



OLHARES

REVISTA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - UNIFESP

LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: perspectivas docentes no Grande ABC Paulista

LITERATURA AFROBRASILEÑA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: perspectivas pedagógicas en el Gran ABC Paulista

AFRO-BRAZILIAN LITERATURE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION:
teaching perspectives in the ABC Paulista Region

Marta Regina Paulo da Silva
Universidade Municipal de São Caetano do Sul - USCS
martarps@uol.com.br

Ana Carolina Bresciani Valverde
Universidade Municipal de São Caetano do Sul - USCS
ana.valverde@uscsonline.com.br

Waleska Prudêncio Gomes
Universidade Municipal de São Caetano do Sul - USCS
waleska.gomes@uscsonline.com.br

Resumo: O artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que objetivou compreender como o trabalho com a literatura afro-brasileira vem sendo realizado nas instituições de Educação Infantil da região do Grande ABC Paulista. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório que teve como procedimentos a realização de entrevistas semiestruturadas com docentes de creches e pré-escolas da referida localidade. No arcabouço teórico, a investigação dialoga com os estudos sociais da infância, a literatura, os estudos interculturais e a epistemologia freiriana. A análise dos dados revela que, embora as professoras reconheçam a relevância da literatura afro-brasileira, esta é subutilizada no contexto da Educação Infantil, justificando-se essa lacuna em virtude da escassez de materiais e da carência de formação específica sobre o tema. Ademais, verifica-se a presença de discursos e práticas que remetem à persistência do mito da democracia racial. Conclui-se, portanto, que há uma necessidade de investimentos tanto na aquisição de obras que abordem a temática quanto em iniciativas de formação que propiciem uma reflexão crítica acerca do racismo, culminando na promoção de práticas pedagógicas que reconheçam, valorizem e celebrem as diferenças, tendo a literatura como uma ferramenta essencial na construção de um Brasil antirracista.

Palavras-chave: Literatura afro-brasileira. Racismo. Educação antirracista.



Resumen: El artículo presenta los resultados de una investigación que tuvo como objetivo comprender cómo se ha realizado el trabajo con la literatura afrobrasileña en las instituciones de Educación Infantil de La Gran Región ABC Paulista. Se trata de una investigación cualitativa de carácter exploratorio que tuvo como procedimientos la realización de entrevistas semiestructuradas a docentes de guarderías y jardines infantiles de la localidad referida. En el marco teórico, la investigación dialoga con los estudios sociales de la infancia, la literatura, los estudios interculturales y la epistemología de Freire. El análisis de los datos revela que, aun que los docentes reconocen la relevancia de la literatura afrobrasileña, esta está subutilizada en el contexto de la Educación Infantil, justificando esta brecha debido a la escasez de materiales y a la falta de formación específica sobre el tema. Además, está presente discursos y prácticas que hacen referencia a la persistência del mito de la democracia racial. Se concluye, por lo tanto, que existe una necesidad de inversiones tanto en la adquisición de obras que aborden el tema como en iniciativas formativas que proporcionen una reflexión crítica sobre el racismo, culminando en la promoción de prácticas pedagógicas que reconozcan, valoren y celebren las diferencias, con la literatura como herramienta esencial en la construcción de un Brasil antirracista.

Palabras clave: Literatura afrobrasileña. Racismo. Educación antirracista.

Abstract: The article presents the results of a research that aimed to understand how the work with Afro-Brazilian literature has been carried out in Early Childhood Education institutions in the Greater ABC Paulista Region. This is a qualitative research of an exploratory nature that had as procedures the realization of semi-structured interviews with teachers of kindergartens and preschools in the referred locality. In the theoretical framework, the research dialogues with social studies of childhood, literature, intercultural studies and Freire's epistemology. The analysis of the data reveals that, although the teachers recognize the relevance of Afro-Brazilian literature, it is underused in the context of Early Childhood Education, justifying this gap due to the scarcity of materials and the lack of specific training of the subject. In addition, there is the presence of discourses and practices that refer to the persistence of the myth of racial democracy. It is concluded, therefore, that there is a need for investments both in the acquisition of works that address the theme and in training initiatives that provide a critical reflection on racism, culminating in the promotion of pedagogical practices that recognize, value and celebrate differences, with literature as an essential tool in the construction of an anti-racist Brazil.

Keywords: Afro-brazilian Literature. Racism. Anti-racist education.

Introdução

A Lei 10.639 (Brasil, 2003) estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana em todas as instituições, públicas e privadas, de Ensino Fundamental e Médio. Essa obrigatoriedade se estende à Educação Infantil por meio do Parecer CNE/CP 03/2004, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todos “[...] os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, Educação Superior” (Brasil, 2004, p. 23). Ademais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil determinam que creches e pré-escolas, na



elaboração de suas propostas pedagógicas, assegurem “[...] O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação” (Brasil, 2010, p. 21).

Apesar do respaldo legal, é notório que a maioria das instituições educacionais ainda não construiu um trabalho sistemático sobre esta temática, limitando-se, muitas vezes, a atividades pontuais realizadas no Dia da Consciência Negra. Essa lacuna na educação das crianças pequenas é, em grande parte, justificada pelo persistente mito da democracia racial, que sustenta a ideia de que no Brasil as relações entre brancos(as) e negros(as) são harmoniosas, negando a existência do racismo. Essa crença, especialmente arraigada na Educação Infantil, reforça a compreensão equivocada de que não há preconceito entre as crianças pequenas, desconsiderando que a formação da consciência racial tem início desde cedo, quando elas já percebem as diferenças físicas, principalmente aquelas relacionadas à cor da pele e ao tipo de cabelo (Silva Jr.; Bento; Carvalho, 2012).

Dentre as diversas possibilidades de trabalhar a temática das relações étnico-raciais na Educação Infantil, a literatura afro-brasileira destaca-se como uma narrativa potente. Ao evidenciar as culturas africanas e afro-brasileiras, essa literatura contribui para a desconstrução de estereótipos e preconceitos contra os(as) negros(as), ainda profundamente arraigados em nossa sociedade.

No contexto educacional, a superação do racismo demanda a construção de um currículo que respeite a diversidade étnico-cultural, o que implica desafiar as narrativas dominantes e racistas que perpetuam a discriminação. Nesse sentido, o trabalho com a literatura afro-brasileira desde a creche pode se configurar como uma ferramenta na luta por um Brasil antirracista, possibilitando às crianças o desenvolvimento de uma consciência crítica diante dos discursos que sustentam a supremacia de uma raça/etnia sobre outras.

