



Licenciatura em Pedagogia

MELLYSSA CAMPOS AIRES

INFÂNCIA, LITERATURA E NEGRITUDE: o que contam os acervos das escolas públicas de Educação Infantil do DF?

Brasília

2025

MELLYSSA CAMPOS AIRES

INFÂNCIA, LITERATURA E NEGRITUDE: o que contam os acervos das escolas públicas de Educação Infantil do DF?

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus São Sebastião do Instituto Federal de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Pedagoga.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Juliana Estanislau de Ataíde Mantovani

Aprovado em: 2/12/2025

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Juliana Estanislau de Ataíde Mantovani – Orientadora

Profa. Ma. Nilzélia Maria da Silva Oliveira

Prof. Dr. Rafael Batista de Sousa

Aires, Mellyssa Campos .

Infância, literatura e negritude: o que contam os acervos das escolas públicas de Educação Infantil do DF? / Mellyssa Campos Aires ; orientação Juliana Estanislau de Ataíde Mantovani. — São Sebastião, DF: 2025.
60 f. : il. color. ; 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) — Instituto Federal de Brasília, Campus São Sebastião, São Sebastião, DF, 2025.
Orientador(a): Juliana Estanislau de Ataíde Mantovani.

1. Educação infantil – Estudo e ensino. 2. Literatura afro-brasileira. 3. Letramento racial. I. Mantovani, Juliana Estanislau de Ataíde, orient. II. Instituto Federal de Brasília. III. Título.

Dedico este trabalho aos meus avós, Maria e José, que, mesmo distantes, sempre estiveram no meu coração.

À minha avó Maria, pela alegria que acolhe, pela ternura que acalma e pela força que se esconde no riso leve. Ela me ensinou que o amor está nas pequenas coisas.

E ao meu avô José, que partiu em janeiro, mas deixou raízes que o tempo não apaga. Mesmo sem saber ler, me ensinou coisas que o meu coração jamais irá esquecer.

O amor de vocês floresce na saudade.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Juliana Estanislau de Ataíde Mantovani, minha orientadora, por sua escuta sensível, pelo olhar atento a essa pesquisa e pela dedicação em cada orientação. Sua generosidade e compromisso acadêmico foram fundamentais para que este trabalho se tornasse possível. Agradeço não apenas pelas contribuições teóricas, mas por me inspirar a olhar a pesquisa com responsabilidade, afeto e propósito.

Aos meus pais, Manoel e Dilma, meu alicerce e maior exemplo de amor e força. Obrigada por acreditarem em mim desde sempre, por cada palavra de incentivo, cada gesto de cuidado e cada sacrifício silencioso, que me trouxeram até aqui. Vocês me ensinaram que o estudo é também um ato de amor. À minha irmã, Dhyellen, pela leveza e pela amizade que atravessa todos os tempos. Sua presença é aconchego e força.

Ao meu marido, Cauã, meu grande amor, parceiro de vida e de sonhos, agradeço por estar ao meu lado em todos os momentos — nos dias de alegria e também nos de cansaço e incerteza. Obrigada pela paciência, pelo apoio incondicional e por acreditar em mim mesmo quando eu duvidava. Sua presença foi meu refúgio e minha força. Este trabalho também é seu, porque em cada linha há um pouco da sua confiança e do seu amor.

Às minhas amigas, Milena e Steffany, por tornarem a caminhada acadêmica mais leve, por compartilharem risadas, desafios, leituras e aprendizados. A amizade de vocês foi um abrigo em meio à correria e um incentivo constante para seguir em frente. Aos amigos da vida, que acompanharam de perto ou de longe, mas sempre com carinho, torcida e palavras de encorajamento — obrigada por permanecerem.

Meus sinceros agradecimentos às escolas CEI 01 e CEI 03 de São Sebastião, que abriram suas portas e me acolheram com tanto respeito e generosidade.

Ao Instituto Federal de Brasília, por me proporcionar uma formação pautada no compromisso com a transformação social, na valorização da diversidade e no incentivo ao pensamento crítico.

E, por fim, a Deus, minha eterna gratidão. Pela presença constante, pelo consolo nas horas difíceis e por me fortalecer quando o caminho parecia incerto. Por me conceder sabedoria, serenidade e esperança em cada etapa desta jornada. Tudo o que conquistei até aqui é reflexo do Seu amor e cuidado.

Certa mordança em torno da questão racial brasileira vem sendo rasgada por sucessivas gerações. Mas sua fibra é forte, tecida nas instâncias do poder e a literatura é um dos seus fios que mais oferece resistência, por isso quando vibra ainda entoa loas às ilusões de hierarquias congênitas para continuar alimentando com seu veneno o imaginário coletivo de todos os que dela se alimentam direta e indiretamente. A literatura, pois, precisa de forte antídoto contra o racismo nela entranhado.

– Cuti, 2010

RESUMO

A Educação Infantil constitui um espaço decisivo para a formação das identidades, da autoestima e das relações étnico-raciais, sendo a literatura infantil um instrumento central para a valorização da diversidade cultural e o enfrentamento de estereótipos. Nesse contexto, esta pesquisa teve por objetivo investigar como duas instituições públicas de Educação Infantil de São Sebastião (DF) organizam seus acervos literários e desenvolvem práticas de mediação de leitura voltadas às relações étnico-raciais. A pesquisa foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa, contemplando a análise dos acervos literários e a aplicação de formulário aos docentes. Para fundamentar o estudo, foram utilizados autores que discutem literatura infantil, relações étnico-raciais e educação antirracista, como Gomes (2017), Cavalleiro (2001), Debus (2017), Munanga (2005), entre outros. Os resultados evidenciam que, embora as instituições possuam obras relacionadas à temática étnico-racial, sua presença nos acervos é reduzida e o uso pedagógico ainda depende, em grande parte, de iniciativas individuais das professoras, revelando lacunas na formação inicial e continuada. Assim, a pesquisa reforça a necessidade de ampliar e qualificar os acervos literários e investir em formação docente contínua, de modo a consolidar práticas leitoras comprometidas com a educação antirracista, em consonância com a Lei nº 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Palavras-chave: Educação Infantil; Literatura afro-brasileira; Relações étnico-raciais.

ABSTRACT

Early Childhood Education plays a vital role in shaping children's identities, self-esteem, and understanding of racial and ethnic relations. Children's literature is an important resource for expanding cultural awareness, recognizing Brazil's diversity, and challenging stereotypes. To realize this potential, schools need collections that positively represent Black populations and teaching practices that support critical and intentional mediation, promoting racial literacy from an early age. This study investigated how two public Early Childhood Education institutions in São Sebastião (DF) organize their literary collections and implement reading mediation practices related to ethnic-racial issues. The main objective was to analyze the inclusion of Afro-Brazilian literature, focusing on collection composition and pedagogical strategies that support identity formation and appreciation of Black culture. The research used both quantitative and qualitative methods to assess authorship, representation, plot characteristics, thematic diversity, formative potential, and the physical arrangement of reading spaces. Teachers also completed a questionnaire on their training, book selection, and challenges in implementing antiracist practices. Results show that while both schools include books on ethnic-racial themes, these are limited and their use depends largely on individual teacher initiative. Gaps in initial and ongoing teacher education hinder the development of consistent, intentional mediation practices. The study highlights the need to expand collections, improve curatorship, and invest in continuous teacher training. Integrating collection development, mediation, and pedagogical intentionality is essential for creating inclusive, critical reading environments that support antiracist education.

Keywords: Early Childhood Education; Afro-Brazilian Literature; Ethnic-Racial Relations.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Classificação das obras analisadas no CEI 01.....	35
Quadro 2 – Síntese da análise das obras do CEI 01.....	36
Quadro 3 – Classificação das obras analisadas no CEI 03.....	37
Quadro 4 – Síntese da análise das obras do CEI 03.....	38

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Formação inicial sobre relações étnico-raciais.....	42
Gráfico 2 – Formação continuada sobre educação antirracista ou cultura afro-brasileira..	42
Gráfico 3 – Autopercepção das professoras sobre preparo para trabalhar relações étnico-raciais.....	43
Gráfico 4 – Uso da literatura afro-brasileira pelas professoras.....	44
Gráfico 5 – Inserção de conteúdos afro-brasileiros no planejamento docente.....	45
Gráfico 6 – Abordagem da temática afro-brasileira durante o ano letivo.....	45
Gráfico 7 – Atividades desenvolvidas para abordagem da temática afro-brasileira.....	46
Gráfico 8 – Existência de livros com representatividade negra no acervo escolar.....	47
Gráfico 9 – Localização dos livros com representatividade negra dentro da escola.....	47
Gráfico 10 – Percepção das professoras acerca dos materiais didáticos.....	48
Gráfico 11 – Finalidades pedagógicas do uso da literatura afro-brasileira.....	48

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. DISCUSSÃO TEÓRICA.....	13
2.1 LITERATURA AFRO-BRASILEIRA.....	13
2.1.1. Colonialismo e Apagamento Histórico.....	13
2.1.2 Literatura Afro-Brasileira.....	15
2.2. LETRAMENTO RACIAL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS..	20
2.2.1 Raça e Racismo: conceitos e dimensões estruturais.....	20
2.2.2 Conceito de Letramento Racial.....	21
2.2.3 Racismo na Educação Infantil.....	23
2.2.4 Legislação e diretrizes para a inclusão do ensino da cultura afro-brasileira e africana nos currículos.....	25
3. PERCURSO METODOLÓGICO.....	28
3.1 Metodologia da pesquisa.....	28
3.2 Análise: Acervos e Práticas Pedagógicas.....	30
3.2.1 Caracterização das escolas e acervos.....	30
3.2.2 Análise dos livros afro-brasileiros presentes nas instituições.....	33
3.2.2.1 Análise detalhada – CEI 01 e CEI 03.....	34
3.2.3 Potencialidades dos Acervos Literários: exemplos de obras selecionadas.....	39
3.2.4 Práticas Pedagógicas e Educação Antirracista na Infância.....	41
3.3 Discutindo alguns resultados.....	49
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	53
REFERÊNCIAS.....	55
APÊNDICE A - FICHA DE ANÁLISE LITERÁRIA.....	59

1. INTRODUÇÃO

Em uma sociedade historicamente marcada pelas desigualdades raciais, as práticas educativas exercem um papel determinante na construção das imagens que as crianças produzem sobre si, sobre o outro e sobre o mundo (Moreira, 2024). Desde muito cedo, as experiências vividas na escola, sobretudo aquelas mediadas pela literatura, participam da formação das identidades, influenciando sentimentos de pertencimento, autoestima e reconhecimento cultural (Johnson, 2024). Reconhecer a relevância da infância nesse processo é, portanto, essencial para compreendermos como as representações sociais e culturais atravessam as práticas pedagógicas e os materiais disponíveis nas instituições educacionais (Cavalleiro, 2024).

Entre os múltiplos recursos que constituem o cotidiano escolar, a literatura se destaca por seu potencial simbólico na ampliação de repertórios e na valorização das diversas identidades que compõem a sociedade brasileira. As histórias que circulam na escola carregam marcas, memórias, ausências e presenças que ajudam a construir a percepção das crianças acerca da diversidade cultural e étnico-racial do país (Theodoro, 2005). Por essa razão, refletir sobre a composição dos acervos literários destinados à Educação Infantil e sobre as práticas pedagógicas relacionadas à mediação dessas obras torna-se um exercício necessário para pensar os caminhos de uma educação comprometida com a equidade e com o combate às formas sutis e explícitas de racismo (Cavalleiro, 2024).

Considerando a infância como uma etapa essencial para a formação da identidade e do sentimento de pertencimento, a presença de representações positivas da cultura negra na literatura infantil mostra-se indispensável para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e antirracista. Contudo, ainda se observam desafios na implementação efetiva da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, especialmente na Educação Infantil. Algumas escolas enfrentam limitações na composição de seus acervos literários e na formação docente para o trabalho com narrativas que valorizem a história, os personagens e os autores negros, além da escassez de ações intencionais voltadas ao letramento racial na infância (Moreira, 2024).

Diante desse cenário, a presente pesquisa propõe investigar como a literatura afro-brasileira tem sido trabalhada na Educação Infantil de escolas públicas do Distrito Federal, com ênfase na composição dos acervos e nas práticas pedagógicas voltadas à promoção da identidade e da valorização da cultura negra. O estudo foi desenvolvido nos Centros de Educação Infantil 01 e 03 de São Sebastião (DF), buscando compreender de que forma essas instituições articulam suas escolhas literárias às orientações legais e às demandas

por uma educação mais plural e inclusiva. Ao analisar os acervos e ouvir as professoras que atuam diretamente com as crianças, pretende-se lançar luz sobre as possibilidades e os limites existentes para a construção de práticas pedagógicas que favoreçam a representatividade e o reconhecimento da diversidade étnico-racial desde os primeiros anos da escolarização.

Para alcançar esses objetivos, a pesquisa analisa de maneira qualitativa a presença da literatura afro-brasileira nos acervos, identificando títulos, autoras(es) e editoras; investiga as concepções e práticas das professoras quanto ao uso dessas obras como instrumentos de valorização da cultura negra e de promoção da identidade racial na infância; relaciona os resultados obtidos às diretrizes e legislações vigentes, como a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, e discute os conceitos de letramento racial, identidade e representatividade na infância como base teórica para compreender o papel formativo da literatura afro-brasileira na escola.

Desse modo, assegurar o acesso a obras literárias que valorizem a diversidade, rompam com estereótipos e ampliem os horizontes culturais desde a primeira infância é condição indispensável para a promoção de uma educação diversa. A presença da literatura afro-brasileira nos acervos e nas práticas pedagógicas contribui não apenas para que crianças negras se reconheçam positivamente nas narrativas, mas também para que todas as crianças aprendam a respeitar e valorizar a riqueza da cultura afro-brasileira como parte constitutiva da identidade nacional. Assim, este estudo busca contribuir para a compreensão do papel da literatura na construção de uma escola mais justa, plural e comprometida com a formação de sujeitos críticos, conscientes e socialmente engajados.

2. DISCUSSÃO TEÓRICA

2.1 LITERATURA AFRO-BRASILEIRA

2.1.1. Colonialismo e Apagamento Histórico

Ao que antecede discutir a literatura afro-brasileira e sua relevância no contexto escolar, faz-se necessário compreender não apenas o processo histórico de formação do Brasil, mas também as implicações desse passado para as práticas educativas contemporâneas. A constituição sociocultural do país foi moldada por uma lógica escravocrata e exploratória, que, além de estruturar a economia, impôs uma narrativa histórica eurocêntrica, responsável por silenciar saberes, valores e expressões culturais da população negra e indígena. Esse apagamento não foi apenas uma consequência da colonização, mas um projeto deliberado de

deslegitimação e marginalização cultural que atravessou os séculos, cujos efeitos persistem na educação e influenciam, até hoje, na construção da identidade nacional.

A escravidão no Brasil teve início nas primeiras décadas que sucederam a chegada dos portugueses, marcada pelo interesse europeu em explorar economicamente o território e suas riquezas naturais. Num primeiro momento, os povos indígenas foram os principais alvos da escravização, especialmente para a extração do pau-brasil, atividade central no início da colonização (Ribeiro, 1995). Com a expansão do cultivo da cana-de-açúcar e a crescente demanda por mão de obra intensiva, a escravidão consolidou-se como a principal estratégia dos colonizadores para viabilizar a produção e garantir o controle econômico da colônia, sendo a escravização indígena a primeira parte desse processo (Ribeiro, 1995).

