se vincula as práticas de afeto se potencializa de maneira imensurável.

### **CONSIDERAÇÕES NÃO FINAIS – BONECAS/OS ESPELHOS.**

Essa experiência foi extremamente gratificante, além de formadora, pois aprendemos muito durante esse processo. Como nos narra GODOY (1995), nessa técnica de análise de dados, o compreender acaba sendo também um compreender-se. Constata-se que os sujeitos participantes do projeto percebem, produzem e reproduzem os conceitos inerentes em nossa sociedade, referentes aos padrões de beleza hegemônicos impostos em seus vários aspectos. Essa mesma realidade se aplica também nos brinquedos, nos corpos das bonecas e bonecos que as oferecemos. Acessar realidades outras a partir das oficinas oferecidas, os fez pensar, reelaborar, associar e principalmente questionar conceitos estancos sobre seus sinais diacríticos e também sobre o lugar da mulher em nossa sociedade. Quando se depararam com o espelho novamente, tiveram a oportunidade de construir novas verdades, e, a partir das situações não tradicionais trazidas em nossa proposta de enegrecer os modos de brincar utilizando bonecas/os negras/os, se enxergaram como de fato são: belos.

Essas percepções foram possíveis de serem interpretadas a partir de algumas falas e também silêncios vindos das crianças, os quais nos propusemos a escutar. Escuta atenta e

respeitosa que nos apontou caminhos outros a serem trilhados que se diferiram dos que nos propusemos inicialmente. Acredito que a inserção desses brinquedos nos espaços escolares pode contribuir com o processo de construção e aceitação das crianças de si próprio através dos modos enegrecidos de brincar. Enxergar as entrelinhas dessa brincadeira pode não ser muito fácil, porém se faz necessário na tentativa de que ainda no presente comecemos a escrever outra história infantil que abrace melhor a diversidade étnico-racial existente em nosso país.

Como um ser pulsante e em transformação contínua, sinto que as inquietações acerca da temática só aumentaram em relação ao momento inicial do Projeto. Sei que há muito o que ser feito para que cheguemos a resultados mais sólidos e positivos, as oficinas com bonecas sozinhas não são suficientes ou se esgotam em si mesmas no suprimento dessa demanda, há uma necessidade de um trabalho em conjunto com professores, gestores, funcionários para que esses benefícios sejam duradouros e se tornem rotina nos espaços escolares.

Deixo então como últimas palavras que o caminho continua aberto para continuarmos construindo com várias outras mãos bonecas/os negras/os como estratégia para a promoção da igualdade racial. Sigamos.

#### **REFERÊNCIAS:**

ALMEIDA, Karin Evelyn de. **Minha querida boneca uma orientação para pais, professores, educadores, segundo a ciência espiritual**. 3ª.ed. revisada. Campinas / SP. Associação Beneficente Três Fontes.

ÀRIES, Philippe. **História da Social da criança e da família**. Editora LTC. 2ª. Edição, 1981.

BARBIER, R. **A Pesquisa-Ação na Instituição Educativa**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BOMTEMPO, Edda. **A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário**. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL, Congresso Nacional **Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. 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 de 10 de janeiro de 2003.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Resolução **CNE/CP nº 1 de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico/Raciais

CAVALLEIRO, E.S. **Do silêncio dólar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo, 1998. 144p. Dissertação de mestrado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

FANON, F. (2008). **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EdUFBA.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GODOY, Arilda Schmidt. **A pesquisa etnográfica**. Revista de Administração de Empresas São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29 Mai./Jun. 1995

GOMES, Nilma Lino. **Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade**. In: CAVALLEIRO, E. (Org) Racismo e antirracismo na educação. São Paulo: Sammus, 2001. p. 83-96.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**. Anais Do I Seminário Nacional: Currículo Em Movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010– FE-USP p.3

LIMA, Heloisa. **Personagens Negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil**. Superando o racismo na escola. 3ª edição pag. 97

Machado, Vanda. **Àqueles que têm na pele a cor da noite: Ensinâncias E Aprendizências Com O Pensamento Africano Recriado Na Diáspora / Vanda Machado**. – Salvador : V. Machado, 2006.

MATTOS, Ivanilde Guedes de. **A negação do corpo negro: representações sobre o corpo no ensino de educação física / Ivanilde Guedes de Mattos [Ivy]**. \_ Salvador: [s.n.], 2007

MUNANGA, Kapenguele (org.) **Superando o Racismo na escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

\_\_\_\_\_. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. In: BRANDÃO, A. (org) P. Programa de Educação sobre o negro na sociedade brasileira. Rio de Janeiro: EDUFF, 2004.

NEVES, J. L. **Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades**. Cadernos de Pesquisas em Administração, v. 1, n.3, 2º sem., 1996.

OLIVEIRA, Maria Anória. **Personagens Negros na Literatura Infanto-Juvenil: percorrendo os tênues fios das suas tessituras**. In: JOACHIM, Sébastien. (Org.). II Cidadania Cultural Linguagens e identidades. 2ª.ed. Recife: E Lógica Livro Rápido, 2007, v. 01, p. 245-261.

PASSOS, Adilson. **As Mulheres Abayomis**; ilustrado por Adilson Passos – Lauro de Freitas-Ba: Solistuna, 2018. 32p.

RAMPAZO, Alexandre. **A cor de Coraline**. Editora Rocco Pequenos Leitores. 1ª. Edição. 2017

RODRIGUES, Martha. **Que cor é minha cor?** - Col. Griot Mirim Editora: Mazza, 2006

SANTANA, Lucirene Ferreira. **História da infância e do brinquedo: um olhar nas bonecas Karajá-Ritòkò e Bárbie como artefatos culturais na construção da identidade das meninas da Aldeia Buridina / Goiânia**, 2014.

SANTOS, Aretusa. **Identidade Negra e Currículo: Um Olhar sobre a Brincadeira de Faz de Conta**. Educ. foco, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 171-190, set 2008/fev 2009.

SILVA, Ana Célia. In **A Representação Social do Negro no Livro Didático: O que mudou? Por que mudou?** Salvador – EDUFBA – 2011.

SILVA, Patricia S. **Representação Estética: a identidade/identificação de crianças a partir de boneca(o)s negra(o)s**. Dissertação de Mestrado, UFBA/FACED. 2018.

SILVEIRA, Elizete Ávila. **A Importância da Afetividade na Aprendizagem Escolar: O Afeto na Relação Aluno-Professor**. Disponível em : [www.https://psicologado.com.br/atuacao/psicologia-escolar/a-importancia-da-afetividade-na-aprendizagem-escolar-o-afeto-na-relacao-aluno-professor](http://www.https://psicologado.com.br/atuacao/psicologia-escolar/a-importancia-da-afetividade-na-aprendizagem-escolar-o-afeto-na-relacao-aluno-professor). Acesso em 30.05.18

SOUZA, Ana Lucia Silva. **Igualdade das relações étnico-raciais na escola: possibilidades e desafios para a implementação da Lei 10.639/2003/coordenadoras Ana Lucia Silva Souza e Camila Crosso**. São Paulo, Petrópolis. Ação educativa. CEAFFRO e CEERT, 2007.

SANTOS, Valnei Souza. **Professor, qual é minha cor?** Construção da identidade através do ensino de música afro-brasileira em uma escola particular. XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. Educação Musical: formação humana, ética e produção do conhecimento. Natal/RN, 2015. <http://abemeducao musical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/paper/viewFile/1540/563>. Acesso em 02.06.2018.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1988.