Um levantamento recente¹ realizado junto a docentes de Educação Infantil da região do Grande ABC Paulista² revelou que, embora a grande maioria (96,4%) afirme trabalhar a literatura afro-brasileira, apenas 28,5% apresentam essa literatura às crianças ao menos uma vez por semana. Além disso, chama a atenção o percentual significativo (28,1%) de respostas classificadas como “outra”, sugerindo que essa literatura seja trabalhada de forma esporádica ou até mesmo negligenciada, considerando que 3,6% das docentes afirmaram não

¹ O levantamento faz parte da pesquisa “A menina negra na literatura infantil afro-brasileira”, realizada no âmbito da Iniciação Científica, e contou com a participação de 68 docentes.

² Região formada pelos municípios de Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra.



trabalhar com ela. Soma-se a isso, a escassez de pesquisas que investigam essa temática em creches e pré-escolas.

Diante desse contexto, este estudo visou compreender como o trabalho com a literatura afro-brasileira vem sendo realizado nas instituições de Educação Infantil da Região do Grande ABC Paulista. Esse objetivo converge com o Objetivo 4 da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável do Planeta, divulgada pela ONU em 2015, que preconiza a promoção de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, ressaltando a valorização e o respeito à diversidade étnico-cultural (ONU, 2015).

Em uma sociedade marcada pelo racismo estrutural (Almeida, 2019), como é a brasileira, é premente a adoção de medidas e pesquisas que desvalem e problematizem práticas que, historicamente, perpetuam o preconceito e discriminação para com os negros e as negras. Nessa perspectiva, urge questionar o currículo monocultural, ainda presente na maioria das instituições educacionais, e construir propostas emancipatórias. O trabalho com a literatura afro-brasileira evidencia uma oportunidade para reconfigurar as representações de diversidade no ambiente educacional.

Por meio deste artigo, almejamos contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Com esse intento, na sequência, apresentamos o percurso metodológico deste estudo, seguido pelas proposições teóricas que o fundamentam, bem como pela análise interpretativa dos dados. Por fim, tecemos uma síntese de nossas reflexões acerca dos resultados da pesquisa.

O percurso metodológico

A opção metodológica adotada na pesquisa foi embasada em seus objetivos e seguiu a abordagem qualitativa. Conforme Lüdke e André (2013, p. 14), essa abordagem visa “[...] a obtenção de dados descritivos, por meio do contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

Para a coleta de dados, foram empregadas entrevistas semiestruturadas com docentes que atuam nas instituições públicas de Educação Infantil na Região do Grande ABC Paulista. Em concordância com as palavras de Ludke e André (2013, p. 40), entendemos que:

Parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente



abordáveis através de um instrumento mais flexível. [...] quando se quer conhecer, por exemplo, a visão de uma professora sobre o processo de alfabetização em uma escola de periferia ou a opinião de uma mãe sobre um problema de indisciplina ocorrido com seu filho, então é melhor nos prepararmos para uma entrevista mais longa, mais cuidada, feita provavelmente com base em um roteiro, mas com grande flexibilidade.

Diante disso, consideramos que a entrevista semiestruturada proporcionou maior liberdade às entrevistadas, o que possibilitou apreender o que elas pensam, sabem e fazem em relação à temática.

Foi conduzida uma entrevista com uma professora representando cada um dos municípios integrantes da Região do Grande ABC Paulista: Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema e Mauá. Entretanto, não foi possível localizar docente do município de Rio Grande da Serra interessada em participar da investigação. Nesse sentido, apesar da relevância dos dados obtidos, reconhecemos determinadas limitações metodológicas a serem consideradas, como o tamanho reduzido da amostra e a ausência de docentes que atuam neste último município mencionado. Embora tenha oportunizado um processo de análise detalhado das percepções docentes, a quantidade reduzida de participantes, somada à ausência de professores(as) representantes de uma das cidades do Grande ABC Paulista, pode ter limitado a diversidade de percepções, saberes e experiências obtidas por meio do presente estudo. Logo, compreendemos a essencialidade de pesquisas futuras, que ampliem a amostra e adotem outros instrumentos de coleta de dados, a fim de expandir as investigações acerca do trabalho com a literatura afro-brasileira na Educação Infantil.

Para a seleção das participantes, adotamos a técnica conhecida como Snowball ou Snowball Sampling (“Bola de Neve”), que corresponde a uma forma de amostra não probabilística utilizada em pesquisas sociais. Nesse método, as participantes iniciais indicam novas participantes e assim sucessivamente, até que o objetivo da pesquisa seja alcançado. Dessa forma, a técnica emprega cadeias de referência, configurando uma espécie de rede (Baldin; Munhoz, 2011).

O Quadro 1, a seguir, apresenta o perfil das entrevistadas, que foram denominadas na pesquisa por P1, P2...P6, de modo a preservar suas identidades.



Quadro 1: Perfil das entrevistadas

	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Idade	45 anos	46 anos	38 anos	34 anos	36 anos	65 anos
Etnia/raça	Negra	Branca	Branca	Preta	Parda	Negra
Formação inicial	Pedagogia	Pedagogia	Letras e Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia
Especialização Pós-Graduação	Gestão educacional; Educação inclusiva; Tecnologia da informação	Psicopedagogia; Educação Infantil	Neurociência; Alfabetização e Letramento	Educação cognitiva e valores éticos	Educação Infantil; Arte e Educação	-----
Tempo de experiência na docência	23 anos	13 anos	10 anos	10 anos	10 anos	33 anos
Tempo de experiência na Educação Infantil	10 anos	08 anos	07 anos	15 anos	10 anos	11 anos
Segmento em que atua no momento	Pré-escola	Pré-escola	Creche e Pré-escola	Formação de profissionais da Educação Infantil	Creche e mini grupo	Educação infantil
Faixa etária com a qual atua	5 anos	4 anos	2 e 4 anos	0 a 5 anos	2 e 3 anos	-----

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras.

As entrevistas tiveram duração aproximada de uma hora e, a pedido das entrevistadas, foram realizadas por meio da plataforma Google Meet em horários por elas definidos. Para sua realização, foi elaborado um roteiro contendo algumas questões que visavam conhecer a trajetória das docentes na Educação Infantil, sua relação com a literatura, se trabalham com a literatura afro-brasileira e de que forma, bem como identificar possíveis situações de discriminação e preconceito no cotidiano das instituições. É importante ressaltar que o roteiro serviu apenas como guia, estando aberto a assuntos não previstos a priori. Após as entrevistas, estas foram transcritas e analisadas. Para o tratamento analítico,



foram elencadas as seguintes categorias: O trabalho com a literatura na Educação Infantil; O trabalho com a literatura afro-brasileira na Educação Infantil; Contribuições da literatura afro-brasileira no combate ao racismo.