O processo de colonização no Brasil inscreveu-se em uma lógica de dominação marcada por uma suposta missão civilizatória, que, na realidade, ocultava a violência, a exploração e o apagamento das culturas não europeias (Oliveira; Candau, 2010, p. 18). Conforme denuncia Aimé Césaire em *Discurso sobre o colonialismo* (1978), a colonização não se configurou como um ato de benevolência, mas como um projeto de desumanização, tanto dos colonizados, submetidos à opressão, quanto dos próprios colonizadores, conduzidos à brutalidade e ao racismo como instrumentos de controle. Essa estrutura colonial impôs uma racionalidade eurocêntrica que excluiu os saberes africanos e afro-brasileiros dos currículos escolares, reduzindo a história dos povos negros à condição escravizada (Lima, A.; Lima, R., 2023, p. 11).

Esse apagamento cultural ultrapassou a esfera histórica e material para instaurar um imaginário coletivo hierarquizado, no qual a cultura europeia foi naturalizada como referência universal de civilização e humanidade (Ribeiro, 1995). Ao se consolidar nos currículos escolares e na memória nacional, essa narrativa reforçou processos de inferiorização simbólica, dificultando o reconhecimento da população negra como sujeito histórico e como parte constitutiva da identidade brasileira.

As implicações desse legado são particularmente profundas na infância. Inseridas em ambientes educativos onde a história e as referências culturais negras são ocultadas ou apresentadas apenas sob a ótica da escravidão, crianças negras crescem com escassos modelos positivos de representatividade (Cavalleiro, 2024, p. 119). A ausência de heróis, cientistas, escritores e líderes negros nas narrativas escolares contribui para a formação de uma autoimagem fragilizada e para a internalização de estigmas sociais, comprometendo a construção de identidades afirmativas e a valorização de suas ancestralidades.

Assim, o apagamento cultural, resultado da colonização, não apenas estruturou desigualdades econômicas e sociais, mas também produziu efeitos simbólicos e subjetivos que moldaram a identidade nacional a partir de uma perspectiva excludente. A escola, ao reproduzir esse silenciamento, perpetua um ciclo de invisibilidade que atinge, desde cedo, a autoestima, o pertencimento e a representatividade da população negra no Brasil.

2.1.2 Literatura Afro-Brasileira

A literatura, enquanto manifestação estética e cultural, é uma das formas mais potentes de expressão da experiência humana. Para Nelly Novaes Coelho em *Literatura infantil: teoria, análise, didática* (1981; 2000), a literatura infantil não se reduz a um gênero menor ou de função unicamente pedagógica, ela é, primordialmente, literatura. Enquanto forma de expressão da experiência humana, a literatura reflete as sensibilidades e valores de cada tempo histórico, o que torna impossível fixá-la em uma definição única ou permanente (Coelho, 1981; 2000). Coelho caracteriza a literatura infantil como sendo, essencialmente, “a mesma que a destinada ao público adulto” (2000, p. 29). O que a diferencia, segundo a autora, não é a natureza da obra em si, mas o sujeito que a recebe e a interpreta, neste caso, a criança.

A autora fundamenta sua concepção em dois princípios essenciais. O primeiro entende a literatura como um fenômeno que contribui para a formação integral do ser humano, justamente por ser uma manifestação artística capaz de atuar de modo profundo e duradouro na construção dos valores culturais que sustentam uma sociedade (Coelho, 1981, p. 03). Assim, embora cumpra também o papel de entreter e emocionar, a literatura infantil ultrapassa o simples prazer da leitura, ela orienta o leitor para a vida em comunidade, favorecendo a sensibilidade, a empatia e o engajamento social.

O segundo princípio destaca a literatura como fenômeno de linguagem, reconhecendo na palavra escrita um instrumento fundamental para a formação da consciência de mundo de crianças e jovens. É por meio dela que o sujeito aprende a ler não apenas o texto, mas também a realidade que o cerca. Coelho defende que nenhuma outra forma de leitura do mundo humano é tão ampla, eficaz e transformadora quanto aquela possibilitada pela literatura (Coelho, 1981, p. 03-04).

De acordo com a autora Renata Junqueira de Souza em *Narrativas Infantis: a literatura e televisão que as crianças gostam* (1992, p. 22), a leitura pode ser compreendida como um processo de construção de significados, no qual o leitor relaciona suas experiências pessoais às condições do momento e do ambiente em que ocorre a leitura. Assim, ler implica

interpretar o que se percebe à luz de um contexto específico, resultando em uma compreensão singular da realidade. Castro destaca que a literatura infantil possibilita uma autonomia criativa às narrativas de cunho fantástico, nas quais o real e o imaginário se entrelaçam, permitindo a criação de mundos mágicos e surpreendentes (Castro, 2011). Esses enredos, além de encantarem o público infantil, contribuem para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e social das crianças.

Na escola, o contato com obras literárias possibilita o desenvolvimento da linguagem, do imaginário e da capacidade de empatia. A leitura literária permite que o aluno amplie seu repertório simbólico e reconheça, nas narrativas, diferentes formas de ser, pensar e sentir. Como afirma Coelho (1981; 2000), a literatura atua de modo profundo na construção dos valores culturais e éticos que sustentam uma sociedade, contribuindo para a formação integral do sujeito.

De acordo com Oliveira (2010), a literatura é uma forma de produção de conhecimento que ultrapassa o espaço escolar, pois permite o contato com diferentes tempos, culturas e modos de vida. Mesmo ao tratar de realidades que o leitor não vivenciou, ela se conecta às experiências humanas compartilhadas, possibilitando compreender melhor o presente. Assim, o texto literário estabelece pontes entre contextos históricos e subjetivos distintos, promovendo o diálogo entre múltiplas visões de mundo.

Nessa perspectiva, Faria (2004 *apud* Oliveira, 2010) compreende a literatura como uma manifestação polissêmica, capaz de despertar no leitor variadas respostas, emocionais, intelectuais e éticas. Mais do que transmitir informações, a obra literária oferece experiências simbólicas e existenciais que ampliam a sensibilidade, estimulam a reflexão e favorecem a construção crítica do conhecimento sobre si e sobre o outro.

Souza (1992) complementa ao destacar que ler é um processo ativo de construção de significados, em que o leitor mobiliza suas experiências e interpreta o texto a partir do contexto em que vive. Portanto, a literatura na escola é também um espaço de leitura do mundo, como defendia Paulo Freire (1989), pois possibilita que a criança compreenda criticamente a realidade e a transforme por meio da imaginação e da palavra. A literatura infantil, ao articular o real e o imaginário, oferece às crianças a possibilidade de compreender o mundo de maneira simbólica, sensível e criativa. Castro (2011) aponta que o universo ficcional infantil é um espaço de liberdade onde o impossível se torna possível, e é justamente essa capacidade de fabular que estimula a imaginação e a empatia.

Quando a criança se identifica com personagens, enredos e conflitos, ela exercita a compreensão do outro, reconhecendo diferentes sentimentos, culturas e modos de vida. Essa

experiência estética, segundo Graça Paulino (2003), é essencial para a formação de leitores sensíveis e críticos, pois ensina o olhar atento e o respeito à alteridade. A literatura infantil, portanto, não apenas entretém, mas educa emocionalmente e socialmente, mediando relações entre o eu e o outro, o individual e o coletivo. Em tempos de avanço de discursos de intolerância e exclusão, a presença de obras que abordam diversidade, respeito e justiça social se torna ainda mais necessária na escola.

Historicamente, a literatura infantil e juvenil brasileira esteve comprometida com a perpetuação de relações sociais marcadas pela hierarquia racial, atuando como um instrumento de reprodução de discursos hegemônicos e eurocentrados (Araújo, 2018, p. 64). A predominância de personagens brancos, a valorização de padrões estéticos ocidentais e a invisibilização ou estereotipação de personagens negros e indígenas contribuíram para cristalizar representações excludentes no imaginário infantil (Gouvêa, 2005). Essa configuração não é apenas uma questão estética, mas profundamente política e formativa, uma vez que o livro e a imagem presentes na literatura operam diretamente na construção de subjetividades e no modo como as crianças se percebem e percebem o outro (Rosa, 2025, p. 117).

Nesse contexto, torna-se fundamental compreender o surgimento e a consolidação da literatura afro-brasileira, uma vertente que busca reverter os processos históricos de silenciamento e exclusão da população negra no campo literário. Entre os estudiosos que se dedicam a definir e problematizar esse conceito, Cuti (2010) compreende essa produção como parte essencial da literatura brasileira, mas dotada de especificidades estéticas, políticas e identitárias.

A literatura afro-brasileira, segundo Cuti (2010), surge como uma vertente essencial da literatura nacional ao buscar dar visibilidade à experiência, à cultura e à identidade do povo negro, historicamente silenciados pela dominação ideológica. Essa produção literária propõe uma ruptura com os paradigmas eurocentrados que marcaram a formação da literatura brasileira, introduzindo novos sujeitos, como autores, personagens e leitores negros, e valorizando elementos culturais de origem africana. Mais do que uma questão estética, trata-se de um movimento político e identitário que reivindica o direito à representação e à participação plena na construção da cultura brasileira.

No entanto, Cuti defende o uso do termo “literatura negro-brasileira” em lugar de “afro-brasileira”, pois considera que a palavra “negro” expressa a luta política, a consciência racial e o enfrentamento ao racismo (Cuti, 2010, p. 42). Para o autor, o uso do prefixo “afro” tende a suavizar e afastar essa literatura de sua base histórica e combativa, tratando-a como

mera extensão da literatura africana (Cuti, 2010, p. 43). Assim, a literatura negro-brasileira se define como uma produção autônoma, crítica e afirmativa, que nasce da experiência do povo negro no Brasil e atua como instrumento de resistência e de reconstrução simbólica diante das estruturas racistas que historicamente moldaram o imaginário literário nacional (Cuti, 2010, p. 44).

Maurício Silva (2024) destaca que o encontro entre a literatura infantojuvenil e as relações étnico-raciais dá origem a um campo plural e complexo de manifestações artísticas, o que Luiz Fernando França (2008) subdivide em cinco tipos principais: (1) obras que abordam a cultura africana e afro-brasileira, (2) o preconceito racial, (3) a escravidão, (4) a identidade negra e a (5) diversidade cultural, além daquelas que apresentam personagens negros em situação de igualdade com os demais. Essa diversidade de abordagens evidencia a riqueza das possibilidades de representação do negro na literatura destinada a crianças e jovens, demonstrando o potencial dessa produção para promover reflexões sobre pertencimento, igualdade e respeito à diferença.

Defende-se, neste trabalho, a concepção apresentada por Maurício Silva (2024, p. 91), por reconhecer a complexidade e a relevância da literatura infantojuvenil vinculada às relações étnico-raciais, ao superar as limitações terminológicas frequentemente associadas às expressões “literatura negra”, “literatura afro-brasileira” ou “literatura afrodescendente”. O autor argumenta que, independentemente da nomenclatura adotada, essa produção literária exerce papel fundamental nos processos de construção da identidade negra e de valorização da diversidade cultural brasileira, articulando-se não apenas aos pressupostos da Lei nº 10.639/2003, mas também a um debate histórico e sociocultural mais amplo sobre a formação da sociedade brasileira (Silva, 2024, p. 91). Nessa perspectiva, a literatura infantojuvenil afirma-se como um espaço formativo de produção de sentidos, ampliação das representações e fortalecimento dos processos identitários no universo da infância.

Segundo Kabengele Munanga (2005), a identidade negra é constantemente tensionada por processos de negação e silenciamento. Nesse contexto, a literatura afro-brasileira constitui um importante dispositivo pedagógico, ao possibilitar a releitura da história a partir das experiências e perspectivas dos sujeitos subalternizados. Nilma Lino Gomes (2017) aponta que a valorização das narrativas afro-brasileiras favorece a construção da autoestima e o fortalecimento da identidade das crianças negras, que passam a se reconhecer positivamente nos textos que leem.

Essa literatura é também fundamental para as crianças não negras, pois possibilita o aprendizado do respeito, da convivência e da valorização das diferenças. Sonia Rosa (2025)

argumenta que a representatividade negra na arte e na educação não é uma questão de inclusão simbólica, mas uma ferramenta de combate ao racismo estrutural e amplia as formas de imaginar o mundo.

Assim, nos últimos anos, observa-se o fortalecimento de uma produção literária comprometida com a valorização da diversidade étnico-racial, que busca romper com as narrativas excludentes e propor novos referenciais simbólicos (Rosa, 2025, p. 115). Essas obras apresentam protagonistas negros e negras de forma positiva, com protagonismo e agência, e ampliam o repertório de identificação para todas as crianças, contribuindo para uma formação mais plural, inclusiva e equitativa (Rosa, 2025, p. 120). A literatura, nesse sentido, se constitui como um artefato cultural que pode tanto reforçar estigmas quanto subverter ideologias dominantes, sendo, portanto, fundamental na promoção de práticas pedagógicas antirracistas desde a infância (Johnson, 2024, p. 166).

Essa diversidade não se limita à cor dos personagens, mas envolve também novas formas de narrar, com oralidade, ancestralidade e espiritualidade como elementos centrais das histórias. Ao dar voz a autores afro-brasileiros e indígenas, a literatura contemporânea assume o compromisso ético de representar o Brasil em sua complexidade e pluralidade. Assim, a literatura, pautada na diversidade, torna-se um artefato de transformação social. Ela permite que as crianças negras se vejam representadas com dignidade e que crianças não negras reconheçam e valorizem o outro sem estereótipos. Como afirma Johnson (2024), a literatura infantil é uma poderosa aliada da escola na promoção de práticas pedagógicas antirracistas e na construção de uma educação para a equidade racial.

A literatura infantil afro-brasileira representa mais do que uma mudança estética no campo da arte: ela expressa uma transformação pedagógica e social nas formas de narrar e educar. Ao reconhecer e valorizar a diversidade de vozes, corpos e histórias, a escola reafirma sua função social de formar leitores críticos e sujeitos conscientes de seu papel na construção de uma sociedade justa e plural. Assim, a inserção dessas obras no cotidiano escolar não se configura como um gesto de inclusão, mas como um compromisso com a reparação histórica, possibilitando a resignificação do passado e a projeção de um futuro em que todas as infâncias possam se ver e ser vistas nas páginas dos livros.

2.2. LETRAMENTO RACIAL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS

2.2.1 Raça e Racismo: conceitos e dimensões estruturais

Compreender o letramento racial e suas implicações pedagógicas requer, antes de tudo, uma reflexão sobre os conceitos de raça e racismo, fundamentais para analisar as dinâmicas de poder que estruturam a sociedade brasileira.

A noção de raça, embora amplamente utilizada, não possui fundamento biológico. Como explica Kabengele Munanga (2004), trata-se de uma construção social e histórica que emergiu para justificar hierarquias entre grupos humanos, legitimando a escravidão e o colonialismo. O termo passou a operar como marcador de diferença e instrumento de classificação, associando características fenotípicas – como cor da pele e traços físicos – a valores morais, intelectuais e culturais. Desse modo, a ideia de raça foi naturalizada como categoria científica, quando, na verdade, é um dispositivo ideológico de dominação

Antônio Sérgio Guimarães, define o termo raça como:

[...] um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que se denota tão somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informada por uma noção específica de natureza, como algo endodeterminado. A realidade das raças limita-se, portanto, ao mundo social (Guimarães, 1999, p. 9).

Segundo Gomes, o termo raça é “o mais adotado pelos sujeitos sociais” (Gomes, 2024, p. 60), porque expressa de forma mais precisa a dimensão concreta e estrutural do racismo na sociedade brasileira. A autora entende o termo raça como uma categoria dinâmica e relacional, que não possui base biológica, mas é produzida nas interações históricas, políticas e culturais entre os sujeitos. Assim, sua função é revelar os mecanismos sociais que sustentam o racismo e evidenciar as desigualdades que dele resultam.

Além disso, Gomes (2017) complementa que, no contexto brasileiro, o conceito de raça não deve ser abandonado, mas ressignificado, pois ainda é por meio dele que se identificam e denunciam as desigualdades produzidas pelo racismo. Ao reconhecer-se racialmente, o sujeito compreende a posição que ocupa nas estruturas sociais e passa a atuar politicamente na sua transformação.

O racismo, por sua vez, ultrapassa atitudes individuais de preconceito. Ele constitui um sistema de opressão e privilégio que se reproduz nas instituições, nos discursos e nas

práticas sociais (Almeida, 2019). Essa estrutura define quem tem acesso a recursos simbólicos e materiais e quem é sistematicamente excluído deles. O racismo é, portanto, estrutural, pois está inscrito nas próprias bases que sustentam a sociedade.

De acordo com Frantz Fanon (2008), o racismo é também uma violência simbólica que atua sobre o imaginário, produzindo subjetividades marcadas pela inferiorização. Essa dimensão psicológica é especialmente significativa quando pensamos na infância, fase em que a criança começa a construir sua identidade e sua relação com o outro. O autor aponta que a tonalidade da pele assume papel central na definição das distinções sociais. Assim:

O preconceito de cor nada mais é do que a raiva irracional de uma raça por outra, o desprezo dos povos fortes e ricos por aqueles que eles consideram inferiores, e depois o amargo ressentimento daqueles que foram oprimidos e frequentemente injuriados. Como a cor é o sinal exterior mais visível da raça, ela tornou-se o critério através do qual os homens são julgados, sem se levar em conta as suas aquisições educativas e sociais. As raças de pele clara terminaram desprezando as raças de pele escura e estas se recusam a continuar aceitando a condição modesta que lhes pretendem impor. (Fanon, 2008, p. 14)

Compreender os conceitos de raça e racismo e situá-los em seu contexto histórico e social é fundamental para explicar por que essas estruturas ainda moldam as relações sociais brasileiras. Segundo Rosa (2025, p. 45), desenvolver essa consciência crítica significa estar letrado racialmente, ou seja, capaz de reconhecer e interpretar as formas sutis e persistentes de discriminação que atingem a população negra. Essa percepção permite ao sujeito, compreender o racismo, que se manifesta de modo velado e naturalizado em diversas esferas do cotidiano, como nas abordagens policiais, nas relações de trabalho, nas interações afetivas, na mídia e até nas narrativas literárias, incluindo a literatura infantil (Rosa, 2025, p. 45).

2.2.2 Conceito de Letramento Racial

O conceito de letramento, conforme Street (2014) e Soares (1998), ultrapassa a simples e única capacidade de decodificar signos/códigos escritos, mas envolve as práticas sociais, culturais e políticas que permeiam a leitura e a escrita. Assim, ser letrado não é apenas saber ler textos, mas compreender criticamente o contexto em que esses textos são produzidos e interpretados. Nesse sentido, o letramento se constitui também como uma ferramenta de leitura de mundo (Freire, 1989), permitindo ao sujeito agir de forma transformadora sobre a realidade que o cerca.

Se o letramento implica compreender o mundo por meio da leitura e da escrita, o letramento racial pode ser compreendido como uma competência crítica que permite a indivíduos e coletividades decodificar os modos de funcionamento do racismo enquanto sistema de dominação social (Moreira, 2024, p. 91). Trata-se de uma ferramenta que possibilita a leitura da realidade a partir das relações de poder estabelecidas em torno da categoria “raça”, que, embora não tenha base biológica, opera como uma construção social historicamente utilizada para justificar hierarquias entre grupos humanos com base em características fenotípicas (Moreira, 2024, p.92). No contexto brasileiro, marcado por uma herança colonial e escravocrata, o racismo é estrutural e atravessa as instituições, os discursos e as práticas sociais (Almeida, 2019, p. 33). Assim, o letramento racial não se limita à denúncia de atos discriminatórios pontuais, mas envolve uma postura crítica frente aos mecanismos institucionais que sustentam desigualdades raciais duradouras (Almeida, 2019)

Segundo Derick Bell (1992 *apud* Moreira, 2024, p. 95), o letramento racial se desdobra em três dimensões interdependentes: informação, interpretação e inspiração. A dimensão informativa refere-se à necessidade de conhecer a história e os desdobramentos do racismo, como no Brasil, reconhecendo suas causas, consequências e formas de reprodução social. A dimensão interpretativa consiste em desenvolver a capacidade de analisar criticamente os efeitos contemporâneos do racismo à luz de sua origem histórica, entendendo como práticas e discursos do passado moldam as desigualdades do presente. Por fim, a inspiração diz respeito ao engajamento em ações políticas e educativas capazes de enfrentar o racismo de forma efetiva, superando respostas superficiais ou meramente simbólicas. Nesse sentido, Moreira (2024) aponta que:

O conceito de letramento racial deve ser visto, então, como um processo que envolve uma postura interpretativa capaz de conduzir a formas específicas de compreensão da realidade, mas também de produzir um repertório de práticas sociais direcionadas ao combate do racismo e seus efeitos sistêmicos. (Moreira, 2024, p. 97)

Na Educação Infantil, o letramento racial assume relevância ímpar, pois é nesse período que as crianças formam suas primeiras noções de pertencimento, diferença e identidade. Segundo Nilma Lino Gomes (2017), o desenvolvimento da consciência racial começa cedo, e a ausência de referências positivas pode comprometer a autoestima e o senso de valor das crianças negras. Assim, o letramento racial, quando incorporado à prática pedagógica, favorece uma leitura crítica da diversidade e o fortalecimento de identidades afirmativas desde os primeiros anos escolares.

2.2.3 Racismo na Educação Infantil

O racismo atua desde os primeiros anos de vida, influenciando a forma como crianças negras e brancas percebem a si mesmas e aos outros. A infância, período crucial para a formação da identidade e da autoestima, é também um momento em que padrões sociais são assimilados, naturalizando estigmas e hierarquias raciais (Moreira, 2024, p. 298). No contexto escolar, essa lógica se manifesta pela invisibilização de referências negras nos currículos, pela ausência de representações afirmativas nos livros e materiais didáticos e pela reprodução de discursos que associam a negritude à marginalidade ou à inferioridade (Mayer, 2024, p. 79–80). Esses fatores afetam o rendimento escolar, a permanência dos estudantes e a construção de um senso de pertencimento. Por isso, é urgente que a escola se reconheça como espaço estratégico na luta antirracista, especialmente por seu papel na formação de cidadãos críticos e conscientes (Cavalleiro, 2024, p. 121).

Conforme demonstra Eliane Cavalleiro em *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil* (2012), a Educação Infantil não é um espaço neutro em relação às relações raciais; ao contrário, nela se manifestam práticas, discursos e silenciamentos que contribuem para a reprodução do racismo, do preconceito e da discriminação racial. Desde muito cedo, crianças negras e brancas aprendem a hierarquizar corpos, cores e culturas, internalizando padrões sociais que atribuem valor diferenciado aos grupos raciais.

No contexto escolar, essa lógica se expressa pela invisibilização de referências negras nos currículos, pela ausência de representações afirmativas nos livros e materiais didáticos e pela naturalização de discursos que associam a negritude à inferioridade ou à marginalidade. Cavalleiro (2012) evidencia que tais práticas impactam diretamente os processos de socialização e o desenvolvimento identitário das crianças negras, ao passo que reforçam sentimentos de superioridade em crianças brancas. Esses mecanismos afetam o rendimento escolar, o senso de pertencimento e as relações interpessoais no ambiente educativo, tornando urgente que a escola se reconheça como espaço estratégico na luta antirracista.

A análise de Cavalleiro (2012) é retomada e atualizada por Santos (2025), ao destacar que o racismo na infância se manifesta de forma estrutural e cotidiana, não se restringindo a atos explícitos de discriminação. Segundo a autora, o racismo atravessa práticas pedagógicas, representações simbólicas e interações aparentemente banais, como o uso de apelidos racializados ou comentários supostamente afetuosos, que produzem impactos profundos no desenvolvimento emocional e identitário das crianças negras (Santos, 2025).

Outro aspecto discutido por Cavalleiro (2012), e aprofundado por Santos (2025), refere-se ao silenciamento institucional diante de situações de discriminação racial. A omissão da escola e de seus profissionais contribui para a naturalização do racismo e para a manutenção de práticas excludentes, frequentemente justificadas pela tentativa de evitar conflitos ou pela crença equivocada de que as crianças “não percebem” as diferenças raciais. Esse silenciamento compromete a construção de ambientes educativos verdadeiramente inclusivos.

Nesse sentido, manifestações como o chamado “racismo recreativo”, conceito sistematizado por Moreira (2019), podem ser compreendidas como desdobramentos dessas práticas naturalizadas. As “brincadeiras” e piadas racistas, ainda que disfarçadas de humor, reproduzem hierarquias raciais e reforçam processos de desumanização, especialmente nocivos no contexto da Educação Infantil, período central para a formação de valores, afetos e percepções de si e do outro.

Diante desse cenário, Cavalleiro (2012) atribui ao educador um papel central no enfrentamento do racismo na escola. A autora defende que a desconstrução de práticas discriminatórias exige intencionalidade pedagógica, formação crítica e compromisso institucional. Santos (2025) complementa essa análise ao enfatizar a necessidade de refletir sobre a branquitude e os privilégios raciais, frequentemente reproduzidos de maneira inconsciente nas práticas educativas.

Compreender o racismo na Educação Infantil, portanto, implica reconhecê-lo como um fenômeno presente desde as primeiras relações sociais das crianças. Como afirma Cavalleiro (2012), é na infância que se estabelecem as bases da identidade racial, tornando imprescindível que a escola atue de forma intencional na promoção de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade, assegurem representações positivas da população negra e contribuam para a construção de relações étnico-raciais mais equitativas. Santos (2025) reforça que tal compromisso exige coragem, honestidade e posicionamento ético, para que a educação se consolide como um espaço de afirmação da dignidade humana e de enfrentamento ao racismo.

Nesse panorama, o educador, ao assumir o papel de mediador da leitura, torna-se um agente de transformação social de relevância central. O processo educativo vai além da transmissão de conteúdos ou da preparação para o mercado de trabalho: busca formar sujeitos capazes de exercer plenamente a cidadania¹ (Brasil, 1988), o que requer o desenvolvimento da

¹ Previsto na Constituição Federal de 1988 (art.206) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996, art. 2º), que estabelece a educação para o exercício da cidadania

consciência crítica e da solidariedade cívica. Para tanto, é indispensável o letramento racial de professores e professoras, pois, sem essa formação, a escola corre o risco de se tornar um espaço hostil às pessoas negras.

A prática pedagógica engajada politicamente exige que o educador atue como facilitador do debate sobre justiça racial, utilizando o diálogo para promover a compreensão crítica da realidade. Cabe ao docente questionar os critérios pelos quais categoriza as pessoas e promover a identificação e eliminação de falsas representações que produzem exclusão. O uso de estratégias como a contação de histórias e a literatura afro-brasileira pode fomentar o desenvolvimento de atitudes cognitivas e emocionais que favoreçam a empatia, a solidariedade cívica e a valorização da diversidade, desde que essas práticas estejam centradas no protagonismo negro e na conscientização sobre a relação entre privilégio branco e opressão racial.

2.2.4 Legislação e diretrizes para a inclusão do ensino da cultura afro-brasileira e africana nos currículos

Em resposta ao silenciamento histórico e a necessidade de reconfigurar as práticas educacionais de forma mais equânime, foram implementadas políticas como a Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004). Tais normativas estabelecem a obrigatoriedade da inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares e reconhecem o papel da educação na desconstrução das desigualdades raciais. Tratam-se de iniciativas que buscam não apenas reparar uma dívida histórica, mas promover a valorização da diversidade étnico-racial e o combate ao racismo estrutural desde os primeiros anos da escolarização. Contudo, sua efetivação ainda é fragilizada por abordagens pontuais, falta de formação docente e escassez de materiais pedagógicos adequados (Silva, 2024).

A abolição, em 1888, não significou inclusão social para a população negra. O fim formal da escravidão ocorreu sem políticas de reparação ou integração, e discursos racistas continuaram sustentando a ideia de que a diversidade racial seria responsável pelo suposto atraso do país. Nesse cenário, homens e mulheres negros precisaram reconstruir suas vidas e identidades em uma sociedade que lhes impunha barreiras materiais, simbólicas e institucionais, perpetuando desigualdades profundas (Pereira e Silva, 2012).

A partir do século XX, especialmente desde a década de 1970, o movimento negro² no Brasil intensificou a denúncia do racismo e a defesa da valorização da história e da cultura afro-brasileira. Essas mobilizações ampliaram o debate público sobre as desigualdades raciais, impulsionaram pesquisas acadêmicas e evidenciaram a presença do racismo estrutural em diferentes esferas sociais, como o cotidiano escolar, o mercado de trabalho e o acesso a direitos (Nascimento, 2007). Por meio de campanhas, articulações políticas e reivindicações por justiça social, o movimento negro passou a pressionar o Estado brasileiro a reconhecer institucionalmente a existência do racismo e a formular políticas voltadas ao seu enfrentamento.

No campo educacional, tais lutas se materializaram na construção de uma agenda de reivindicações que colocou a escola como espaço estratégico tanto para a reprodução quanto para o enfrentamento do racismo. Ao analisar a trajetória histórica do movimento negro, Gomes (2011) o compreende como um sujeito político fundamental, cujas ações contribuíram para mudanças significativas em diferentes setores do governo, especialmente no processo de formulação e implementação de políticas públicas e ações afirmativas voltadas à população negra. Segundo a autora, trata-se de um movimento que, historicamente, construiu um projeto educativo ancorado em uma realidade de luta, tendo a educação como eixo central de transformação social (Gomes, 2011).

Esse percurso de mobilização e diagnóstico das desigualdades raciais resultou na elaboração de políticas educacionais específicas voltadas às relações étnico-raciais, como diretrizes curriculares e documentos orientadores da prática pedagógica. Nesse contexto, a promulgação da Lei nº 10.639/03, sancionada em 2003, durante o governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, configura-se como um marco histórico. A lei estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todo o âmbito curricular da educação básica, tanto em instituições públicas quanto privadas, promovendo alterações nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) (Brasil, 2003).

As lutas travadas pelo movimento negro desde o início da República foram decisivas para que esse movimento social se consolidasse como o principal sujeito político nas conquistas de direitos da população negra, sobretudo no campo educacional. As ações

² Segundo Domingues (2007), o movimento negro é um movimento social organizado que atua no enfrentamento ao racismo e à discriminação racial, buscando a superação das desigualdades impostas historicamente à população negra nos campos social, educacional, político, cultural e do trabalho. Para aprofundamento, ver: DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. Revista Tempo, n. 23, 2007, p. 100–125. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/tempo/artigos_livres/v12n23a07.pdf> Acesso em 13 dez. 2025.

afirmativas voltadas à educação tornaram-se o fio condutor das transformações incorporadas às DCNs a partir da Lei nº 10.639/03. Conforme destaca Gomes (2011, p. 137), esse movimento social apresenta, historicamente, um projeto educativo comprometido com a superação do racismo e com a valorização da diversidade étnico-racial, ainda que a referida lei possua uma trajetória própria marcada por disputas, negociações e avanços graduais.

Nesse contexto, essa mudança legislativa representa um avanço no reconhecimento da diversidade étnico-racial como componente essencial da formação humana e da identidade nacional, apontando para a necessidade de superar a invisibilização histórica das contribuições africanas e afro-brasileiras no currículo escolar (Munanga, 2012, p.10-11). A legislação emerge de uma longa trajetória de reivindicações do movimento negro, buscando enfrentar as desigualdades raciais estruturalmente naturalizadas na sociedade brasileira por meio de uma educação comprometida com a justiça social (Rosa, 2025, p. 63).