Literatura afro-brasileira na Educação Infantil: saberes e percepções docentes

Definir literatura é um desafio, considerando as diversas definições existentes. Nesse estudo, adotamos a perspectiva de Candido (2004, p. 175), para quem a literatura “[...] parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito”. Segundo o autor, a literatura é uma expressão artística que mobiliza sentimentos, capaz de provocar mudanças de comportamento e de concepções de mundo ou mesmo de refletir sentimentos e valores sociais (Candido, 2006). Isso porque:

[...] a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconize, ou, os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (Candido, 2004, p. 113).

A literatura desempenha um papel fundamental no processo de humanização, contribuindo para a formação de cidadãs e cidadãos. Ela “[...] desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante” (Candido, 1989, p. 117).

Para Freire (2003), o processo de humanização reside na permanente busca do “ser mais”, sendo essa uma vocação ontológica dos seres humanos, em razão de sua condição de inacabamento. Nesse sentido, o autor aponta que os seres humanos não são pessoas que apenas existem no mundo, mas que estão em plena relação com este. Logo, são capazes de construir uma consciência crítica em relação a si e ao mundo que ocupam.

Posto isso, podemos perceber que uma das preocupações primordiais de Freire (2003) volta-se para a ontologia do ser humano, que está intrinsecamente ligada ao exercício da condição de sujeito em um dado contexto histórico. De tal preocupação, surge a práxis pedagógica como um compromisso político que deve possibilitar, simultaneamente, a transformação da realidade e dos próprios seres humanos (Medeiros, 2013).



Nesse ínterim, compreendemos que a efetivação da mudança social mencionada por Freire (2003) depende fundamentalmente da leitura de mundo que cada sujeito realiza, cabendo aos(as) educadores(as) o papel de oferecer subsídios para que todos(as) os(as) educandos(as) leiam criticamente o mundo, libertando-se em comunhão (Freire, 2003).

Em consonância com Paulo Freire, Gadotti (1996, p. 81) assevera que:

A educação deve permitir uma leitura crítica do mundo. O mundo que nos rodeia é um mundo inacabado e isso implica a denúncia da realidade opressiva, da realidade injusta, inacabada, e, consequentemente, a crítica transformadora, portanto, o anúncio de outra realidade. O anúncio é a necessidade de criar uma nova realidade. Essa nova realidade é a utopia do educador.

A leitura crítica de mundo, segundo Freire (1986), precede a leitura da palavra, uma vez que aprender a ler, a escrever, a alfabetizar-se é, nas palavras de Severino (1986, p. 8, grifos do autor):

[...] antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. Ademais, a aprendizagem da leitura e a alfabetização são atos de educação e educação é um ato fundamentalmente político. Paulo Freire reafirma a necessidade de que educadores e educandos se posicionem criticamente ao vivenciarem a educação, superando as posturas ingênuas ou “astutas”, negando de vez a pretensa neutralidade da educação.

Nessa perspectiva, a literatura, enquanto expressão artística que retrata e mobiliza saberes, sentimentos, vivências, valores e visões de mundo, necessita ser analisada, investigada e apreciada de maneira crítica, tendo em vista o combate à discriminação, entre elas, a racial, foco deste estudo.

As professoras entrevistadas nesta pesquisa corroboram o papel reflexivo, crítico e criativo da literatura, destacando sua importância na Educação Infantil. Para P2, a literatura é uma forma de “letrar” e proporcionar conhecimento sobre o mundo, enquanto P5 a entende como “[...] uma arte expressiva em forma de histórias”. As demais docentes enfatizam estratégias para incentivar o gosto pela leitura, desenvolver comportamentos leitores e enriquecer o vocabulário das crianças. P2 destacou que as histórias transportam a outros mundos: “[...] eles viajam pro mundo que às vezes eles não conhecem. Então eu acho que a leitura, o livro dá essa margem. [...] você vai para outros lugares do mundo, através do livro, principalmente quando tem bastante imagem”.

A literatura, como expressão artística, evolui ao longo do tempo, refletindo as mudanças na realidade sociocultural. É o caso da literatura infantil,



inicialmente marcada por um viés institucional e moralizante, destinado a disciplinar e submeter os corpos infantis e que, gradualmente, vai se modificando em função de novas compreensões mais positivas da infância e das crianças. O mesmo ocorre em relação à representação do(a) negro(a), historicamente permeada por estereótipos e preconceitos, refletindo a naturalização das relações raciais observadas na sociedade.

No que concerne à literatura afro-brasileira, nas últimas décadas, esta ganhou maior visibilidade, especialmente após a promulgação da Lei 10.639 (Brasil, 2003), tornando-se uma ferramenta importante na luta contra o racismo e na promoção de uma educação cidadã. Contudo, as educadoras enfrentam desafios na implementação de um trabalho mais sistemático com essa literatura nas instituições de Educação Infantil, entre eles a escassez de materiais adequados:

Toda semana vai ter algum livro, É... se a gente for pensar em todos os livros que a gente tem efetivamente, que trazem personagens negros, hoje, hoje, em dia, são poucos. Não tem muitos, especialmente para a Educação infantil, há menos ainda (P2).

Bem pouco. [...] Olha... eu busco fazer a leitura dos contos umas... uma vez por mês, assim, mais ou menos, eu trago para eles terem conhecimento (P3).

P2 relata a presença de livros com essa temática na internet, mas as crianças preferem o livro físico e apreciam manuseá-los: “[...] eles gostam bastante do livro físico. Eu tenho tablet, tenho um aplicativo, então por ele eu tenho vários livros. [...] só que eles não gostam tanto. Mesmo no tablet, eu vou mostrando, sabe? Mas não é algo que é atrativo”. Em decorrência disso, a educadora opta por comprar alguns livros para que as crianças possam ter acesso, uma vez que há poucos disponíveis na instituição em que trabalha. Além de pouco material, alguns dos livros existentes não são adequados para abordar essa temática, como evidenciado nos relatos de P1 e P2 sobre os livros “Menina Bonita do Laço de Fita”, de Ana Maria Machado (1986), e “O Menino Marrom”, de Ziraldo (1986).

Evidenciando a escassez de títulos disponíveis nas instituições educacionais e a ausência de critérios para sua seleção, as professoras assinalaram desafios relacionados à garantia do princípio da bibliodiversidade. Esse conceito não somente considera a diversidade social, de gênero e étnico-racial presente entre as crianças, como também os “[...] diferentes objetos, eventos culturais, formas de leitura e materiais editoriais que possibilitam a amplitude e a diversidade de imaginários” (Mihal; Szpilbarg; Ribeiro, 2021, p. 4),



garantindo, assim, o cumprimento de direitos civis, sociais e políticos. Além disso, pesquisas como a de Ribeiro, Silva e Bortolin (2025) sublinham a importância de definir critérios e adotar um olhar crítico, plural e cuidadoso em meio ao processo de escolha das obras literárias africanas e afro-brasileiras a serem lidas junto às crianças. Entre os aspectos essenciais desse percurso, encontra-se a representação positiva das histórias, culturas e identidades negras, que certamente irão contribuir para o rompimento de imagens secularmente inferiorizadas e estereotipadas desses povos.

P1 destacou ter usado durante muito tempo o livro “Menina Bonita do Laço de Fita”, até construir uma compreensão mais crítica do significado do termo “mulata”, presente na obra. Esse termo tem sido bastante criticado pelo Movimento Negro, visto carregar uma carga histórica de discriminação e objetificação racial. Acerca do livro “O Menino Marrom”, P2 esclareceu a importância que teve para ela ler uma dissertação em que “[...] uma professora usou esse livro, justamente pra demonstrar os estereótipos que trazia, e eu achei bem bacana, nunca tinha pensado nisso”. As críticas a essa obra de Ziraldo se concentram na representação do personagem principal, que não aborda adequadamente as complexidades da identidade racial negra. Observa-se que o debate levantado pelo Movimento Negro acerca dessas obras aponta para a necessidade de uma literatura infantil mais inclusiva e sensível às questões raciais, que reconheça e valorize a diversidade cultural do país de forma positiva e não estereotipada.

Os depoimentos das docentes revelaram que, apesar da obrigatoriedade legal, há falta de materiais em quantidade e qualidade para que elas possam trabalhar sistematicamente com a literatura afro-brasileira na Educação Infantil. Este aspecto é consoante com resultados obtidos em pesquisas anteriores, que buscaram analisar a presença da literatura afro-brasileira na Educação Infantil. A esse respeito, Silva e Santos (2020) destacam o silenciamento imposto a essa literatura nos espaços da creche, evidenciado pela escassez de obras que versem sobre a temática nos acervos institucionais. Isso reflete a necessidade de políticas públicas adequadas para garantir o acesso equitativo à diversidade cultural nas instituições educativas, como pode ser observado no relato de P4:

[...] tenha clareza que essa compensação histórica que a gente tanto fala, ela precisa de políticas públicas apropriadas. Principalmente depois da pandemia, onde esse distanciamento, ele ficou maior ainda. As crianças pretas, periféricas, já tinham uma dificuldade, pós-pandemia isso se intensificou. A gente precisa de políticas públicas que ajudem essas crianças a melhorar seus acessos, suas escolas, as universidades. A gente precisa retomar essas políticas públicas, as que foram deixadas para traz, para que essas crianças possam ter a mesma oportunidade que uma



criança branca. É sobre isso. Não adianta achar que é só uma questão de vontade, não há vontade quando não há comida na mesa. Não há vontade quando eu não tenho acesso à internet, quando não tenho acesso a bons livros, quando eu não tenho acesso ao mínimo para que eu possa construir minha criticidade, não é preguiça. A gente precisa de políticas públicas adequadas para os nossos jovens e para nossas crianças.

A expressão literatura afro-brasileira, segundo Souza e Lima (2006, p. 24), “[...] procura assumir as ligações entre o ato criativo que o termo ‘literatura’ indica e a relação dessa criação com a África, seja aquela que nos legou a imensidão de escravos trazida para as Américas, seja a África venerada como berço da civilização”. Desse modo, aborda uma variedade de temas, como escravatura, religião, imigração, racismo, sociedade, dentre outros, no intuito de dar visibilidade aos saberes, ideias, costumes e valores dos povos africanos e afrodescendentes. Duarte ([20--?], p. 7, grifos do autor), ao discorrer sobre as várias compreensões acerca dessa literatura, destaca algumas de suas características:

[...] uma voz autoral afrodescendente, explícita ou não no discurso; temas afro-brasileiros; construções lingüísticas marcadas por uma afro-brasilidade de tom, ritmo, sintaxe ou sentido; um projeto de transitividade discursiva, explícito ou não, com vistas ao universo recepcional; mas, sobretudo, um ponto de vista ou lugar de enunciação política e culturalmente identificado à afrodescendência, como fim e começo.

Historicamente a literatura infantil tem sido palco de uma representação distorcida e muitas vezes pejorativa da população negra, perpetuando estereótipos e marginalizando suas vozes. São imagens caricaturadas de desvalorização, sendo recorrentes aquelas em que são apresentadas como coadjuvantes, exercendo funções subalternas consideradas socialmente de menor importância. O intuito é o de simplificar, essencializar e naturalizar as características de um grupo, reduzindo-as e demarcando seus lugares na sociedade, o que contribui para o fortalecimento e a disseminação da teoria do branqueamento que preconiza a ideia de um Brasil associado à branura como sinônimo de modernidade e progresso (D'Ávila, 2006).

Essa visão discriminatória e preconceituosa que contrasta a desvalorização da população negra com a valorização da população branca impacta a formação da identidade das crianças, intensifica o racismo presente em nossa sociedade, produzindo condições desiguais de acesso a oportunidades e direitos. Nesse contexto, na perspectiva de romper com estereótipos e estimular o reconhecimento da diversidade étnico-cultural, a literatura afro-brasileira



apresenta-se como forte aliada.

Entre os livros mais utilizados pelas docentes para abordar a temática racial, destacam-se obras como: “O Cabelo de Lelê” (Belém, 2007), “Amoras” (Emicida, 2018), “Contos Africanos” (Abad, 2020) e “Tanto Tanto” (Cooke, 2008), que intentam desconstruir estereótipos e valorizar a pluralidade étnico-cultural. O livro “Menina Bonita do Laço de Fita” (Machado, 1986) é citado pelas entrevistadas como um dos livros trabalhados com as crianças, mesmo por docentes que entendem ser esse um material que reforça estereótipos. Sobre essa obra, P1 relatou como e porque deixou de usá-lo:

[...] não nego que já usei muito Ana Maria Machado, mas aí, quando a gente começa a ver que o termo “mulata” é muito usado, a gente quer quebrar isso, aí eu parei de ler. Mas, na verdade o que ocasionou eu parar de ler foi que, no ano de 2016, se eu não me engano, uma professora fez um trabalho com esse livro e pintou o rosto de preto e colocou uma peruca Black Power, para contar essa história, [...] isso em novembro, no 20 de novembro.

A resposta de P1 evidencia a necessidade de repensar abordagens pedagógicas e estratégias que reproduzem estereótipos raciais. Nessa perspectiva, faz-se urgente problematizar as relações de poder que subjugam e oprimem a população negra.

Para Munanga (2005, p. 187),

O combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação, em nível escolar, deve tomar as mais diferentes formas de valorização da pessoa humana, povos e nações, valorização que se alcança quando descobrimos que as pessoas, mesmo com suas dessemelhanças, ainda são iguais entre si e iguais a nós, com direito de acesso aos bens e serviços de que a sociedade dispõe, de usufruí-los, criar outros, bem como exercer seus deveres em benefício próprio e dos demais.