Ademais, para regulamentar e orientar a implementação da referida lei nas escolas, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004). As diretrizes ampliam o escopo da legislação ao propor a abordagem das relações étnico-raciais como eixo transversal do currículo, a ser incorporado de forma contínua, reflexiva e crítica em todas as áreas do conhecimento (Brasil, 2004). Elas não apenas reforçam a obrigatoriedade de conteúdos específicos, como também convocam as instituições educacionais a assumirem um compromisso ético e político com a valorização da identidade negra, o enfrentamento do racismo e a promoção de práticas pedagógicas equitativas (Brasil, 2004, p. 18).

Para que esse compromisso se concretize, é preciso ir além da inclusão pontual de conteúdos relacionados à história e cultura africana e afro-brasileira. Trata-se de promover uma mudança estrutural nos currículos e nas práticas pedagógicas, reconfigurando as relações étnico-raciais dentro da escola e enfrentando o etnocentrismo historicamente arraigado. Como destaca o documento:

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. (Brasil, 2004, p. 33).

As diretrizes também destacam o papel central dos materiais didáticos, da formação inicial e continuada dos(as) docentes e da gestão escolar na efetivação de uma educação

antirracista. Ao reconhecer a escola como um espaço privilegiado para a construção de novos olhares sobre a história, a cultura e as relações sociais, as diretrizes propõem uma ruptura com práticas pedagógicas excludentes e reforçam a importância de promover representações positivas da população negra desde os primeiros anos da vida escolar (Cavalleiro, 2024). Assim, o cumprimento da lei e de suas diretrizes não se resume à inclusão pontual de conteúdos, mas implica a reestruturação das práticas educativas, curriculares e institucionais em direção a uma escola plural, democrática e comprometida com os direitos humanos (Cavalleiro, 2024, p. 129).

3. PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 Metodologia da pesquisa

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, que busca compreender contextos sociais específicos, sem focar em representatividade numérica. Essa metodologia privilegia a análise dos significados, valores e relações presentes nas dinâmicas sociais, aspectos que não podem ser reduzidos à quantificação. Segundo Deslauriers (1991 *apud* Silveira; Córdova, 2009, p. 32), o pesquisador é sujeito e objeto da investigação, cujo objetivo é produzir informações aprofundadas. Minayo (2001) destaca que a pesquisa qualitativa é adequada para analisar práticas, relações e representações culturais, justificando sua aplicação neste estudo sobre práticas pedagógicas e acervos literários em escolas públicas.

Quanto ao tipo, a presente pesquisa classifica-se como exploratória e descritiva. Conforme afirma Gil (2002, p. 39), a pesquisa exploratória tem como finalidade proporcionar maior familiaridade com o objeto de estudo, visando o desenvolvimento, o aprimoramento de ideias e a construção de novas percepções sobre o fenômeno investigado. Trata-se de uma modalidade de investigação cujo planejamento é flexível, permitindo que diferentes aspectos relacionados ao tema sejam considerados ao longo do processo de pesquisa. Já a pesquisa descritiva, como aponta Gil (2002, p. 41), tem como objetivo principal descrever as características de determinado fenômeno ou a relação entre variáveis, dedicando-se à observação, registro, análise e interpretação sistemática de aspectos relevantes da realidade estudada. Tal abordagem busca oferecer uma visão detalhada e precisa dos fatos, concentrando-se na compreensão das particularidades, comportamentos, valores e atitudes que constituem o contexto analisado, sem, contudo, estabelecer relações de causa e efeito (Gil, 2002, p. 42).

Como parte do delineamento metodológico, esta pesquisa também fez o uso de procedimentos bibliográficos e documentais, que são fundamentais tanto para a construção do

referencial teórico quanto para a ampliação da compreensão acerca do tema. A pesquisa bibliográfica permitiu o levantamento e a análise de produções acadêmicas já consolidadas, servindo de base para a fundamentação teórica do estudo. Por sua vez, a pesquisa documental possibilitou o acesso e a análise de materiais, registros e documentos que contribuam para a compreensão do objeto de estudo e para a articulação das informações obtidas com as demais etapas da investigação (Gil, 2002, p. 45).

Ademais, a pesquisa contou com a utilização de instrumentos do tipo survey, por meio da aplicação de questionários junto ao grupo de professoras participantes, com o objetivo de obter informações sobre suas práticas pedagógicas e percepções em relação à temática investigada (Silveira; Córdova, 2009, p. 39). Segundo Santos (1999), trata-se de um procedimento que busca informações diretamente com um grupo de interesse, sendo especialmente relevante em pesquisas de caráter exploratório e descritivo. Nessa mesma perspectiva, Fonseca (2002) afirma que a pesquisa survey refere-se à obtenção de dados ou informações sobre características, comportamentos ou opiniões de determinado grupo de pessoas, selecionado como representativo de uma população-alvo, utilizando, para esse fim, o questionário como instrumento principal de coleta de informações.

Dessa forma, ao articular as características da pesquisa exploratória e descritiva com procedimentos bibliográficos, documentais e de levantamento de dados junto às professoras participantes, este estudo visa aprofundar a compreensão acerca das práticas pedagógicas e dos acervos literários presentes nas instituições investigadas, possibilitando uma análise mais ampla e fundamentada sobre a presença (ou ausência) da diversidade e representatividade racial e cultural no contexto da Educação Infantil.

Os sujeitos da pesquisa foram os professores da Educação Infantil dos Centros de Educação Infantil CEI 01 e CEI 03, localizados em São Sebastião no Distrito Federal, bem como os espaços de leitura dessas instituições, a exemplo das bibliotecas e salas de leitura. A pesquisa teve como foco analisar de que forma esses espaços são organizados, acessados e utilizados no cotidiano escolar, assim como compreender as práticas pedagógicas e as percepções das docentes acerca da literatura infantil, especialmente no que se refere à diversidade e à representatividade racial e cultural presentes nos acervos.

As ações de pesquisa contemplaram a aplicação de fichas de mapeamento para levantamento dos acervos literários nos espaços de leitura, seguida da construção da análise crítica a partir dessas fichas. Paralelamente, foram aplicados formulários eletrônicos às professoras, com o objetivo de compreender como elas trabalham com os livros e abordam a temática da diversidade racial e cultural em sala de aula, assim como suas percepções acerca

da relevância desse tema para a prática pedagógica. Ademais, foi realizada a catalogação detalhada de cada obra, considerando informações sobre os autores, personagens e a presença ou ausência de estereótipos raciais e culturais.

3.2 Análise: Acervos e Práticas Pedagógicas

Esta seção apresenta a análise dos dados obtidos por meio do formulário enviado às professoras da CEI 01 de São Sebastião, bem como da observação do acervo literário disponível nas duas instituições participantes, CEI 01 e CEI 03. A interpretação articula elementos quantitativos e qualitativos, observando convergências, divergências e possíveis implicações para a construção de práticas pedagógicas antirracistas no contexto da Educação Infantil, sobretudo focada na literatura afro-brasileira.

3.2.1 Caracterização das escolas e acervos

O mapeamento dos acervos literários dos Centros de Educação Infantil 01 e 03, localizados na Região Administrativa de São Sebastião, foi realizado a partir da análise de 25 obras em cada instituição. Essa amostragem levou em consideração as limitações decorrentes da ausência de um controle sistematizado sobre o quantitativo total de livros disponíveis em cada acervo.

Antes de proceder à caracterização das instituições escolares e de seus acervos literários, faz-se necessário apresentar o perfil sociohistórico e demográfico da cidade de São Sebastião. Tal contextualização é fundamental para compreender o território no qual as escolas estão inseridas, bem como as especificidades sociais, raciais e culturais que atravessam as práticas educativas desenvolvidas nesses espaços. A descrição do perfil da cidade permite, portanto, situar a análise dos acervos e das mediações de leitura a partir das demandas concretas da população atendida, especialmente no que se refere à promoção de uma educação antirracista desde a Educação Infantil.

A Região Administrativa de São Sebastião (RA XIV), localizada na porção leste do Distrito Federal, apresenta um perfil demográfico jovem, diverso e marcado por desigualdades historicamente construídas. Segundo a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD-A, 2024), a população urbana da região é de 99.050 habitantes, com idade média de 30,4 anos, sendo 51,5% do sexo feminino. No que se refere à raça/cor, a maioria da

população se autodeclara parda (54,8%), evidenciando a expressiva presença de sujeitos negros e mestiços no território.

A constituição histórica de São Sebastião está vinculada a processos de ocupação popular, migração interna e exclusão socioespacial, iniciados ainda durante as obras de construção de Brasília. Há registros da presença indígena na região, como a etnia Crixás, além da ocupação posterior por trabalhadores ligados à extração de areia e à produção de materiais para a construção civil. A consolidação dos bairros ocorreu de forma gradual e, em grande parte, por meio de parcelamentos irregulares do solo, até a criação oficial da Região Administrativa em 1993. Esse percurso histórico contribui para a configuração atual de um território socialmente diverso, atravessado por desigualdades raciais e socioeconômicas.

No campo educacional, os dados reforçam a centralidade da escola na vida cotidiana da população. A PDAD-A (2024) aponta que 66% das pessoas entre 4 e 24 anos frequentam creche, escola ou instituição de ensino superior, e que o deslocamento até as unidades escolares ocorre majoritariamente a pé, com tempo médio inferior a 15 minutos para grande parte da população. Esse dado evidencia a escola como espaço privilegiado de socialização, especialmente para crianças pequenas.

Embora 93,1% da população com cinco anos ou mais declare saber ler e escrever, observa-se que 38,9% das pessoas com 25 anos ou mais têm como escolaridade máxima o ensino médio completo, o que revela desafios estruturais relacionados à permanência e à progressão escolar. Em um território majoritariamente composto por população negra e parda, essas desigualdades evidenciam a urgência de práticas educativas comprometidas com a justiça social e racial.

Nesse contexto, a abordagem das relações étnico-raciais nas instituições educacionais de São Sebastião torna-se fundamental, especialmente na Educação Infantil, etapa em que se iniciam os processos de construção identitária e de percepção das diferenças. A escola assume, portanto, um papel estratégico na promoção de uma educação antirracista, capaz de reconhecer a diversidade racial do território e de enfrentar, desde cedo, práticas de silenciamento, estigmatização e exclusão simbólica. É a partir dessa realidade social e histórica que se insere a caracterização das instituições escolares analisadas nesta pesquisa.

As duas instituições apresentam trajetórias distintas quanto à abordagem das temáticas afro-brasileiras e indígenas. O CEI 01 destaca-se por já ter recebido reconhecimentos relacionados à promoção da cultura afro-brasileira e por registrar, em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), a existência de um projeto destinado a essa temática. O Centro de Educação Infantil 01 (CEI 01), localizado no Setor Residencial Oeste, em São Sebastião/DF,

atende atualmente crianças de 4 e 5 anos de idade, organizadas no primeiro ciclo da Educação Básica, em turmas matutinas e vespertinas. Inaugurada com a proposta de atender crianças de 6 meses a 6 anos, a instituição passou por adequações ao longo de sua trajetória para responder às demandas da comunidade e às normativas educacionais vigentes. Atualmente, a escola atende aproximadamente 530 crianças, incluindo turmas de integração inversa e classes especiais para alunos com transtorno do espectro autista (TEA) e deficiência múltipla.

A unidade dispõe de dez salas de aula e de diversos espaços educativos, como pátios cobertos, área verde, parque infantil, horta, tanques de areia e espaço sensorial, embora enfrente desafios relacionados à superlotação, à manutenção da infraestrutura e à insuficiência de recursos humanos. A gestão escolar pauta-se nos princípios da gestão democrática, com atuação de um Conselho Escolar ativo, assegurando a participação da comunidade nas decisões pedagógicas e administrativas.

O Projeto Político Pedagógico do CEI 01 fundamenta-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Currículo em Movimento do Distrito Federal, concebendo a criança como sujeito histórico, cultural e de direitos. As práticas pedagógicas priorizam o brincar e as interações como eixos estruturantes do desenvolvimento infantil, articulando princípios de diversidade, cidadania, direitos humanos e sustentabilidade. Destacam-se projetos como o Educação com Movimento e o Festival de Valorização da Cultura Afro-Brasileira e Indígena, que expressam o compromisso institucional com uma educação inclusiva, ainda que revelem a necessidade de aprofundar e antecipar a abordagem das relações étnico-raciais desde o planejamento pedagógico.

De modo geral, o CEI 01 apresenta um esforço contínuo para garantir o desenvolvimento integral das crianças, promovendo o acesso, a permanência e o vínculo positivo com o conhecimento, apesar dos desafios estruturais e organizacionais enfrentados no cotidiano escolar.

O Centro de Educação Infantil 03 (CEI 03), também localizado em São Sebastião (DF), atende exclusivamente à Educação Infantil, acolhendo aproximadamente 450 crianças de 4 e 5 anos, distribuídas em 18 turmas nos turnos matutino e vespertino. Reconhecida na região como escola-modelo, a instituição fundamenta sua proposta pedagógica na BNCC e no Currículo em Movimento do Distrito Federal, adotando uma perspectiva sócio-interacionista que concebe a criança como sujeito histórico e de direitos. Embora o Projeto Político-Pedagógico explicita o compromisso com a valorização da diversidade e com uma educação antirracista, o documento não apresenta diretrizes específicas nem detalha

abordagens metodológicas voltadas ao cumprimento das leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08³. As ações relacionadas às relações étnico-raciais concentram-se majoritariamente em projetos pontuais, o que evidencia a necessidade de maior transversalidade dessas temáticas no cotidiano pedagógico da instituição.

Ademais, os docentes do CEI 03 não responderam aos formulários encaminhados às professoras, o que inviabilizou uma análise mais aprofundada das práticas de mediação de leitura desenvolvidas em sala. Assim, os dados referentes a essa instituição concentram-se na observação do acervo e dos espaços destinados à leitura.

Quanto à organização física, o CEI 01 apresenta um acervo disposto em espaço próprio, estruturado com prateleiras acessíveis às crianças, com separação temática e identificação visual clara, o que favorece a autonomia dos pequenos leitores e estimula o contato cotidiano com os livros. No CEI 03, por sua vez, as obras encontram-se distribuídas em diferentes ambientes, como a sala dos professores, a sala de vídeo e as salas de aula; nestas últimas, os livros permanecem acondicionados em caixas, sem estarem disponíveis para o livre acesso das crianças. Embora essa forma de organização não inviabilize completamente o uso do acervo, ela evidencia uma menor intencionalidade pedagógica na sistematização, organização e mediação das práticas de leitura.

Em síntese, as observações iniciais sobre os acervos revelam diferentes níveis de estruturação e de integração das temáticas étnico-raciais nas práticas institucionais. Esses elementos constituem o ponto de partida para a análise posterior das obras selecionadas, permitindo compreender como a presença da cultura afro-brasileira e indígena se manifesta, tanto na composição dos acervos quanto nas possibilidades de mediação docente.

3.2.2 Análise dos livros afro-brasileiros presentes nas instituições

A análise dos acervos literários foi realizada presencialmente em cada instituição, nos espaços onde os livros se encontravam disponíveis às crianças e professoras. O processo consistiu na observação direta e manuseio das obras, buscando compreender de forma concreta quais títulos compõem o acervo e como estão acessíveis no cotidiano escolar.

Durante as visitas às instituições, utilizaram-se fichas de análise elaboradas especificamente para esta pesquisa, conforme modelo apresentado no Apêndice A., construídas com base em critérios visuais, de enredo e de linguagem. Esses critérios

³ A Lei nº 11.645/08 tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos da educação básica, complementando a Lei nº 10.639/03 e promovendo uma educação multicultural e antirracista, ao valorizar as contribuições desses povos para a formação da sociedade brasileira.

permitiram observar tanto a presença da pessoa negra nas narrativas (como personagem, autora ou ilustradora) quanto a forma como a cultura afro-brasileira e africana é representada nas histórias.