A criança tem o direito de ter acesso a uma literatura que não a oprime, mas que, ao contrário, contribua para a construção positiva de sua identidade e seu sentido de pertencimento étnico-racial. É fundamental que a criança sinta-se representada e incluída nas histórias que consome, seja quando as escuta ou as lê. Por isso, é preciso prestar atenção às narrativas que estão sendo oferecidas às crianças, garantindo que não se restrinjam apenas aos contos europeus em detrimento das diversas expressões culturais, como as narrativas africanas, afro-brasileiras, indígenas, entre outras.

A maioria das entrevistadas admitiu a relevância da literatura afro-



brasileira no contexto de trabalho com as crianças pequenas. Segundo os depoimentos, essa importância decorre da necessidade de as crianças reconhecerem e valorizarem a diversidade étnica e cultural de nosso país.

Muito! Fundamental! Para que eles tenham conhecimento dessas origens! A gente, por ter uma cultura muito diversificada, eles precisam ter esse conhecimento. Pelas questões raciais também! Eu busco sempre trabalhar com eles. Eu acho que a gente acaba envolvendo essas questões da cultura. Essas coisas mais culturais mesmo (P3).

Sim, eu acredito que é muito importante trabalhar com a literatura afro-brasileira com as crianças. Elas se sentem representadas, elas se identificam, é possível trabalhar questões como o preconceito que, muitas vezes, podem ser reproduzidos na escola. A gente consegue conversar com elas sobre a diversidade, o respeito, a empatia (P5).

É essencial e urgente! Por conta dessa representatividade mesmo. Pra criança preta poder se enxergar, poder entender que ela pode ser o que ela quiser. E a criança branca de criar o respeito de também enxergar a criança preta em todos os lugares, todos os níveis sociais, profissionais. (P4).

Apenas P6 mencionou que não considera necessário trabalhar essa temática com as crianças de 0 a 3 anos: “Eu não acho tão necessário não, na minha opinião. Eu não acho tão necessário na Educação Infantil de 0 a 3 anos. Eu deixo mais pra frente”. Essa perspectiva da professora pode estar relacionada, como aponta Cavalleiro (2003, p. 33), “[...] à estratégia da democracia racial brasileira, que nega a existência do problema”, bem como a uma concepção de criança como um ser universal, desconsiderando as diferenças que as constituem. Sobre esta concepção, o estudo realizado por Bernardo e Silva (2020) revela que muitos(as) educadores(as) ainda priorizam saberes, vivências e linguagens alinhados a matrizes curriculares de caráter etnocêntrico e colonizador. Como consequência, a introdução e a valorização dos conhecimentos e tradições africanas e afro-brasileiras ficam restritas a datas pontuais como, por exemplo, o “Dia da Consciência Negra”, celebrado em 20 de novembro.

Por outro lado, P2 ressaltou a importância de reconhecermos que desde cedo as crianças podem demonstrar atitudes racistas, como reflexo de uma sociedade racista:

Com certeza! Porque se a gente não apresentar essa diversidade, se a gente não valorizar desde pequeno, se a gente não entender que as crianças, desde pequenas, já possuem atitudes racistas, porque a gente vive em uma sociedade racista, que está passando isso para elas, e é,



assim, é só prestar atenção, é só prestar atenção naquilo que elas falam, no brinquedo que elas pegam.

Chimamanda Ngozie Adichie nos alerta sobre “o perigo de uma história única” que, entre tantas formas de crueldade, priva as pessoas de sua dignidade e nega o reconhecimento de sua própria humanidade. Em uma palestra realizada no *TED Talks*, em 2009³, a renomada escritora nigeriana abordou a importância das histórias na vida das crianças:

A meu ver, o que isso demonstra é como nós somos impressionáveis e vulneráveis face a uma história, principalmente quando somos crianças. Porque tudo que eu havia lido eram livros nos quais as personagens eram estrangeiras, eu convenci-me de que os livros, por sua própria natureza, tinham que ter estrangeiros e tinham que ser sobre coisas com as quais eu não podia me identificar. Bem, as coisas mudaram quando eu descobri os livros africanos. Não havia muitos disponíveis e eles não eram tão fáceis de encontrar quanto os livros estrangeiros, mas, devido a escritores como Chinua Achebe e Camara Laye, eu passei por uma mudança mental em minha percepção da literatura. Eu percebi que pessoas como eu, meninas com a pele da cor de chocolate, cujos cabelos crespos não poderiam formar rabos de cavalo, também podiam existir na literatura.

Este relato ressalta a necessidade de apresentarmos outras narrativas para as crianças, especialmente para as crianças negras, a fim de que elas possam se reconhecer e contar suas próprias histórias. Nesse sentido, compartilhar essas narrativas torna-se fundamental para promover uma educação antirracista, uma vez que possibilita o diálogo entre diferentes culturas e visões de mundo, permitindo “[...] propiciar aos sujeitos da Educação a oportunidade de conhecer, encontrar, defrontar e se aproximar da riqueza cultural existente nesse ambiente e construir uma educação cidadã” (Gomes, 2001, p. 91).

Destacamos que as instituições educacionais são, por excelência, espaços de encontro e confronto com a diversidade étnico-cultural; sendo assim, constituem-se em locais privilegiados para a construção de uma educação antirracista, embora, muitas vezes, presenciamos em seu cotidiano práticas que reforçam o racismo.

Trabalhar pela educação das e nas relações étnico-raciais implica um compromisso ético, estético e político no intuito de “[...] romper com a lógica da

³ ADICHIE, Chimamanda. Palestra proferida no TED Talks: O perigo de uma única história, Monterey (Califórnia), jul. 2009. Disponível em: <https://www.ted.com/talks/chimamanda Ngozi Adichie the danger of a single story?language=pt-br>. Acesso em 25 mar. 2025.



reprodução do racismo institucional” (Bento, 2011, p. 184). Isso inclui o reconhecimento de que as crianças que frequentam os espaços da Educação Infantil provêm de diferentes contextos socioculturais, cada uma com sua própria história, cultura e saberes. Diante disso os(as) educadores(as)

Precisam saber o que se passa no mundo das crianças com quem trabalham, o universo de seus sonhos, a linguagem com que se defendem manhosamente da agressividade de seu mundo, o que sabem e como sabem independentemente da escola (Freire, 1993, p. 98).

O ato educativo, conforme nos ensina Paulo Freire, é essencialmente um ato político e, por conseguinte, um ato de amor. Amor porque implica compromisso com homens e mulheres em sua luta pela libertação. Portanto, é também um ato de coragem (Freire, 2003).