A análise também considerou a possibilidade pedagógica de utilização dessas obras em sala de aula, à luz de uma abordagem diversa e antirracista, que valorize a pessoa negra e sua cultura para além dos estereótipos. Partiu-se da compreensão de que a literatura infantil possui um papel importante na formação simbólica das crianças e que a escola, como espaço em que se estabelecem as relações sociais para além da aprendizagem, tem parte significativa no processo de construção da identidade e da cidadania, sobretudo em uma sociedade plural como a brasileira.

Como referência teórica para a categorização das obras, utilizou-se a classificação proposta por Luiz Fernando França (2008), que subdivide a literatura infantojuvenil relacionada às relações étnico-raciais em cinco categorias principais:

- 1) obras que tematizam o universo da cultura africana e afro-brasileira;
- 2) obras que abordam o preconceito racial diante da realidade social contemporânea;
- 3) obras que tratam da escravidão;
- 4) obras que refletem sobre a identidade negra e a diversidade cultural do Brasil;
- 5) obras que, sem abordar diretamente a questão racial, apresentam personagens negros em situação de igualdade com os demais.

Essa classificação orientou a leitura e o registro das observações, permitindo identificar tendências, lacunas e potencialidades no acervo das duas escolas analisadas. A seguir, apresentam-se as considerações referentes a cada instituição

3.2.2.1 Análise detalhada – CEI 01 e CEI 03

No CEI 01, o levantamento do acervo ocorreu ao longo de dois dias, na sala de leitura/biblioteca, onde os livros estavam organizados de forma acessível às crianças e às professoras. A visita à instituição teve como objetivo localizar e analisar um conjunto previamente definido de 25 títulos destinados à Educação Infantil, selecionados antecipadamente como corpus da pesquisa. A análise presencial possibilitou observar tanto a materialidade das obras quanto sua inserção no cotidiano pedagógico. As informações foram

registradas em fichas de análise previamente estruturadas, o que permitiu identificar padrões, lacunas e potencialidades do acervo.

Do total de 25 títulos analisados, 19 apresentaram alguma relação com a temática das relações étnico-raciais, de acordo com as categorias propostas por França (2008). O Quadro 1 organiza essas obras conforme sua distribuição temática.

Quadro 1 – Classificação das obras analisadas no CEI 01

Categoria	Quantidade de obras	Exemplos
Cultura africana e afro-brasileira	2	<i>Olelê, uma cantiga da África; Quilombolando.</i>
Preconceito racial	2	<i>Betina</i>
Escravidão	0	—
Identidade negra e diversidade cultural	6	<i>A menina e o tambor; De passinho em passinho;</i>
Personagens negros em igualdade	9	<i>Princesa Arabela, mimada que só ela; Meu pai foi me buscar na escola.</i>

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Durante a análise das obras, observou-se que uma concentração expressiva de obras voltadas para o tema do cabelo crespo, tanto em narrativas literárias quanto em livros mais imagéticos. Embora esse tema seja relevante para o fortalecimento da identidade negra infantil, verificou-se que sua recorrência não necessariamente indica diversidade temática. Em muitos casos, a representação do cabelo aparece como única porta de entrada para discutir negritude, o que pode limitar percepções mais amplas sobre cultura, história, afetividade, cotidiano e agência de personagens negros. Alguns títulos permitem abordagens mais potentes para a valorização da identidade negra, enquanto outros apresentam limitações que exigem mediações cuidadosas.

Além da categorização, aspectos como representações visuais, construção narrativa e possibilidades de trabalho pedagógico foram sintetizados no Quadro 2, permitindo um panorama da qualidade das obras observadas.

Quadro 2 – Síntese da análise das obras do CEI 01

Aspecto analisado	Observações gerais
Representações e ilustrações	Predomínio de obras que trazem protagonistas negras, majoritariamente meninas, retratadas de forma positiva. As ilustrações enfatizam elementos estéticos, sobretudo o cabelo crespo. Há pouca variedade de contextos e cenários, com narrativas centradas na relação da personagem com a própria aparência.
Enredo e abordagem temática	Narrativas circulares, focadas em autoestima e autoaceitação. Conflitos geralmente se concentram na incompreensão do cabelo ou na busca por valorização. Enredos repetitivos e pouco conectados a temas como cultura afro-brasileira, ancestralidade ou história
Linguagem e estilo narrativo	Linguagem simples, com frases curtas e dominante caráter afetivo e afirmativo. Alguns textos utilizam rimas ou repetições para enfatizar beleza e orgulho do cabelo crespo. Pouco uso de vocabulário que introduza aspectos culturais africanos ou afro-brasileiros.
Potencial para mediação antirracista	Os livros funcionam muito bem para atividades de valorização da estética negra, rodas de conversa sobre identidade e fortalecimento emocional das crianças. Entretanto, tornam-se insuficientes para cumprir integralmente as diretrizes da Lei 10.639/03, devido à ausência de diversidade temática.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025

De modo geral, verificou-se que o acervo do CEI 01 demanda uma ampliação significativa, sobretudo no que se refere à diversidade de narrativas que representem personagens negros de forma afirmativa, plural e não estereotipada.

No CEI 03, a análise ocorreu nos mesmos moldes metodológicos. O acervo observável nos ambientes de convivência infantil foi examinado ao longo de dois dias, resultando no registro de 25 obras destinadas à educação infantil. Destas, 20 apresentaram relação direta ou indireta com as questões étnico-raciais. O Quadro 3 organiza essas obras conforme sua distribuição temática.

Quadro 3 – Classificação das obras analisadas no CEI 03

Categoria	Quantidade de obras	Exemplos
Cultura africana e afro-brasileira	3	<i>Seis pequenos contos africanos; Zekeyê e os olhos da noite; Obax.</i>
Preconceito racial	—	—
Escravidão	1	<i>O Rei Preto de Ouro Preto;</i>
Identidade negra e diversidade cultural	5	<i>Maria Preta; Na venda de Vera; Com qual penteado eu vou.</i>
Personagens negros em igualdade	11	<i>Eu também; Quer conhecer minha família?; A menina tagarela.</i>

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Da mesma forma, foram sintetizados os aspectos referentes às representações visuais, à construção narrativa e às possibilidades de trabalho pedagógico, permitindo um panorama da qualidade das obras analisadas no CEI 03. O Quadro 4, destaca os principais elementos observados nos 20 livros relacionados direta e indiretamente à temática racial.

Quadro 4 – Síntese da análise das obras do CEI 03

Aspecto analisado	Observações gerais
Representações e ilustrações	As ilustrações apresentam diversidade racial, mas com predominância de personagens brancos; personagens negros aparecem majoritariamente em papéis coadjuvantes. Há poucas obras com estética afro-brasileira marcada (cabelos crespos, tecidos, adereços tradicionais).
Enredo e abordagem temática	As narrativas valorizam temas cotidianos, mas poucas histórias têm protagonistas negros ou enredos centrados na cultura afro-brasileira. Em algumas obras, a diversidade é tratada apenas de forma pontual, sem aprofundamento cultural.
Linguagem e estilo narrativo	A linguagem é acessível e apropriada à Educação Infantil; contudo, algumas histórias tratam diferenças culturais com generalizações ou metáforas simplificadas. Não foram identificadas expressões racistas explícitas, mas há sutil apagamento das origens culturais dos personagens.
Potencial para mediação antirracista	As obras permitem atividades diversas (conversas, ilustrações, dramatizações), porém poucas oferecem conteúdo consistente para trabalhar relações étnico-raciais de forma aprofundada. A maior parte precisa ser associada a outros materiais para garantir densidade temática.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

O acervo do CEI 03, embora ainda apresente pouco protagonismo negro e predominância de narrativas centradas em personagens não negros, evidencia maior pluralidade temática e potencial para o trabalho com dimensões mais amplas da identidade negra e da cultura afro-brasileira e africana. As obras presentes permitem ir além de aspectos meramente estéticos ou de representações pontuais, abrindo possibilidades para abordagens pedagógicas mais aprofundadas. Ainda assim, observa-se a necessidade de ampliar análises relacionadas às autorias, considerando a trajetória dos autores e autoras, a intencionalidade estética das obras e o lugar social da produção literária, de modo a fortalecer práticas de mediação comprometidas com a educação antirracista.

3.2.3 Potencialidades dos Acervos Literários: exemplos de obras selecionadas

Esta seção apresenta a análise aprofundada de dois livros, sendo um pertencente ao acervo do CEI 01 e um ao CEI 03. Essas obras foram selecionadas a partir do conjunto de títulos analisados por apresentarem maior potencial pedagógico para a mediação de leitura, especialmente no que se refere às relações étnico-raciais na Educação Infantil. A análise busca compreender de que modo esses livros podem contribuir para a construção de identidades positivas, a ampliação de repertórios culturais e o fortalecimento de práticas educativas antirracistas no cotidiano escolar.

Nesse sentido, a obra *Betina* da autora Nilma Lino Gomes, evidencia a centralidade da ancestralidade, da história oral e da memória na constituição da identidade negra. A relação entre avó e neta configura-se como espaço privilegiado de transmissão de saberes, no qual o cuidado com o cabelo ultrapassa o aspecto estético e assume dimensões culturais, afetivas e políticas. Ao longo da narrativa, a protagonista aprende a reconhecer seu cabelo crespo e sua negritude como marcas de pertencimento e orgulho, rompendo com estigmas historicamente associados à população negra.

A obra de Gomes (2009) narra a história de Betina, uma menina negra cuja trajetória é marcada pela relação afetiva com a avó e pela transmissão de saberes ancestrais ligados à arte de trançar os cabelos. Desde as primeiras páginas, a narrativa valoriza a identidade negra da personagem, apresentando-a em situações cotidianas de brincadeira e convivência, o que favorece a identificação do leitor e a construção de uma imagem positiva de si.

O momento central da narrativa ocorre quando a avó penteia e trança os cabelos da neta, transformando esse gesto em um ritual de cuidado, afeto e memória. Embora Betina sinta certo desconforto, o processo é permeado por histórias, cantigas e ensinamentos que

reforçam o pertencimento cultural e a autoestima da menina, culminando na valorização de sua imagem refletida no espelho (Gomes, 2009).

Na escola, Betina enfrenta comentários preconceituosos, mas demonstra segurança e orgulho de sua aparência, postura incentivada pela professora. Já adulta, a personagem transforma o legado recebido em profissão, utilizando a arte das tranças como forma de promover o bem-estar e a valorização das pessoas. Assim, a obra evidencia a ancestralidade, o fortalecimento da identidade negra e a importância da transmissão intergeracional dos saberes culturais.

No livro *Com qual penteado eu vou?* da autora Kiusam de Oliveira, a narrativa é conduzida por Aisha, uma menina negra que se prepara para a celebração dos 100 anos de seu bisavô, Seu Benedito. O enredo se desenvolve no espaço do quintal familiar, cenário de encontro, música, afeto e memória, no qual a criança expressa o desejo de escolher um penteado especial para homenagear o ancestral. Desde o início, o cabelo crespo é apresentado como elemento de identidade, cuidado e valorização estética, rompendo com estigmas historicamente associados aos corpos negros.

O ponto central da obra reside na entrega simbólica de presentes ao bisavô, que não são objetos materiais, mas virtudes humanas. Cada um dos doze bisnetos oferece qualidades como generosidade, sensibilidade, dedicação, espontaneidade e paciência, gesto que remete às tradições de matriz africana, nas quais as virtudes são compreendidas como heranças ancestrais. Essa escolha narrativa reforça a importância da memória, da oralidade e do respeito aos mais velhos, elementos fundamentais para a construção da identidade negra desde a infância. Tal perspectiva dialoga com Cavalleiro (2012), ao evidenciar práticas educativas que fortalecem a autoestima da criança negra e favorecem o reconhecimento positivo de sua história e cultura.

As ilustrações desempenham papel central na obra ao apresentar crianças negras diversas, com diferentes características físicas e corporais, como albinismo, vitiligo. Essa representação amplia o repertório simbólico das infâncias e contribui para a naturalização da diversidade, reafirmando que todos os corpos possuem valor social e histórico. Conforme Rosa (2025), a visibilidade de sujeitos historicamente silenciados na literatura infantil constitui estratégia pedagógica potente para o enfrentamento do racismo e das hierarquizações sociais.

Outro aspecto relevante da narrativa é a valorização dos nomes africanos e de seus significados, aproximando as crianças de suas origens e estimulando o interesse pela história familiar e pela ancestralidade. Ao tratar o nome como portador de memória e identidade, a

obra provoca reflexões sobre os processos históricos de apagamento vivenciados pela população negra no Brasil, especialmente no contexto da escravidão, quando houve a desterritorialização e a perda dos nomes de origem africana. Assim, o livro se configura como um recurso pedagógico que contribui para a reconstrução simbólica de pertencimentos.

Nesse sentido, os livros não apenas representam a diversidade, mas a insere como eixo estruturante da narrativa, possibilitando práticas pedagógicas antirracistas que vão além da abordagem pontual ou comemorativa. Ao articular estética, afeto, memória e valores comunitários, as obras se mostram coerentes com propostas educativas comprometidas com a formação de identidades positivas e com a construção de um currículo que reconhece e valoriza a presença negra desde a primeira infância.

O resgate das memórias familiares possibilita que Betina e Aisha se compreendam como parte de uma continuidade geracional, na qual os saberes são transmitidos de forma oral e afetiva. Conforme aponta Neves (1998), a memória articula passado, presente e futuro, conectando dimensões individuais e coletivas, sendo fundamental para a construção de sentidos e identidades. Assim, as lembranças compartilhadas em ambos os livros funcionam como alicerce para que a protagonista construa e reconstrua sua identidade como mulher negra.

As narrativas dialogam ainda com a compreensão de identidade como um processo histórico, social e culturalmente situado. Conforme destaca Gomes (2005), a identidade envolve dimensões políticas e históricas, e, como afirma Hall (2002), trata-se de uma construção dinâmica, múltipla e em constante deslocamento. Desse modo, *Betina* (Gomes, 2009) e *Com qual penteado eu vou?* (Oliveira, 2023), configuram-se como livros potentes para a mediação de leitura na Educação Infantil, ao oferecer referências positivas que contribuem para o fortalecimento da autoestima, do pertencimento racial e da formação de sujeitos críticos em um contexto marcado pelo racismo estrutural.