Promover tempos e espaços que valorizem as culturas africanas e afro-brasileiras constitui-se em um ato político e amoroso que possibilita à criança negra construir uma imagem positiva de si mesma e de seu pertencimento étnico-racial. Concordamos, assim, com Silva (2010, p. 35) que defende

Uma literatura com proposta de representação do negro, que rompa com esses lugares de saber, possa trazer imagens enriquecedoras, pois a beleza das imagens e o negro como protagonista são exemplos favoráveis à construção de uma identidade e uma autoestima. Isto pode desenvolver um orgulho, nos negros, de serem quem são, de sua história, de sua cultura.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2022), os(as) negros(as) representam 55,8% da população brasileira. Diante desse panorama, é inaceitável que a sociedade continue a ferir e menosprezar a população negra como consequência do racismo estrutural. É urgente a construção de uma educação antirracista, que combata todas as formas de discriminação e exclusão. Nesse cenário, a literatura afro-brasileira emerge como uma ferramenta essencial para que essas marcas “vividas” em função do racismo possam ser reconstruídas com um olhar mais amoroso e perceptivo, especialmente no âmbito da Educação Infantil.

Na perspectiva da contribuição da literatura afro-brasileira para o combate ao racismo na Educação Infantil, a maioria das entrevistadas reconheceu sua importância. P1, P3, P4 e P5 pontuaram que, embora não seja capaz de erradicar o racismo, essa literatura contribui significativamente para uma maior conscientização.



Segundo P4, é essencial que reconheçamos nossa própria conduta racista, adotando uma abordagem crítica em relação à história do Brasil e identificando as estruturas racistas presentes em nossa sociedade:

Só a literatura? Não. Ela é parte integrante e importantíssima, muito relevante pra construção dessa escola. Mas só ela não tem como. A gente precisa na verdade, primeiro se reconhecer racista. E olhar para nossa história de uma forma crítica, real e verdadeira. E identificar essa estrutura racista em que vivemos, de onde ela partiu. O que nós fazemos hoje em dia é ignorar essa história. [...] Então a literatura ajuda muita coisa, porque ela toca lá na criança pequena, dela se sentir parte daquele ambiente, e isso é muita coisa. Porque a gente entende que o sentir-se pertencente é essencial para construir a autoestima, mas só isso não é o suficiente, precisamos de atitude e os livros não dão conta disso. Precisamos realmente de um estudo, de uma formação pesada pra mudança de atitude em curto, médio e longo prazos.

P2 destacou a importância da representatividade para que as crianças negras possam construir uma identidade positiva de si mesmas:

Eu acredito que sim. A partir da hora que a gente se vê representada. Se as crianças se veem representadas, se o cabelo vai representar, então ela não vai ter vergonha do cabelo. Ela vai saber se identificar, porque ela tá vendo a identificação dela com algo positivo. Já essa questão do racismo vem disso, da criança se identificar sempre como inferior. E até pra criança branca. Porque eu acho que a literatura não é pra criança negra. Ela é pra criança negra e pra criança branca. Ela é pra criança negra aprender, não sei se essa palavra, mas aprender seu pertencimento racial.

Para P6, na Educação Infantil, a literatura afro-brasileira não contribui, pois, segundo sua percepção, essa temática deve ser trabalhada apenas após os 7 anos de idade, sendo mais viável trabalhá-la com crianças nessa faixa etária. Mais uma vez, a professora expressou ideias embasadas no mito da democracia racial e na visão de criança como um ser universal e homogêneo. Parte superior do formulário

Literatura afro-brasileira e formação docente

Silva (2023) elucida que, especialmente após a promulgação da Lei nº 10.639/03, houve um aumento significativo do número de obras literárias com a temática racial. No entanto, os(as) docentes precisam realizar uma análise crítica dessas obras, a fim de identificar possíveis resquícios de estereótipos e formas



hierarquizadas de conhecimento.

Desse modo, professores(as) desempenham papel fundamental na criação de contextos educativos voltados para uma educação antirracista, o que implica na inclusão dessa temática em seus próprios processos de formação. Quando questionadas sobre sua participação em formações relacionadas a essa temática, apenas P5 afirmou não se recordar de ter participado, enquanto as demais relataram sua participação em palestras e/ou cursos. As docentes avaliaram que essas formações foram importantes para suas reflexões sobre as questões étnico-raciais. Entretanto, observaram que tais práticas formativas são escassas e superficiais, panorama que corrobora os achados obtidos por Silva e Santos (2020) e Bernardo e Silva (2020) que, para além das críticas ao limitado acervo literário étnico-racial presente nas instituições de Educação Infantil, enfatizam a urgência de garantir aos(as) professores(as) propostas de formação inicial e continuada direcionadas à abordagem crítica, intercultural e antirracista da temática étnico-racial. Essa necessidade é fundamental diante do desafio de desconstruir concepções e práticas pedagógicas que apresentem a diversidade étnica e cultural apenas em datas comemorativas.

Então, eu acho que sempre é tudo muito superficial. [...] Na prática as coisas precisavam funcionar de uma forma bem efetiva. Eu acho que na teoria tudo é muito bonito, tudo funciona, mas quando vai para a prática a gente acaba esbarrando em muitas coisas que limitam a gente. [...] Tudo aquilo que a gente escuta, a gente aprende, filtra algumas coisas, mas eu acho que, assim, é muito limitante ainda. [...] A gente não tem coisas que falem abertamente. A gente não tem discussões, que são trabalhadas nas escolas. Então é tudo. Escolhe-se uma data, trabalha-se naquela data e depois ninguém nunca mais fala daquilo. E fica por isso mesmo. (P3).

Eu tive muitas. Foi uma busca muito pessoal e profissional mesmo. Mas a formação ainda é um pouco falha. Não falo nem somente da rede [...], eu falo como um todo, Brasil, a gente ainda tá engatinhando nisso. (P4).

A exigência de uma formação crítica e antirracista também foi evidenciada nos estudos de Veiga e Silva (2024), nos quais docentes e coordenadoras pedagógicas apontaram a abordagem superficial da temática racial nos espaços formativos. Além disso, destacaram a limitada oferta de repertórios que ampliem as perspectivas culturais da equipe educativa, restringindo-se, majoritariamente, a narrativas de matriz europeia já consolidadas.

De acordo com Freire (1996, p. 44), “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Nesse sentido, com base nesse autor, compreendemos a



formação inicial e continuada dos(as) professores(as) como fator decisivo no processo de transformação educacional e, por conseguinte, social.

Uma formação que oportunize a reflexão sobre as concepções e práticas educativas, considerando uma abordagem inclusiva e antirracista, pode levar o(a) professor(a) a ressignificar sua ação pedagógica e tornar-se ele(a) próprio(a) fomentador(a) na proposta de construção de uma sociedade mais democrática, justa, igualitária e decolonial (Mariani; Carvalho, 2009).

Tomamos aqui a formação docente em um sentido mais amplo, ultrapassando as experiências acadêmicas e permeando outros tempos e espaços, como os espaços familiares, religiosos, políticos, bem como as instituições e movimentos sociais que nos formam, conformam ou deformam (Silva; Oliveira; Coelho, 2022). À vista disso, propomo-nos a pensar processos formativos pautados nos diálogos entre os diversos coletivos docentes, como também sociais, prezando por suas diferentes experiências e saberes (Arroyo, 2015).

Sobre essa formação, P1 comentou sobre as formações nos coletivos dos quais participa e o impacto que isso tem em sua prática pedagógica:

Eu participo de movimento negro desde a adolescência, desde a época do magistério. Então, a gente sempre traz essa conscientização com muita leitura, muito debate. Manifestação mesmo. Sou militante de alguns coletivos de mulheres, mulheres negras, então isso ajuda bastante a gente a tomar consciência desse trabalho. O impacto é a importância que isso tem na minha prática docente mesmo. E de como me defender desses ataques que têm na escola, que são estruturais, e de como levar essa informação mesmo para crianças muito pequenas. Eu acho isso fundamental, mas não é um fim em si mesmo. Cada vez que a gente faz uma formação, sempre tem algo novo [...]. Então nunca zera, a gente sempre tem que estar em formação, sempre tem que estar buscando.

Ao longo das décadas, os movimentos sociais vêm ocupando espaços políticos e de formação docente, proporcionando dinâmicas de ensino e aprendizagem por intermédio da prática comunitária e democrática, estando essa fundamentada sobre diálogos, reflexões e estratégias de ação, em busca da construção de uma sociedade mais humana e equitativa no que diz respeito ao direito à cultura, educação e demais políticas públicas básicas (Rocha; Silva, 2021). Sob este viés, movimentos negros, como o mencionado por P1, podem ser decisivos para o processo de conscientização de educadores e educadoras, rumo à efetivação de uma práxis pedagógica antirracista e intercultural.

P6 também ressaltou a importância da formação: “Já fui em várias



formações, eu até participei de um projeto racial. Pra mim ajudou muito. Abriu muito a minha cabeça. É assim, é um tema bem amplo, um tema assim que traz pra nós todos os dias, futuramente que nunca deve ser esquecido".

Pelos relatos das entrevistadas, podemos verificar a existência de espaços formativos que tratam da temática racial. Contudo, essas oportunidades ocorrem de maneira esporádica e, muitas vezes, carecem de aprofundamento nas discussões, o que contribui para a manutenção de práticas pedagógicas hegemônicas. Concordamos que:

Sem o necessário investimento no domínio teórico sobre como o Racismo se manifesta, não é possível planejar processos didáticos-pedagógicos que promovam a sua crítica e a sua eliminação. O comprometimento profissional é essencial, mas é dever e responsabilidade do Estado garantir que os professores tenham acesso a formação continuada, especialmente quando ela concorre para a melhoria das condições de oferta da Educação Básica, afetando a formação de crianças, adolescentes e adultos inseridos na Educação Básica (Coelho; Coelho, 2021, p. 15).

Defendemos com Paulo Freire que a prática educativa é uma responsabilidade muito séria, visto que envolve trabalharmos com pessoas, participarmos de seu processo formativo e estarmos profundamente envolvidos(as) com elas. Segundo esse educador, nós temos o poder de ajudá-las ou prejudicá-las em seu processo formativo, mas também podemos com [...] nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão se tornando *presenças marcantes no mundo*" (Freire, 1993, p. 47, grifo do autor). Essa postura profissional implica na criação de espaços formativos que possibilitem, por meio da ação-reflexão-ação, repensar as práticas pedagógicas, de modo a favorecer uma leitura crítica de mundo e, consequentemente, a desconstrução de toda e qualquer forma de preconceito e discriminação.

Considerações finais

Os resultados desta pesquisa revelaram que, mesmo após mais de duas décadas desde a promulgação da Lei 10.639, em 2003, ainda há muito a ser feito no sentido de construirmos práticas pedagógicas antirracistas desde a creche. Os desafios identificados, conforme relatados pelas docentes, passam por investimentos em materiais adequados e na melhoria da formação inicial e continuada de professores(as), as quais necessitam de um trabalho mais



sistemático e de aprofundamento das questões étnico-raciais.

Os depoimentos evidenciaram que, embora as docentes reconheçam a importância do trabalho com a literatura afro-brasileira, essa é pouco explorada com as crianças pequenas, seja pela escassez de livros disponíveis nas instituições, seja por práticas formativas pontuais que não aprofundam criticamente a temática. Apenas uma docente argumentou que essa discussão não é necessária na Educação Infantil, sugerindo que ela deva ocorrer somente a partir dos sete anos de idade, refletindo resquícios do mito da democracia racial e da concepção de criança como um ser universal.

A literatura infantil, incluindo a afro-brasileira, influencia na construção da identidade de meninos e meninas. Assim, cabe às instituições de Educação Infantil oferecer às crianças um amplo e variado repertório literário marcado pela diversidade étnico-cultural. Isso requer uma cuidadosa seleção de materiais, com atenção especial para possíveis formas de preconceito e discriminação.

A superação do racismo parte da construção de um currículo que respeite e valorize as diferenças étnico-culturais, o que implica em desconstruir narrativas dominantes e etnocêntricas que perpetuam o racismo. Nesse sentido, trabalhar com a literatura afro-brasileira desde a Educação Infantil pode se tornar uma ferramenta de luta por um Brasil antirracista, permitindo que as crianças desenvolvam uma consciência crítica em relação aos discursos que definem a superioridade de determinadas raças/etnias sobre outras.

Além dos desafios mencionados, sugerimos a realização de futuras pesquisas, que busquem ampliar e aprofundar a compreensão acerca dos impactos exercidos pela literatura afro-brasileira na Educação Infantil. Dentre elas, destacamos a importância de investigações que considerem a perspectiva das crianças, de modo a observar e escutar sensível e atentamente suas falas, ações e expressões, reconhecendo seus saberes, experiências, sentimentos e necessidades concernentes ao processo de construção e identificação étnico-racial. Ademais, estudos direcionados à presença de obras literárias afro-brasileiras nas instituições educacionais, bem como pesquisas voltadas à formação docente para a educação das relações étnico-raciais, aliadas ao acompanhamento de práticas pedagógicas antirracistas, podem contribuir decisivamente para a consolidação, desde a creche, de uma educação intercultural e libertadora.

Referências

- ABAD, Ernesto Rodrigues. **Contos Africanos**. 3. ed. São Paulo: Editora Girassol, 2020.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.