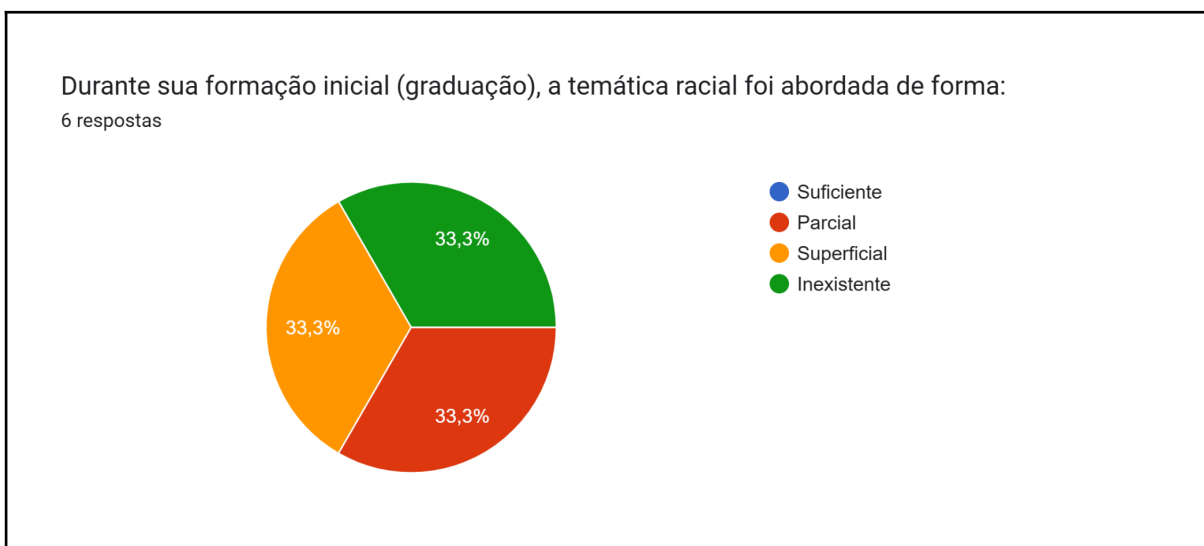
3.2.4 Práticas Pedagógicas e Educação Antirracista na Infância

Para investigar as práticas pedagógicas voltadas à promoção da diversidade e da educação antirracista na Educação Infantil, foi aplicado um formulário eletrônico às professoras participantes. Ressalta-se que apenas uma das escolas envolvidas na pesquisa respondeu ao formulário e que foram obtidas apenas seis respostas, o que limita a abrangência

dos dados, mas ainda fornece informações relevantes sobre as estratégias adotadas em sala de aula.

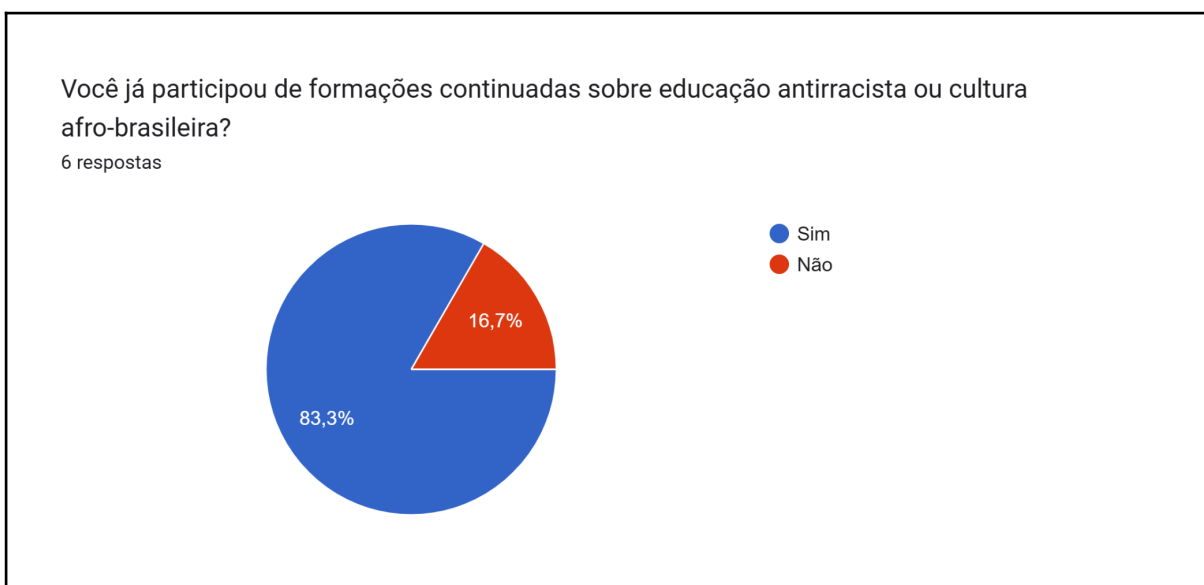
A formação das professoras constitui a base sobre a qual se organizam suas práticas pedagógicas relacionadas à literatura afro-brasileira. Conforme apresentado no Gráfico 1, o contato com relações étnico-raciais durante a formação inicial distribui-se entre abordagens superficiais, parciais ou inexistentes. Esse dado revela um déficit estrutural no currículo formativo, que repercute diretamente no modo como as docentes compreendem e mobilizam a temática no cotidiano escolar.

Gráfico 1 – Formação inicial sobre relações étnico-raciais



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Gráfico 2 – Formação continuada sobre educação antirracista ou cultura afro-brasileira



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Diante desse contexto, o Gráfico 2 demonstra que a maioria participou de cursos relacionados à cultura afro-brasileira, educação antirracista ou temáticas afins, numa tentativa de suprir a fragilidade deixada pela graduação. Ainda assim, a formação complementar não elimina por completo as inseguranças pedagógicas

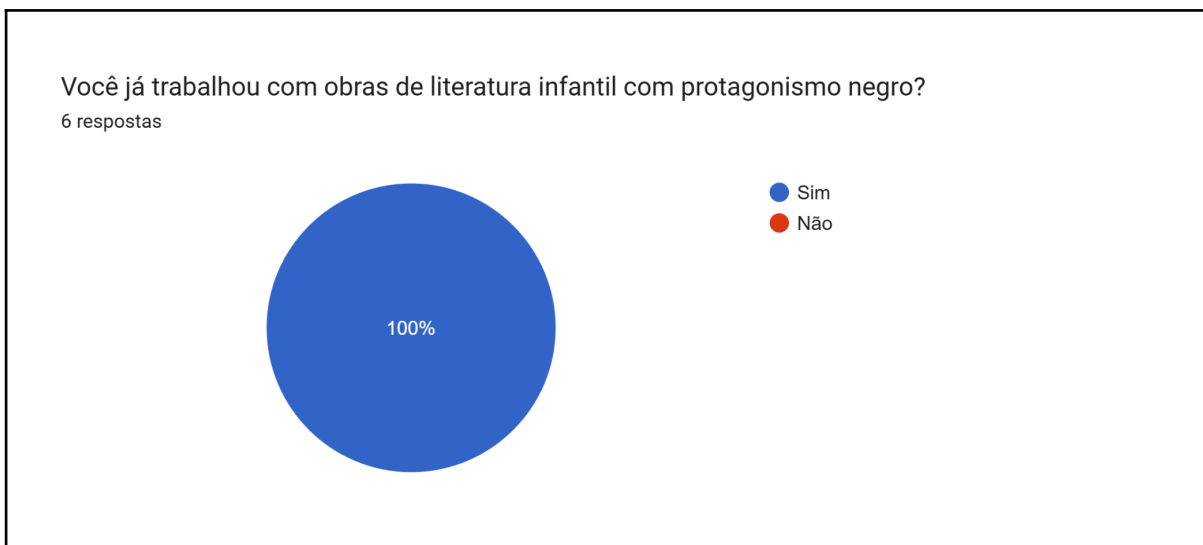
A relação entre formação inicial, formação continuada e segurança profissional se evidencia no Gráfico 3, que apresenta a autopercepção das professoras sobre o próprio preparo para trabalhar questões étnico-raciais. A predominância das respostas “parcialmente preparada” confirma que, mesmo com esforços adicionais de estudo, a consolidação das práticas ainda é percebida como um desafio.

Gráfico 3 – Autopercepção das professoras sobre preparo para trabalhar relações étnico-raciais



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Gráfico 4 – Uso da literatura afro-brasileira pelas professoras

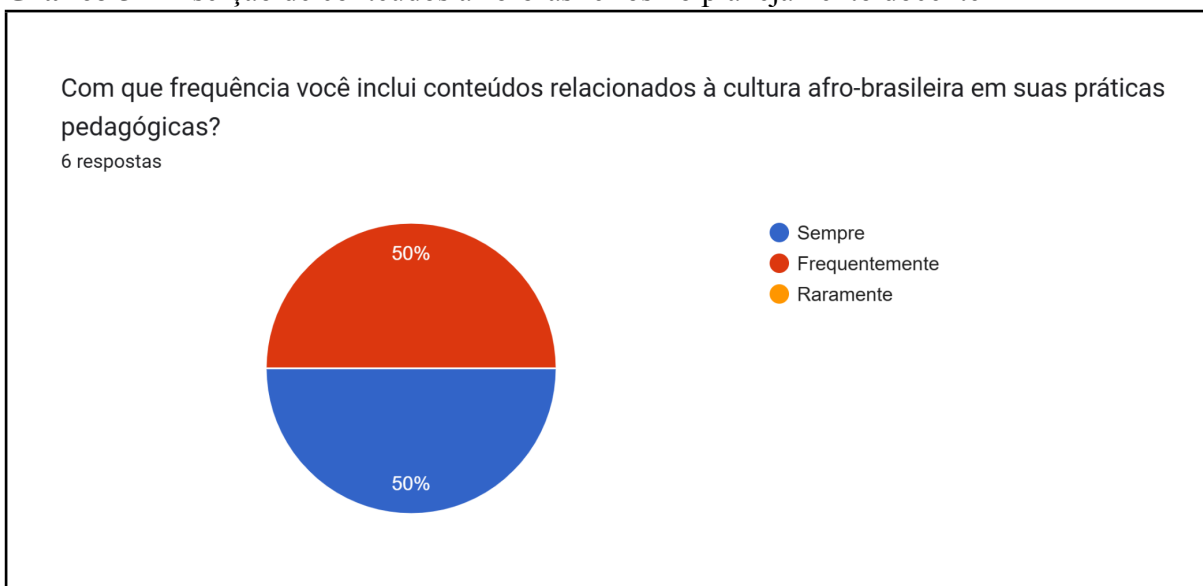


Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A partir dessa compreensão do percurso formativo, torna-se possível analisar como a literatura afro-brasileira está integrada à prática pedagógica. O Gráfico 4 mostra que todas as docentes já utilizaram obras com protagonismo negro, e grande parte o faz com frequência. Esse dado demonstra presença significativa da literatura afro nas salas de aula.

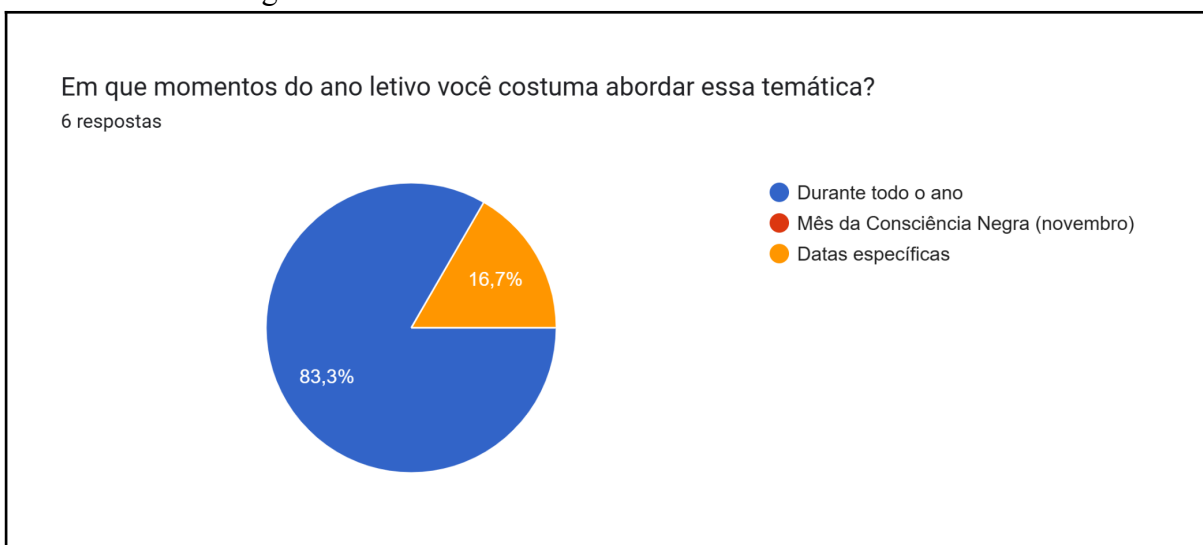
A variabilidade desse uso se explicita no Gráfico 5, que indica que metade das professoras insere sempre conteúdos afro-brasileiros e a outra metade frequentemente, algo ocorre muitas vezes, mas não o tempo todo, em seu planejamento. A leitura combinada dos gráficos aponta que a literatura afro-brasileira é reconhecida como importante e sua aplicação está integralmente sistematizada no cotidiano escolar. No Gráfico 6, maioria das professoras indicaram trabalhar essa temática, durante todo o ano, enquanto uma parte apenas em datas específicas - o que denota o reforço de que datas específicas não conseguem abranger essa temática de um jeito eficiente.

Gráfico 5 – Inserção de conteúdos afro-brasileiros no planejamento docente



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

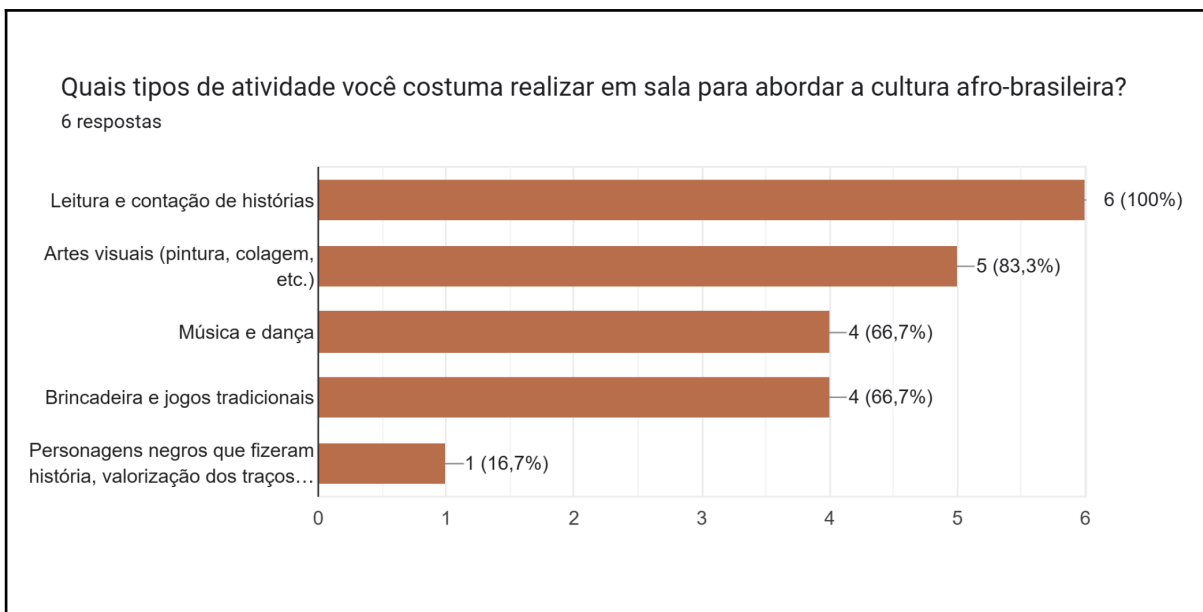
Gráfico 6 – Abordagem da temática afro-brasileira durante o ano letivo



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

As práticas específicas desenvolvidas com as crianças evidenciam como essa literatura é trabalhada na Educação Infantil. O Gráfico 7 destaca a prevalência de atividades como leitura, contação de histórias, artes visuais, música, dança e brincadeiras tradicionais. Essas propostas demonstram uma valorização da expressividade, da estética e da oralidade, elementos centrais das culturas afro-brasileiras.