ARROYO, Miguel González. Tensões na condição e no trabalho docente – tensões na formação. **Movimento - Revista de Educação**, ano 2, n. 2, ago. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i2.251>. Acesso em: 25 mar. 2025.

BALDIN, Nelma; MUNHOZ, Elzira M. Bagatin. Educação ambiental comunitária: uma experiência com a técnica de pesquisa Snowball (bola de neve). **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S. l.], v. 27, 2011. DOI: 10.14295/remea.v27i0.3193. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/3193>. Acesso em: 25 mar. 2025.

BELÉM, Valéria. **O cabelo de Lelê**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Ceert, 2011.

BERNARDO, Ane Cristine dos Santos; SILVA, Alex Sander da. A inserção da literatura afrobrasileira e as suas contribuições perante a construção da identidade da criança na Educação Infantil. **Revista Saberes Pedagógicos**, v. 4, n. 1, p. 23-38, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/pedag/article/view/5734/5154>. Acesso em: 19 mar. 2025.

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n. 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 25 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SEB, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CANDIDO, Antônio. Direitos Humanos e literatura. In: FESTER, Antônio Carlos Ribeiro (org.). **Direitos humanos e...** São Paulo: Comissão Justiça e Paz, Editora Brasiliense, 1989.

CANDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CANDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.



CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar.** Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

COELHO, Mauro Cesar; COELHO, Wilma Nazaré Baía. Educação para as Relações Étnico-Raciais e a formação de professores de história nas novas diretrizes para a formação de professores. **Educação em Revista**. Curitiba. v.37, e77098, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/h5n5B78LkcMTWxWbc95t5BF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 mar. 2025.

COOKE, Trish. **Tanto, tanto!** 3. ed. São Paulo, Editora Ática: 2008.

D'ÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura:** política social e racial no Brasil. Unesp: 2006.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura e Afrodescendência.** Literafro – O portal da literatura afro-brasileira. [200--?]. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/arquivos/artigos/teoricos-conceituais/ArtigoEduardo3literaturaafrodescendencia.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2025.

EMICIDA. **Amoras.** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 13 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1986.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GADOTTI, Moacir. A Voz do Biógrafo Brasileiro: A prática a altura do sonho. In: GADOTTI, Moacir (org.). **Paulo Freire. Uma Biobibliografia.** São Paulo: Cortez Editora / Instituto Paulo Freire, 1996.

GOMES, Joaquim Barbosa. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade:** o direito como instrumento de transformação social: a experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Brasileiro de 2022.** Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ; Marli Elisa Dalmazo de. **Pesquisa em Educação:** abordagens



qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MACHADO, Ana Maria. **Menina Bonita do laço de fita**. Rio de Janeiro: Ática, 1986.

MARIANI, Fábio; CARVALHO, Ademar de Lima. A Formação de professores na perspectiva da educação emancipadora de Paulo Freire. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 2009, Curitiba, **Anais eletrônicos**. Curitiba, 2009, p. 2405-2417. Disponível em: https://www.academia.edu/31739163/A_FORMA%C3%87%C3%83O_DE_PROFESSORES_NA_PERSPECTIVA_DA_EDUCA%C3%87%C3%83O_EMANCIPADORA_DE_PAULO_FREIRE. Acesso em: 25 mar. 2025.

MEDEIROS, Aleksandro. Humanização versus desumanização: reflexões em torno da Pedagogia do Oprimido. **Revista Reflexões**, Fortaleza, s/v, p. 127-137, jul/dez 2013. Disponível em: <https://revistareflexoes.com.br/wp-content/uploads/2017/07/humanizacao-em-Paulo-Freire-alexandro-a.pdf.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2025.

MIHAL, Ivana; SZPILBARG, Daniela; RIBEIRO, Ana Elisa. Livros para infâncias diversas: onze casos de editoras independentes da Argentina e do Brasil. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 62, p. e624, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/elbc/a/RrDgPrMchwHMC7KkPGMKx3S/?lang=pt>. Acesso em: 19 mar. 2025.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na Escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. ONU. **Agenda 2030** (2015). Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em: 23 jun. 2022.

RIBEIRO, Odilia Barbosa; SILVA, Rovilson José da; BORTOLIN, Sueli. Literatura infantil e protagonismo negro: mediação na biblioteca escolar. **Em Questão**, v. 31, p. e-138792, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/emquestao/a/tSYXTkz95rbj3YL5pHzYNRh/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 19 mar. 2025.

ROCHA, Deise Ramos da; SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. O impacto da atuação nos movimentos sociais para a formação e valorização do pedagogo: Diálogos possíveis / The impact of working in social movements for the formation and valorization of the pedagogue: Possible dialogues. **Brazilian Journal of Development**, [S. I.], v. 7, n. 8, p. 76356-76374, 2021. DOI: 10.34117/bjdv7n8-045. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/33814>. Acesso em: 25 mar. 2025.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 13. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1986,



p. 7-8.

SILVA, Danielle Tudes Pereira; OLIVEIRA, Neuza Maria Sant'Anna de; COELHO, Simony Ricci. Formação docente em coletivos: conhecimento e militância antirracista. **Revista Ensaios e Pesquisas em Educação e Cultura**, v. 3, n. 5, p.49-60, jul. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufrrj.br/index.php/repecult/article/view/539>. Acesso em: 25 mar. 2025.

SILVA, Jerusa Paulino da. **A construção da identidade da criança negra**: a literatura afro como possibilidade reflexiva. 2010. 78p. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pedagogia) - Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

SILVA JR, Hédio; BENTO, Maria Aparecida Silva; CARVALHO, Silvia Pereira. **Educação Infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Racial**. São Paulo, CEERT, 2012.

SILVA, Marta Regina Paulo da. Literatura afro-brasileira na Educação Infantil: desafios à formação docente. **Educ. Form.** (online), Fortaleza, v. 8e10060, 2023. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/10060/9060>. Acesso em: 25 mar. 2025.

SILVA, Marta Regina Paulo da; SANTOS, Cleia Souza. A literatura afro-brasileira em um Centro de Educação Infantil do município de São Paulo. **Revista Cocar**, [S. I.], v. 14, n. 28, p. 664-680, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3143>. Acesso em: 19 mar. 2025.

SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré. **Literatura Afro Brasileira**. Brasília. Centro de Estudos Afro Ocidental (CEAO)/ Fundação Cultural Palmares, 2006.

VEIGA, Aline Aparecida Souza de Carvalho; SILVA, Marta Regina Paulo da Silva. As relações étnico-raciais e as práticas pedagógicas na creche: percepções docentes. **Educação**, Santa Maria, v. 49, p. 1-27, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/84865>. Acesso em: 25 mar. 2025.

ZIRALDO. **O menino Marrom**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1986.

Recebido em: 17/06/2024

Aceito em: 28/03/2025