Gráfico 7 – Atividades desenvolvidas para abordagem da temática afro-brasileira

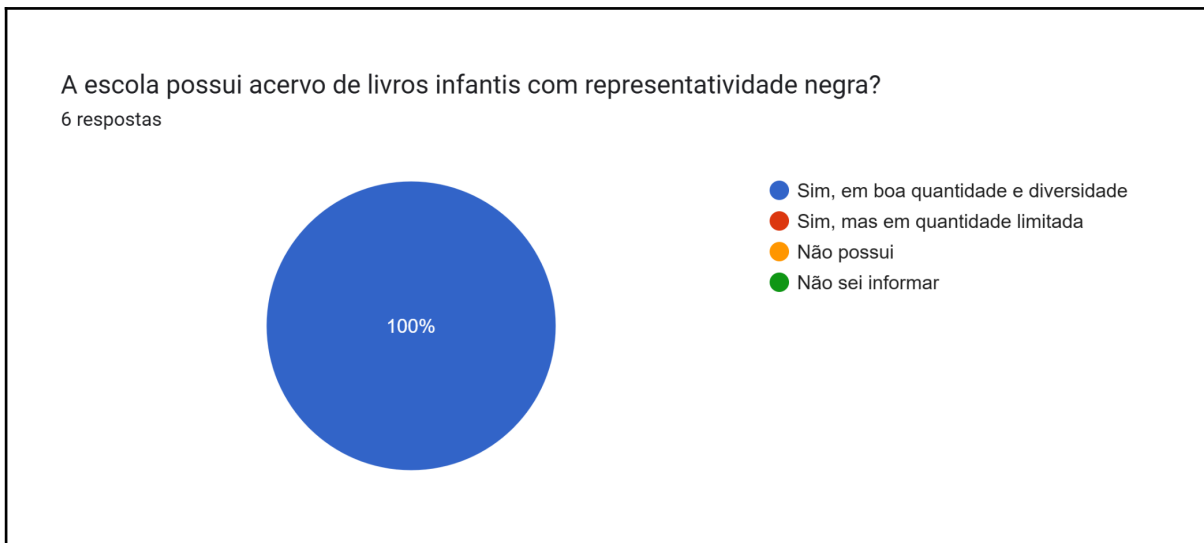


Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A compreensão da literatura como ferramenta identitária aparece com força no Gráfico 7, no qual todas as docentes afirmam utilizar esses livros com o objetivo de fortalecer identidade e representatividade das crianças. Esse consenso evidencia que, independentemente da frequência ou do tipo de prática, existe clareza sobre o papel afirmativo da literatura afro-brasileira na infância.

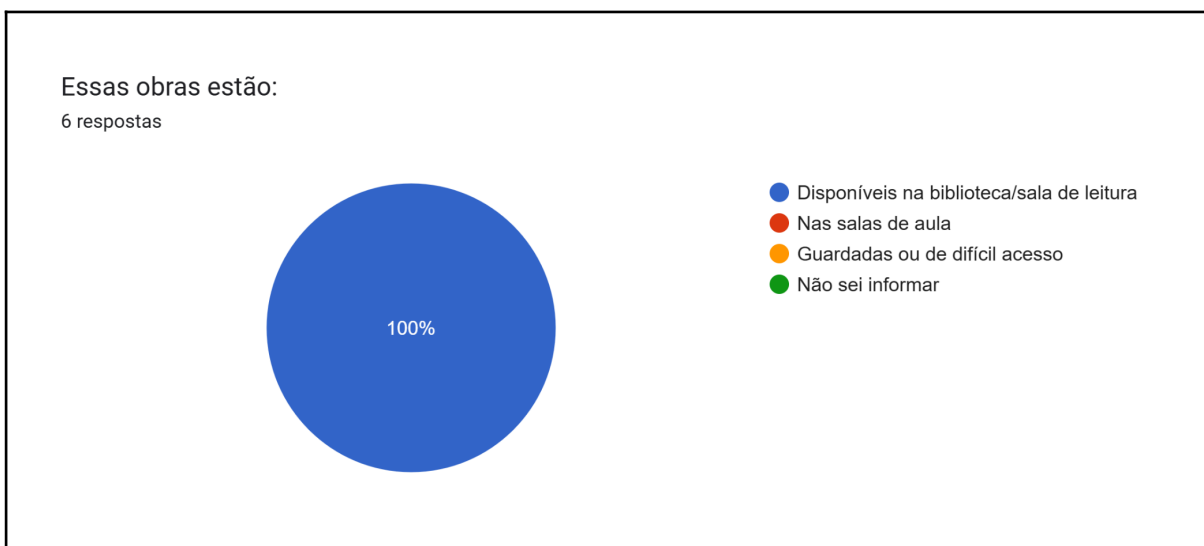
Contudo, para que esse trabalho se concretize de forma sistemática, a disponibilidade de materiais torna-se fundamental. O Gráfico 8 mostra que a escola possui livros com representatividade negra em seus acervos, o que representa um avanço importante. Entretanto, como demonstra o Gráfico 9, esses materiais estão concentrados majoritariamente na biblioteca/sala de leitura. Essa centralização facilita a preservação e organização do acervo, mas pode restringir sua circulação cotidiana, tornando dependente do esforço individual das docentes o acesso e a integração dessas obras às práticas diárias.

Gráfico 8 – Existência de livros com representatividade negra no acervo escolar



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

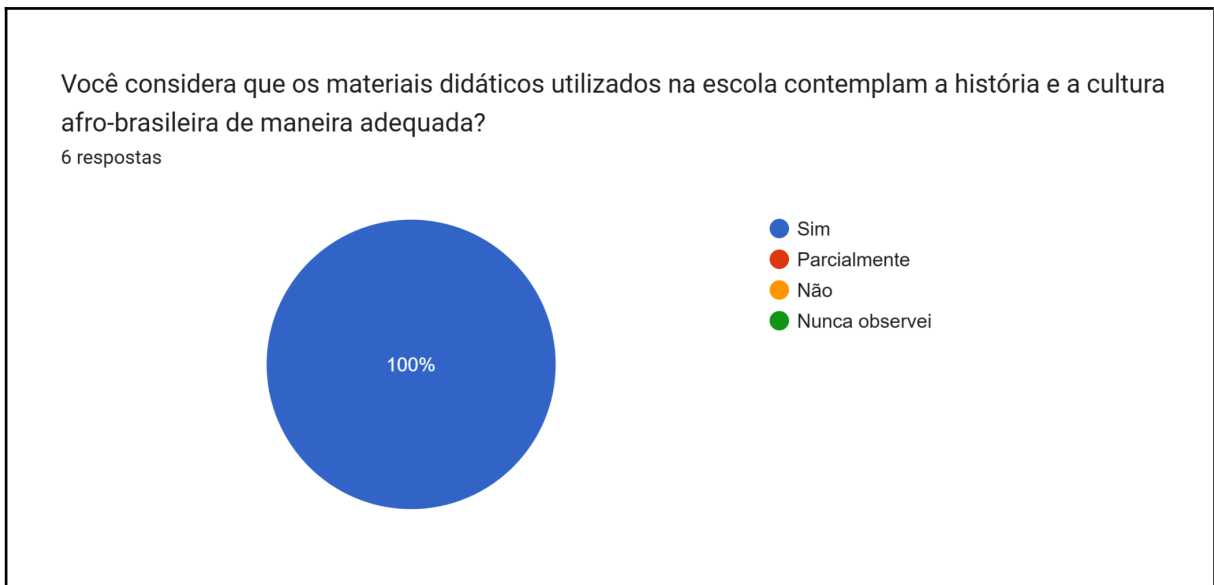
Gráfico 9 – Localização dos livros com representatividade negra dentro da escola



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

O formulário incluiu ainda a percepção das professoras acerca da forma como os materiais disponíveis na escola abordam a história e a cultura afro-brasileira. Todas as participantes indicaram que tais recursos contemplam a temática de maneira adequada. Esse resultado sugere que, do ponto de vista das docentes, o acervo escolar apresenta elementos capazes de promover referências positivas, ampliar repertórios culturais e dialogar com as diretrizes de uma educação comprometida com a valorização das identidades negras.

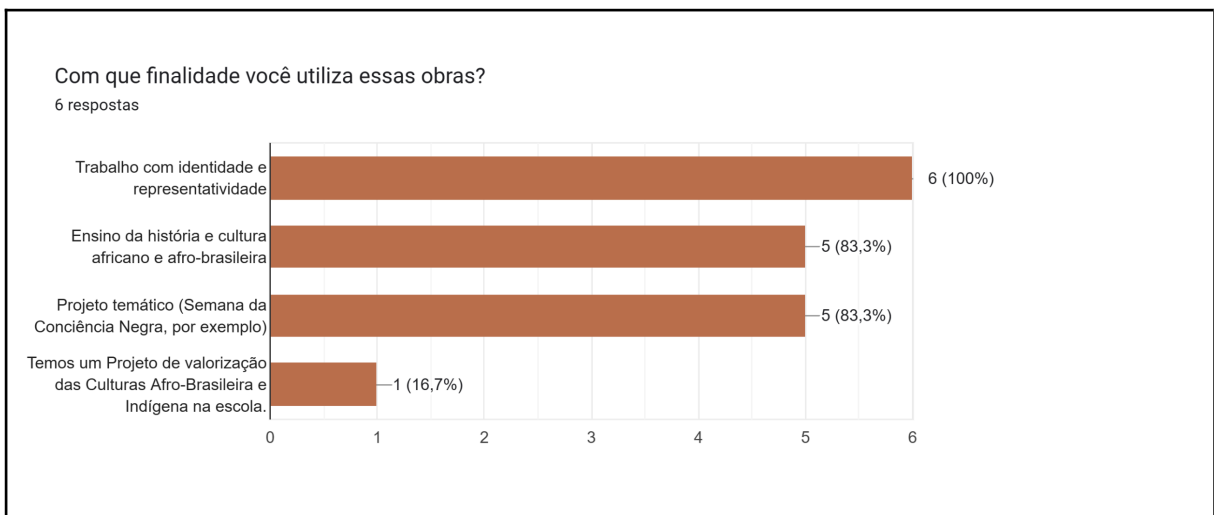
Gráfico 10 – Percepção das professoras acerca dos materiais didáticos



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A compreensão das finalidades práticas desses materiais aparece no Gráfico 11, que mostra para quais objetivos pedagógicos as professoras utilizam a literatura afro-brasileira em sala de aula. As finalidades mais frequentes incluem promover identidade e representatividade, ensino da história e cultura africana e afro-brasileira e a utilização para um projeto temático. O gráfico nos mostra, portanto, que as docentes atribuem funções formativas amplas às obras afro, reconhecendo nelas uma ferramenta para atuação antirracista e para o desenvolvimento integral das crianças.

Gráfico 11 – Finalidades pedagógicas do uso da literatura afro-brasileira



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

À luz do conjunto de respostas das docentes, torna-se possível afirmar que a incorporação da literatura afro-brasileira na Educação Infantil ocorre num movimento tensionado entre avanços e lacunas. Há indicações claras de compromisso pedagógico por parte das docentes, que reconhecem o potencial formativo dessas obras e buscam, por meio delas, ampliar horizontes culturais, fortalecer identidades negras e promover experiências narrativas mais plurais. No entanto, a consolidação desse trabalho ainda depende de condições estruturantes que ultrapassam o esforço individual. A formação inicial insuficiente, a necessidade constante de atualização profissional, a disponibilidade irregular de materiais e a centralização dos acervos em espaços específicos revelam que o desenvolvimento de práticas antirracistas exige tanto iniciativas docentes quanto políticas institucionais continuadas.

Assim, os dados apontam que a literatura afro-brasileira já foi incorporada ao cotidiano de pelo menos uma das escolas pesquisadas, mas seu uso ainda se configura como um percurso em amadurecimento. Para que essa integração se torne efetivamente transformadora, é necessário que formação, acervo e intencionalidade pedagógica caminhem de forma articulada. Nesse sentido, os gráficos apresentados não apenas descrevem práticas, mas iluminam caminhos para o fortalecimento de uma educação comprometida com a equidade racial desde a primeira infância.

3.3 Discutindo alguns resultados

A partir dos resultados obtidos, observa-se que ambas as instituições possuem acervos que incluem obras afro-brasileiras, revelando uma preocupação inicial com a diversidade. No entanto, tal presença não garante, por si só, práticas pedagógicas antirracistas. Como afirma Gomes (2017), materiais diversificados somente produzem transformações estruturais quando articulados a um currículo contínuo, interdisciplinar e crítico, algo que ainda não se concretiza plenamente nas escolas analisadas. Em ambas, as ações relacionadas à temática racial aparecem de maneira fragmentada, geralmente vinculadas a projetos pontuais, atividades comemorativas ou uso esporádico de determinados livros. Assim, a implementação da Lei 10.639/2003 ainda é percebida mais como obrigação legal do que como compromisso ético-político com a formação cidadã, tal como adverte Freire (1996) ao afirmar que o professor, ao não problematizar as desigualdades, reforça a estrutura que pretende transformar.

No CEI 01, essa dinâmica se torna particularmente visível. Embora as professoras demonstrem consciência acerca da importância da diversidade racial, elas mesmas reconhecem limites significativos na formação sobre educação das relações étnico-raciais. O uso de livros relacionados ao tema ocorre de modo ocasional, frequentemente associado a atividades como o “Dia do Penteadado”, mencionado por várias docentes como ação de valorização estética. Tal prática ajuda a compreender por que o acervo apresenta uma concentração expressiva de livros que tematizam o cabelo crespo, como *O cabelo de Lelé ou Meu crespo é de rainha*, citados pelas professoras. Apesar de contribuírem para elevar a autoestima das crianças, tais narrativas, quando não acompanhadas de discussões mais amplas sobre história, ancestralidade e resistência negra, tendem a restringir a identidade a um marcador isolado (Gomes, 2011). Debus (2017) enfatiza que a literatura deve promover deslocamentos que articulem estética, memória, política e poder, evitando leituras simplificadas que reduzam a experiência negra à aparência.

Já no CEI 03, o acervo apresenta maior variedade temática, incluindo títulos que abordam mitologia, narrativas orais e dimensões culturais africanas, como *Omo-Oba e Contos*, encontrados no acervo. Essa diversidade indica esforços mais amplos de inserção de obras plurais, mas a organização dispersa dos materiais dificulta a construção de uma identidade institucional comprometida com uma política antirracista consistente. A ausência de respostas formais das professoras aos instrumentos de pesquisa, somada às falas informais durante a visita, demonstra que o uso das obras ainda depende de iniciativas individuais, e não de um projeto pedagógico estruturado. Conforme aponta Cavalleiro (2012), o silenciamento institucional diante das relações raciais contribui para a reprodução de desigualdades e estereótipos desde a infância. Assim, quando a mediação não é planejada de modo crítico e contínuo, corre-se o risco de reforçar representações limitadas da população negra, mesmo em acervos que apresentam potencial para abordagens mais amplas da identidade e da cultura afro-brasileira.

Portanto, fortalecer a mediação de leitura no CEI 03 implica não apenas ampliar o protagonismo negro no acervo, mas também garantir que as obras sejam acessíveis, intencionalmente selecionadas e mediadas de forma crítica pelos educadores. A literatura infantil, quando integrada de maneira sistemática ao currículo, pode se constituir como um potente instrumento de enfrentamento ao racismo, contribuindo para a construção de identidades positivas, para o reconhecimento da diversidade étnico-racial e para a formação de crianças mais conscientes e respeitadas desde os primeiros anos de escolarização.

Durante o processo de análise das duas instituições, também emergiram obras que reforçam estereótipos, seja pela representação rasa de personagens negros, seja pela hipervalorização de aspectos corporais sem contextualização histórica. Em algumas narrativas, o cabelo crespo aparece como marca da diferença e não como elemento de resistência cultural; em outras, personagens negros são deslocados para papéis secundários ou figurativos, aparecendo apenas no fundo das ilustrações. Esse apagamento reforça as críticas de Debus (2012), para quem a presença de personagens negros na literatura infantil ainda é frequentemente condicionada à exotização ou a aparições episódicas, sendo rara quando se trata de protagonizar narrativas cotidianas não racializadas. Assim, mesmo quando presentes, essas obras não rompem, de fato, com as estruturas simbólicas que historicamente posicionam crianças negras em lugares de menor centralidade e relevância.

Considerando as respostas do formulário enviado às docentes, evidencia que a maioria delas identifica uma lacuna significativa em sua formação inicial e continuada no que diz respeito às relações étnico-raciais e à educação antirracista. Esse resultado dialoga diretamente com as orientações oficiais previstas nas *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais* (Brasil, 2010), que atribuem às Instituições de Educação Superior a responsabilidade de capacitar profissionais para construir novas relações étnico-raciais, reconhecer práticas racistas nos materiais pedagógicos e lidar positivamente com a diversidade. Contudo, os dados mostram que tais diretrizes ainda não se efetivam plenamente nos currículos, resultando em profissionais que, ao ingressarem na prática escolar, sentem-se pouco preparadas para atuar com intencionalidade antirracista. Assim, evidencia-se a urgência de aproximar a formação docente dos saberes contra-hegemônicos, valorizando conhecimentos que nascem da materialidade da vida social e que oferecem fundamentos concretos para práticas pedagógicas transformadoras.

Nesse cenário, compreender o racismo estrutural e suas implicações nas relações escolares torna-se um eixo fundamental da formação docente. A ausência desses debates na trajetória formativa das professoras, como apontado no formulário, dificulta a problematização crítica das desigualdades e limita a construção de práticas pedagógicas capazes de valorizar identidades negras, combater estereótipos e promover experiências positivas de representação. Por isso, a formação antirracista precisa articular teoria e prática em unidade, incorporando tanto o acúmulo teórico de pesquisadoras e pesquisadores da área quanto os saberes produzidos historicamente pelas comunidades negras. Quando essa articulação não ocorre, as práticas pedagógicas tendem a permanecer restritas a ações

pontuais, celebrativas ou descontextualizadas, que não enfrentam as estruturas que sustentam o racismo no cotidiano escolar.

Diante dos resultados da pesquisa e do compromisso ético da educação, torna-se indispensável ampliar as oportunidades de formação continuada nos espaços escolares, considerando as especificidades e demandas locais. Os documentos oficiais já reconhecem que a construção de uma educação antirracista ultrapassa a responsabilidade das universidades e envolve também sistemas de ensino, gestores e toda a equipe pedagógica. Assim, práticas formativas que se aproximem das realidades vividas pelas crianças, que valorizem saberes comunitários e que dialoguem criticamente com o currículo podem contribuir para uma atuação docente mais consciente, crítica e comprometida com a transformação social. Somente com formação contínua, fundamentada e dialógica é possível consolidar práticas pedagógicas que rompam com o eurocentrismo e fortaleçam uma escola que reconheça, valorize e promova a diversidade étnico-racial em sua totalidade.

Assim, os resultados encontrados dialogam diretamente com os objetivos desta pesquisa ao evidenciarem que os acervos existem, mas ainda precisam ser ampliados e utilizados de maneira crítica e pedagógica; que as práticas docentes demandam formação continuada sólida e específica; e que a institucionalização de projetos antirracistas, incorporados ao planejamento e ao currículo, é fundamental para garantir continuidade, coerência e impacto real sobre a formação das crianças. À luz de Debus (2012,) reafirma-se que a literatura infantil, quando diversificada, potente e bem mediada, constitui um espaço privilegiado de construção de subjetividades e identidades positivas. No entanto, para que isso ocorra, é imprescindível que o compromisso com a educação das relações étnico-raciais ultrapasse a presença física de livros nas estantes e se converta em prática pedagógica cotidiana, crítica e transformadora.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada permitiu compreender de que maneira a literatura afro-brasileira tem sido incorporada à Educação Infantil em duas instituições públicas do Distrito Federal, revelando avanços, limites e desafios que atravessam tanto a composição dos acervos quanto as práticas pedagógicas e a formação docente. A análise dos dados evidenciou que, embora exista a presença de obras que contemplam personagens, temáticas e autorias negras, essa presença não se converte automaticamente em práticas educativas capazes de promover a equidade racial ou de fortalecer identidades positivas na infância. Assim, os resultados confirmam a necessidade de políticas de leitura e mediação intencionalmente estruturadas para a promoção de uma educação antirracista.

Os objetivos da pesquisa foram atendidos ao identificar e caracterizar os acervos das duas instituições, analisar qualitativamente e quantitativamente as obras e investigar a relação entre as escolhas literárias, as legislações vigentes e a atuação docente. Constatou-se que o CEI 01 e o CEI 03 apresentam configurações distintas em termos de diversidade temática, organização dos materiais e amplitude de circulação dos livros. Apesar dessas diferenças, ambas as instituições demonstram esforços iniciais para contemplar a literatura afro-brasileira em suas práticas, ainda que de modo pontual e condicionado às iniciativas individuais das docentes ou a projetos específicos, sem que essa temática se integre de maneira sistemática ao currículo.

A hipótese que orientou o estudo, a de que a existência de obras com protagonismo negro nos acervos não é suficiente para assegurar práticas pedagógicas antirracistas, pode ser observada. Os dados mostraram que algumas obras analisadas ainda reforçam representações simplificadas ou estereotipadas da pessoa negra, sobretudo a cultura, o que compromete seu potencial formativo. Além disso, as práticas pedagógicas observadas e relatadas permanecem frequentemente vinculadas a atividades comemorativas ou ações isoladas, afastando-se da perspectiva de continuidade preconizada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

A investigação também permitiu identificar lacunas importantes na formação docente, especialmente no que se refere à construção de saberes que fundamentem a mediação crítica das obras literárias. A maior parte das professoras declarou não ter recebido formação consistente sobre relações étnico-raciais em sua trajetória inicial ou continuada. Essa insuficiência formativa repercute diretamente na mediação das obras, que tende a enfatizar aspectos estéticos ou comportamentais, como a valorização do cabelo crespo, sem aprofundar discussões sobre ancestralidade, história, resistência e cultura afro-brasileira.

No que se refere às limitações do estudo, destacam-se o tempo de investigação restrito, a ausência de respostas formais de algumas docentes e as particularidades do contexto local, fatores que podem influenciar a generalização dos resultados. Contudo, essas limitações não comprometem a relevância da pesquisa, ao contrário, indicam a complexidade do tema e reforçam a necessidade de novas investigações que ampliem a compreensão sobre as práticas de leitura e mediação relacionadas às relações étnico-raciais na Educação Infantil.

As contribuições deste estudo situam-se, sobretudo, na produção de dados que evidenciam a necessidade de políticas institucionais para a promoção da literatura afro-brasileira, na proposição de critérios de análise e seleção de obras e na defesa da formação docente como elemento estratégico para o fortalecimento de práticas pedagógicas antirracistas. Ao discutir acervos, legislações, mediação e representações literárias, pode ser útil aos gestores, educadores e pesquisadores que buscam compreender e transformar o cotidiano escolar a partir de uma perspectiva crítica e comprometida com a equidade racial.

Diante dos dados evidenciados na presente pesquisa, recomenda-se a ampliação e qualificação dos acervos literários, com atenção à autoria negra, à diversidade temática e à presença de narrativas que rompam com estereótipos; a sistematização de práticas de leitura integradas ao currículo; a criação de espaços formativos permanentes que articulem teoria e prática sobre relações étnico-raciais; e a implementação de políticas institucionais de leitura que reconheçam a literatura como instrumento pedagógico capaz de fortalecer identidades positivas na infância.

Sugere-se, ainda, que em pesquisas futuras investiguem a recepção das obras pelas crianças, analisem a mediação docente em contextos de maior continuidade pedagógica, explorem os impactos de projetos institucionais de educação antirracista e ampliem o diálogo entre literatura, currículo e práticas educativas. Somente com esforços contínuos, formação qualificada e práticas intencionais será possível consolidar uma Educação Infantil que reconheça, valorize e promova a riqueza da cultura afro-brasileira, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e para a construção de uma sociedade mais justa e plural.

Encerrar esta pesquisa significa reafirmar a convicção de que a literatura é um espaço potente de disputa simbólica, memória e resistência. Quando escolhemos determinados livros, e deixamos de escolher tantos outros, também participamos da construção de mundos possíveis. Por isso, promover uma literatura que valorize a experiência negra desde a infância não é apenas uma escolha pedagógica: é um gesto político, ético e profundamente humano, capaz de contribuir para a construção de uma escola mais justa, plural e comprometida com a dignidade de todas as crianças.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. Racismo estrutural. São Paulo: Ed. Pólen - Coleção Feminismo Plurais (Selo Sueli Carneiro), 2019. p. 256.

ARAÚJO, Débora Cristina de. As relações étnico-raciais na literatura infantil e juvenil. Educar em Revista, v. 34, n. 69, p. 61–76, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/BxCZKXwnP7YjztvMNj5CdGM/>. Acesso em: 24 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 23 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2004. Disponível em: <https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2025.

BRASIL. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/publicacoes/item/download/31_f4bc25d2e04f051d2a88c167d2f50245. Acesso em: 14 nov. 2025

CASTRO, E. F. de. A importância da leitura para o desenvolvimento da criança. Disponível em: <http://www.meuartigo.brasilecola.com/educacao/a-importancia-literaturainfantil-para-desenvolvimento.htm>. Acesso em 03 dez. 2025.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012

CAVALLEIRO, Eliane. Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola. 7 ed. São Paulo. Selo Negro, 2024. p. 113-132.

CÉSAIRE, Aimé. Discurso sobre o colonialismo. Tradução de Noêmia de Sousa. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1978.

CUTI. Literatura negro-brasileira. São Paulo: Selo Negro Edições, 2010.

DEBUS, Eliane Santana Dias. A escravização africana na literatura infantil e juvenil: lendo dois títulos. Currículo sem Fronteiras, v.12, nº1, pp. 141-156, Jan/Abr 2012. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 13 nov. 2025.

DEBUS, Eliane. A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017.

FANON, Frantz. Pele Negra, máscaras brancas. Salvador: UFBA, 2008.

FONSECA, João José Saraiva. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FRANÇA, Luiz Fernando de. Desconstrução dos estereótipos negativo do negro em Menina bonita do laço de fita, de Ana Maria Machado, e em O menino marron, de Ziraldo. Estudos de literatura brasileira contemporânea, Brasília, Universidade de Brasília, n. 31, p. 111-127, 2008. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4846153> . Acesso em: 12 nov. 2025.

FREIRE, Paulo Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Sem perder a raiz. Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Campinas: Autêntica, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Betina. Ilustrações de Denise Nascimento. Belo Horizonte: Mazza, 2009.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília, DF: SEC, 2005. (Coleção Educação para todos). p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã. etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola. 7 ed. São Paulo. Selo Negro, 2024. p. 59-72.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção de saberes. Revista Políticas e Sociedade. Volume 10, nº 18, p. 133-154, abril de 2011.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historio- gráfica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 77-89, jan./abr. 2005.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

JOHNSON, Andréia Lisboa Sousa. Personagens negros na literatura infantojuvenil: rompendo esteriótipos In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola. 7 ed. São Paulo. Selo Negro, 2024. p. 147-166.

LIMA, Anna Paula Bahia Pessanha; LIMA, Rogério Mendes de. Literatura infantil afrorreferenciada: olho e me reconheço. 1. ed. Rio de Janeiro: Imperial Editora, 2023.

MAYER, Isabel Santos. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). Racismo e antirracismo na educação: Repensando nossa escola. 7 ed. São Paulo. Selo Negro, 2024. p. 73-88.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; MINAYO-GOMÉZ, Carlos. Díficeis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos de problemas de saúde. In: GOLDENBERG, Paulete; MARSIGLIA, Regina Maria Giffoni; GOMES, Maria Helena de Andréa (Org.). O clássico e o novo: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003. p. 117-142.

MOREIRA, Adilson José. Letramento racial: uma proposta de reconstrução da democracia brasileira. 1. ed. São Paulo: Contracorrente, 2024.

MUNANGA, Kabengele. Negritude e identidade negra ou afrodescendente : um racismo ao avesso?. Revista da ABPN, v. 4, n.8, p. 06-14, jul/out. 2012.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 5 nov. 2003. *Acervo Geledés - Instituto da Mulher Negra, 2014*. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-noes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2025.

NEVES, Margarida de Souza. História e Memória: os jogos da memória. In: MATTOS, Ilmar Rohloff (Org.). Ler e escrever para contar: documentação, historiografia e formação do historiador. Rio de Janeiro: Access, 1998.

OLIVEIRA, Kiusam de. Com qual penteado eu vou?. São Paulo: Melhoramentos, 2023.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. Educ. rev., Belo Horizonte, v. 26, n. 1, pp. 15-40, abril de 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/> Acesso em: 23 jul. 2025.

RIBEIRO, Darcy. O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ROSA, Sonia. Literatura infantil afrocentrada e letramento racial: uma narrativa autobiográfica. São Paulo, Jandaíra, 2025.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. Metodologia científica: a construção do conhecimento. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

SANTOS, Jussara. Democratização do colo: educação antirracista para e com bebês e crianças pequenas. Campinas, SP: Papyrus, 2024.

SILVA, Cidinha da. Formação de professores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola. 7 ed. São Paulo. Selo Negro, 2024. p. 41-58.

SILVA, Maurício. A cor da palavra: literatura infantojuvenil brasileira e relações étnico-raciais. In: CARDOSO, Elizabeth (Org.) Literatura de ancestralidade negra: poéticas e resistências. 1. ed. Florianópolis, SC. Cultura e Barbárie, 2024. p. 88- 102.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. Unidade 2 – A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-43.

THEODORO, Helena. Buscando caminhos nas tradições. In: MUNANGA, Kabengele (Org). Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada /[Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 83-100.

APÊNDICE A - FICHA DE ANÁLISE LITERÁRIA

FICHA DE ANÁLISE LITERÁRIA

Título:

Autor:

Editora:

Ano de produção:

I - Personagens negros

Há personagens negros na história?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Os personagens negros são:	<input type="checkbox"/> Protagonistas <input type="checkbox"/> Coadjuvantes <input type="checkbox"/> Figuras estereotipadas <input type="checkbox"/> Representados de forma positiva e diversa
Os personagens negros possuem nomes ou características que valorizam sua identidade?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
O personagem negro é retratado de forma respeitosa, sem estereótipos racistas?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não – Quais estereótipos aparecem?

II - Representação visual

As ilustrações mostram diversidade entre os personagens negros (tons de pele, cabelos, traços, etc)?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não tem ilustrações
Elementos da cultura negra (roupas, objetos, ambiente, etc) aparecem nas imagens?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Os elementos visuais reforçam ou rompem estereótipos?	

III - Conteúdo cultural

A obra aborda elementos da cultura negra? (história, mitos, folclore, tradições, festas, religiosidade)	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
A vivência negra é retratada de forma:	<input type="checkbox"/> realista <input type="checkbox"/> simbólica <input type="checkbox"/> fantástica <input type="checkbox"/> caricatural
Existe valorização da autoestima e da	

identidade negra no enredo? Como isso acontece?	
---	--

IV - Racismo, preconceito e resistência

A obra aborda o racismo ou questões de desigualdade racial?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Caso aborde, a abordagem é:	<input type="checkbox"/> Antirracista e educativa <input type="checkbox"/> Superficial ou mal contextualizada <input type="checkbox"/> Reforça estereótipos negativos
A obra favorece a construção da autoestima e da identidade positiva da criança negra?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Parcialmente <input type="checkbox"/> Não

V - Avaliação geral

A presença do povo negro na obra é:	<input type="checkbox"/> Central e significativa <input type="checkbox"/> Secundária, mas positiva <input type="checkbox"/> Mínima ou irrelevante
Como este livro contribui para um acervo escolar mais diverso e antirracista?	
Observações adicionais:	